

# ***ВЕСТНИК МГЛУ***

***СЕРИЯ 2  
ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ,  
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ***

***№ 2 (40)/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>Гимпель Л. П.</i> Формирование творческой личности студента как актуальное направление деятельности современного учреждения высшего образования.....	7
<i>Гимпель Л. П., Горничар В. М.</i> Сущность и генезис понятия «умственное воспитание» .....	15
<i>Демидович М. И.</i> Педагогическая мастерская и педагогическая студия как формы профессиональной подготовки будущих учителей .....	26
<i>Пионова Р. С.</i> Студенческое самоуправление: сущность, специфика, современный подход .....	34
<i>Секержицкая А. С.</i> Тенденции развития инклюзивного образования в странах Западной Европы (на примере Австрии, Финляндии, Литвы и Польши) и в Республике Беларусь на современном этапе.....	44
<i>Усенко И. С.</i> Самостоятельная работа студентов в формировании профессиональных компетенций .....	57

### Психология

<i>Валуйская Т. Л., Чигирь А. В.</i> Психологические основы антиципации содержания текстов народных сказок студентами лингвистических специальностей .....	66
<i>Иванов О. В.</i> Эффект 25-го кадра в восприятии иноязычной речи .....	74
<i>Савчук А. В., Ерчак Н. Т.</i> Когнитивные процессы как основа способностей к устному переводу .....	82
<i>Соловьёва С. В.</i> Феномен культурного интеллекта как объект современных прикладных научных исследований.....	90

<i>Шевцов А. В.</i> Эмпатия и рефлексия первого и второго порядка как важные компоненты психологической совместимости у ИТ-пользователей подросткового возраста .....	96
---	----

### **Методика преподавания иностранных языков**

<i>Довнар Т. А.</i> Межкультурная характеристика диалогического общения на иностранном языке .....	110
<i>Каминская И. С.</i> Возможности применения ресурса «Текстомер» для обучения будущих преподавателей русского языка как иностранного отбору и адаптации текстов в учебных целях .....	118
<i>Костенко Н. Р.</i> Интерактивный аспект устного иноязычного общения.....	125
<i>Мехтиханлы Севиндж, Набати Шахрам.</i> К вопросу обучения чтению на русском языке иранских студентов.....	132
<i>Цыбулёва Т. Э.</i> Экспрессивность как национально-специфическая характеристика диалогического общения в контексте обучения студентов испанскому языку как второму иностранному.....	140

---

## CONTENTS

### Pedagogy

<i>Gimpel L.</i> Formation of the Student's Creative Personality as a Current Direction of a Modern University Activities .....	7
<i>Gimpel L., Gornichar V.</i> The Essence and Genesis of the Concept of "Mental Education" .....	15
<i>Demidovich M.</i> Pedagogical Workshop and Pedagogical Studio as Forms of Future Teachers' Professional Training.....	26
<i>Pionova R.</i> Students' Self-Administration: Essence, Aspects, Current Approach.....	34
<i>Sekerzhitskaya A.</i> Development Trends in Inclusive Education in the Countries of Western Europe (Based on the Research in Austria, Finland, Lithuania and Poland) and in the Republic of Belarus at the Modern Stage.....	44
<i>Usenko I.</i> Students' Autonomous Learning in Formation of Professional Competencies .....	57

### Psychology

<i>Valuyskaya T., Chyhir A.</i> Psychological Foundations of Anticipation of the Folk Tales Content by Students of Linguistic Specialties .....	66
<i>Ivanov O.</i> 25th Frame Effect in L2 Speech Comprehension .....	74
<i>Sautchuk A., Yerchak N.</i> Cognitive Processes as the Basis of Interpreting Abilities.....	82
<i>Solovjeva S.</i> The Phenomenon of Cultural Intelligence as an Object of Modern Applied Scientific Research .....	90
<i>Shevtsov A.</i> Empathy and Reflection of the First and Second Order as Important Components of Psychological Compatibility in Adolescent IT-Users.....	96

---

**Methods of Foreign Language Teaching**

<i>Dounar T.</i> Intercultural Peculiarities of Foreign Dialogal Communication .....	110
<i>Kaminskaya I.</i> Possibilities of Using the Resource “Textometr” for Teaching the Future Teachers of Russian as a Foreign Language Text Selection and Adaptation for Educational Purposes .....	118
<i>Kastsenka N.</i> Interactive Aspect of Oral Communication in a Foreign Language .....	125
<i>Mehdikhanli Sevinj, Nabati Shahram.</i> On the Issue of Teaching Iranian Students Reading in the Russian Language.....	132
<i>Tsybuliova T.</i> Expressivity as a National-Specific Characteristic of Dialogical Communication in the Context of Teaching Students Spanish as a Second Foreign Language .....	140

---

# ПЕДАГОГИКА

УДК 378.036

**Гимпель Лариса Павловна**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики

Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь

**Gimpel Larisa**  
PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Pedagogy

Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
15Larisa15@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

### FORMATION OF THE STUDENT'S CREATIVE PERSONALITY AS A CURRENT DIRECTION OF A MODERN UNIVERSITY ACTIVITIES

В статье сквозь призму происходящих изменений показано, что общество заинтересовано в развитии человека, творящего себя и мир по законам добра и справедливости. Дана авторская трактовка ключевых понятий исследуемого контекста – «творческая личность студента», «формирование творческой личности». Рассмотрены возможности общепедагогической подготовки по формированию творческой личности студента.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *творчество; творческая личность; формирование; общепедагогическая подготовка; творческая педагогическая задача.*

Through the prism of the ongoing changes, the article shows that society is interested in the development of the person who creates oneself and the world according to the laws of goodness and justice. The author's interpretation of the key concepts of the studied context: "student's creative personality", "the development of a creative personality" is given. The possibilities of general pedagogical training for the formation of a student's creative personality are considered.

**Key words:** *creativity; creative personality; formation; general pedagogical training; creative pedagogical task.*

Происходящие сущностные изменения современного мироустройства (глобализация, интернационализация, информатизация, технологизация), научно-техническая революция начала XXI века подталкивают человечество к созданию таких творческих решений, которые позволят преодолеть сложность современной ситуации, инициируют новый этап в развитии исследований проблемы творчества. Согласно В. И. Вернадскому, А. И. Субетто, XXI век ста-

нет веком выхода из цивилизационного кризиса. Это станет возможным, если удастся сформировать человека другого типа: обладающего высоким уровнем духовно-нравственного развития и готового к творческому освоению и преобразованию мира. Общество ставит в центр внимания развитие человека, истинного в знаниях, гуманного в помыслах и отношениях с окружающим миром, творящего себя и мир по законам добра и справедливости.

Этим обусловлена необходимость постоянного совершенствования системы высшего образования, которая призвана готовить специалистов для работы в новых условиях, способных своей творческой профессиональной деятельностью обеспечить устойчивое развитие как общества в целом, так и собственное в частности. Подготовка будущих специалистов с установкой на творчество подразумевает создание в учреждениях высшего образования условий, обеспечивающих реализацию индивидуальной образовательной траектории для каждого студента как творческой личности.

Приоритетной в XXI веке становится парадигма образования, продуцирующая очеловечивание знаний и обеспечивающая индивидуальное развитие личности и выживание человечества благодаря творческим достижениям его представителей. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании [1, с. 13] целями образования являются формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося; целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося. Целью деятельности высшей школы становится формирование творческой личности будущего специалиста (А. В. Хуторской, 2016). Высшее образование должно быть направлено на формирование личности, ее интеллектуальных и творческих способностей, получение ею специальной теоретической и практической подготовки (А. Д. Король, 2011). К характерным признакам современной системы высшего образования относят: наличие у специалиста XXI века обобщенных представлений о происходящем, метапредметных знаний, способности к переносу знаний и умений в новую ситуацию, высокий уровень развития дивергентного мышления как предпосылки творческой деятельности и рефлексии как средства, «провоцирующего» творческий поиск [2; 3].

Творчество существует, пока существует сам человек, жизнь на планете Земля, возвышая человека, открывая новые смыслы бытия и созидания. По словам В. Гюго, все радости жизни – в творчестве. Творить – означает жить и победить смерть. И это именно так. Величайшие творения представителей человеческой цивилизации через века несут в себе отпечаток личности их авторов. Своим творчеством они не только смогли победить свою физическую смерть и вознестись над временем и пространством, но и сделать наполненной, осмысленной и одухотворенной жизнь многих последующих поколений, которым служат их произведения, которые наслаждаются шедеврами их творчества [4].



Творчество во все века представляло сферу интересов самого разного круга людей: через творчество мыслители старались постичь основы мироздания, ученые настойчиво стремились создать «теорию творчества», для изобретателей оно отождествлялось с желанием творить нечто оригинальное, художники пребывали в постоянном поиске источников творческого вдохновения и своей «музы». В наши дни проблема творчества стала настолько актуальной, что ее по праву можно считать «проблемой века». Во всем мире одновременно возникла насущная потребность оптимизации и интенсификации подходов, принципов и способов организации научной деятельности по изучению природы творчества, по выявлению механизмов «провоцирования» творчества, созданию системы управления творческим процессом [3].

Носителем и вдохновителем творчества выступает *творческая личность*. Творческая личность студента, в нашем представлении, – это интегральная характеристика субъекта учебно-исследовательской деятельности в совокупности его мотивационно-творческой направленности, творческих способностей, творческой активности и творческого потенциала, обеспечивающих овладение способами творческой учебно-исследовательской деятельности и готовность творить в будущей профессиональной деятельности. Формирование творческой личности мы рассматриваем как специально организованный и управляемый процесс включения студентов в творческую учебно-исследовательскую деятельность, как процесс и результат постоянно осуществляемого выбора моделей поведения, ориентированного на творческую самореализацию в профессии, их личностную самоактуализацию [2; 3].

Деятельность современного университета по формированию творческой личности студента чрезвычайно многоаспектна. В данном исследовании мы ограничиваем ее рамками *общепедагогической подготовки*.

Под содержанием *общепедагогической подготовки* будем понимать систему педагогических знаний, практических умений и навыков, необходимых для эффективного осуществления профессиональных функций учителя. С позиций исследовательского, метапредметного и задачного подходов, рассматривающих общепедагогическую подготовку как процесс творения студентом индивидуального смысла и ценностного отношения к будущей педагогической деятельности, развития метазнаний, метаумений, метастратегий, наполненных метакогнитивным опытом в квазипрофессиональной деятельностью, в основе общепедагогической подготовки должна быть работа с деятельностью обучающегося, передача ему не просто знаний, а деятельностных способов работы со знаниями. Общепедагогическая подготовка должна базироваться на хорошем знании психолого-педагогических основ развития, воспитания и обучения личности обучающегося, что позволяет конструировать

учебный материал и заново его интерпретировать с точки зрения деятельностных единиц содержания. Сутью общепедагогической подготовки должно стать использование системы разноплановых методических приемов и средств по овладению будущими учителями педагогическими универсалиями, метазнаниями, метаумениями, метадеятельностью, метастратегиями, стимулирующими их личностный и профессиональный рост, их восхождение к творческой акме.

Общепедагогическая подготовка включает в себя цикл *педагогических дисциплин* («История педагогики», «Педагогика»), спецкурсы по педагогике («Современные технологии воспитания», «Методология педагогического исследования», «Формирование творческой личности будущего учителя» и др.); *педагогическую практику* – 1-я учебная (педагогическая), 2-я производственная, производственная (преддипломная) – и *учебно-научно-исследовательскую деятельность* студентов.

Исходя из посыла, что в педагогике под творчеством понимают решение педагогической задачи, проблемы в условиях, когда алгоритм решения субъекту не известен, особое место в процессе изучения п е д а г о г и ч е с к и х д и с ц и п л и н мы отводим педагогической задаче как наиболее продуктивному средству формирования творческой личности будущего профессионала. Умение продуктивно решать педагогические задачи разного уровня сложности нами рассматривается как метаумение, распространяющееся на все сферы жизнедеятельности человека [5; 6].

*Творческая педагогическая задача*, в нашем представлении, – это учебная проблема, представленная в обобщенном виде и продуцирующая активную мыследеятельность студентов на уровне метазнаний, метаумений, метастратегий, организацию самостоятельного поиска, привлечение воображения, интуиции для ее решения. Как психолого-педагогическая категория творческая задача не только несет в себе новое знание (результат) и новый способ получения знания (процесс), но и внутренние качественные изменения в самом субъекте познания, формируя у него свойства и качества творческой личности. Творческая задача является основной единицей построения любой модели обучения творчеству, в нашем исследовании – модели формирования творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки. Использование системы разноуровневых педагогических задач (таблица) в большей степени приближает студентов к условиям будущей профессиональной деятельности, приучает самостоятельно искать продуктивные пути решения проблемы, ответственно относиться к выполняемой деятельности; стимулирует развитие у них целого ряда умений: анализировать, обобщать, систематизировать, осуществлять перенос знаний в новые условия, видеть несколько вариантов решения проблемы [6].

## Сущностные характеристики разноуровневых педагогических задач

Уровень задачи	Назначение	Словесные формы выражения	Проявление у студента
Репродуктивный	Воспроизведение знаний, применение известных способов, алгоритмов, приемов деятельности, действия по образцу	<i>Перечислите; назовите; приведите; укажите; прав ли...? какие... использованы ...?</i>	Отмечается интерес и желание высказать собственную точку зрения, участвовать в обсуждении проблемы
Конструктивный	Сравнение, анализ. причинно-следственные связи, классификация, систематизация, выводы, умозаключения	<i>Зачем? Почему? С какой целью? В чем проявилось...? Чем объяснить...? Что произойдет, если...? Как изменится ... ?;</i>	Применение знаний, опыта; гибкость мышления; логичность и аргументированность суждений, инициативность, познавательная активность
Творческий	Обобщение, перенос знаний, создание моделей, разработка сценариев, проектов, рекомендаций, установление закономерностей	<i>Разработайте..., создайте..., дайте совет..., смоделируйте..., докажите, что..., предложите свой вариант</i>	Самостоятельное видение проблемы, постановка цели, определение пути решения, перенос знаний в новую ситуацию, настойчивость, ответственность

Поскольку рефлексия является незаменимым компонентом педагогической деятельности, условием ее творческого осуществления, то развитие интеллектуально-рефлексивных умений студентов входит в задачу каждого семинарского занятия по педагогике. Интеллектуальная рефлексия включает осознание и оценку студентом своих действий, составляющих сущность его интеллектуальной деятельности: объем знаний, характер их систематизации, способы применения в различных областях. Критериями развития интеллектуально-рефлексивных умений студентов являются следующие: уяснение содержания материала, представленного в виде конспекта, схемы; владение рациональными приемами усвоения и обработки учебного материала (пересказ, логичность изложения, выделение главного); владение приемами систематизации (составление обзоров, резюме, схем, карточек, папок); умение осуществлять логическую квалификацию учебной информации (вычленять факты, теоретические постулаты, объяснительные принципы, выдвигаемые следствия); умение создать систему проверочных заданий для определения уровня усвоения.

Использование методов и приемов рефлексивной деятельности учит студентов по итогам проведенного семинарского занятия ответить на ряд ключе-

вых вопросов: что я понял и чему научился на данном занятии (какие новые способы приобретения, преобразования и применения знаний я использовал); как я выполнял учебные задания (динамика изменения моего отношения к учебному знанию, работе, конкретным заданиям); что на данном учебном занятии явилось новым для меня; какие трудности у меня возникали в процессе занятия; как я преодолевал возникавшие трудности; что дало мне для реализации целей личностного и профессионального становления изучение данной темы? Достаточно продуктивной является и практика использования письменных видов рефлексии (*выскажите пожелания...; что бы вы изменили...; дайте оценку высказыванию...; опишите ваше эмоциональное состояние...; самый запоминающийся момент на занятии...*) в таких формах, как записочка преподавателю, совет другу, послание классному руководителю, рекомендация родителям, подсказка младшему (сестре, брату).

Самостоятельную работу мы рассматриваем не только как способ приобретения системы знаний и выработки умений по изучаемым дисциплинам, средство развития познавательной сферы и важнейших личностных качеств (активности, целеустремленности, самостоятельности, ответственности и др.), но и как реальный способ самореализации студентов, претворения в жизнь значимых для них целей, готовность выйти за пределы уже известного, предъявляя к себе высокие требования, обусловленные осознанием своих возможностей, новым отношением к себе и своей деятельности [7].

Важным этапом в формировании творческой личности студента выступает педагогическая практика как связующее звено между теоретическим обучением и профессиональной деятельностью. Она рассматривается и как средство закрепления и углубления теоретических знаний, формирования педагогических умений и навыков, развития познавательной активности будущих учителей, диагностики уровня их педагогической направленности и подготовленности, и как способ творческой самореализации студентов.

В ходе 1-й учебной (педагогической) практики студенты знакомятся с планами работы классных руководителей, личными делами школьников, с письменными работами учеников, ведением ученического дневника, классного учебного журнала; помогают учителям изготавливать наглядные пособия; посещают уроки и воспитательные мероприятия; анализируют педагогические ситуации; учатся осуществлять рефлексию наблюдаемого урока, его отдельных фрагментов; выполняют несложные исследовательские задания.

2-я производственная практика проводится во время летнего семестра после 3 курса и направлена на приобретение и реализацию студентами опыта организации жизни и деятельности детского и юношеского коллективов в летний период, дальнейшее осуществление личностного и профессионального роста будущих педагогов, овладение психолого-педагогическими и методиче-

скими умениями и навыками, профессиональными компетенциями в условиях детского оздоровительного лагеря, развитие их творческого потенциала, предоставление студентам возможности профессионального становления и творческой самореализации.

Производственную преддипломную педагогическую практику будущие учителя в МГЛУ проходят на пятом курсе согласно разработанной программе. В ходе ее студенты осуществляют экспериментальное исследование по теме дипломной работы (проводят педагогический эксперимент, собирают эмпирический материал, систематизируют и обобщают полученные результаты).

Исследовательская работа осуществляется по двум направлениям: учебно-исследовательская работа студентов на учебных занятиях и в процессе всех видов педагогической практики; научно-исследовательская работа студентов за рамками учебно-воспитательного процесса. Содержание научно-исследовательской работы студентов реализуется в соответствии с методологией педагогического исследования: выбор темы, формулировка гипотезы, отбор методов ее проверки, сбор данных, их анализ и систематизация, формулировка выводов. Наиболее распространенными формами участия студентов в научно-исследовательской работе выступают: участие в работе педагогических кружков, секций, подготовка научных статей и тезисов и их публикация в научных изданиях, апробация результатов исследования на научных конференциях, семинарах, публичная защита курсовых, дипломных работ по итогам участия в научно-исследовательской работе.

Проведенный анализ позволил выявить, что а) формирование творческой личности студента как будущего специалиста является актуальным направлением деятельности современного учреждения высшего образования; б) общепедагогическая подготовка обладает достаточным потенциалом, позволяющим обеспечить формирование творческой личности будущего учителя.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : с изм. и доп., внесен. Законом Респ. Беларусь от 4 янв. 2014 г. / отв. за вып. Н. В. Судиловская. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2014. – 399 с.
2. Гимпель, Л. П. Формирование творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки: теоретический аспект / Л. П. Гимпель. – Минск : Акад. упр. при Президенте Республики Беларусь, 2017. – 419 с.
3. Формирование творческой личности будущего учителя / Л. П. Гимпель [и др.] ; под общ. ред. Л. П. Гимпель. – Минск : МГЛУ, 2017. – 284 с.
4. Грановская, Р. М. Конфликт творчества в зеркале психологии / Р. М. Грановская. – М. : Генезис, 2002. – 567 с.

5. *Гимпель, Л. П.* Формирование творческой личности будущего педагога : учеб.-метод. пособие / Л. П. Гимпель. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2017. – 277 с.
6. *Гимпель, Л. П.* Сборник разноуровневых педагогических задач : учеб.-метод. пособие / Л. П. Гимпель. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2017. – 237 с.
7. *Гимпель, Л. П.* Основы педагогики : пособие для самостоятельной работы студентов непедагогических специальностей / Л. П. Гимпель, О. В. Веремейчик ; под общ. ред. Л. П. Гимпель. – Минск : БНТУ, 2013. – 249 с.

*Поступила в редакцию 29.10.2021*



УДК 37.03

**Гимпель Лариса Павловна***кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики**Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь***Gimpel Larisa***PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Pedagogy**Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
15Larisa15@mail.ru***Горничар Виктория Михайловна***магистрант кафедры лингводидактики  
и методики обучения иностранным языкам**Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь***Gornichar Viktoria***MA Student of the Department  
of Lingvodidactics and Methodology  
of Teaching Foreign Languages**Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
viktoria.gornichar@yandex.by*

## СУЩНОСТЬ И ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ»

### THE ESSENCE AND GENESIS OF THE CONCEPT OF “MENTAL EDUCATION”

В статье обоснована актуальность проблемы умственного воспитания. В контексте развития философско-педагогической мысли осуществлен генезис исследуемой проблемы. Сущность и содержание умственного воспитания рассмотрены в интерпретациях П. П. Блонского, Л. С. Выготского, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского, Н. А. Менчинской и др. Представлен сущностный анализ способов реализации задач умственного воспитания на современном этапе развития образования.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *умственное воспитание; умственные силы; умственные способности; культура умственного труда; мыслительные операции; интеллектуальные умения.*

The article substantiates the relevance of the problem of mental education. In the context of the philosophical and pedagogical thought development, the genesis of the problem under study is carried out. The essence and content of mental education are considered in the interpretation of P. P. Blonsky, L. S. Vygotsky, K. D. Ushinsky, V. A. Sukhomlinsky, N. A. Menchinskaya and others. The essential analysis of the ways to implement the tasks of mental education at the present stage of education development is presented.

**К e y w o r d s:** *mental education; mental strength; mental abilities; mental work culture; mental operations; intellectual skills.*

Современные тенденции в развитии образования ориентированы на интенсификацию умственного воспитания обучающихся, что связано

с прогрессирующей потребностью в инновациях, оригинальных творческих решениях. Потребность в активной мыслительной деятельности испытывается все в большей степени в самых различных областях деятельности – от педагогической теории и практики до активизации творческого потенциала человека во всех сферах жизнедеятельности общества. Это требует переосмысления сущностных оснований умственного воспитания и подходов к его осуществлению. Обозначенная проблема коррелирует с такими перспективными направлениями, как развитие творческих способностей обучающихся, формирование творческой личности будущего специалиста.

Умственное воспитание в разные исторические периоды закономерно соотносилось с представлениями о назначении человека и онтологических особенностях становления личности. В античной философско-педагогической мысли последовательно развивалась идея воспитания для будущего сообразно с назначением человечества (Э. Кант). В древних цивилизациях Ближнего и Дальнего Востока, Древнем Египте, Древней Индии воспитание и образование происходило в «логике эволюции различных ценностей, важнейшее место среди которых отводилось ценностям умственным (интеллектуальным)» [1].

В период Средневековья сформировалась теория авторитарного воспитания, в рамках которой получили актуальность проблемы «книжного образования». Идея умственного воспитания и культуры умственного труда стала тесно связываться с нравственно-интеллектуальными сторонами общего развития и становления личности. В эпоху Возрождения, благодаря деятельности Я. А. Коменского, Дж. Локка, И. Ф. Гербарта и в связи с развитием промышленности, обучение и воспитание приобрело массовый характер. А. Дистервег, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо приблизились к созданию дидактики развивающего обучения, в которой умственное воспитание обеспечивало формирование культуры умственного труда. Становление проблемы умственного воспитания в первой половине XX в. было связано с развитием реформаторской педагогики (О. Дерокли), теории творчества (В. П. Вахтеров, В. А. Лезин, А. А. Потенция), педагогики действия (В. А. Лай, Б. Скиннер), психофизиологии (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, И. П. Павлов, М. И. Сеченов, А. А. Ухтомский), философской педагогики (Э. Шартье) [1].

В российской педагогической мысли конца XIX в. умственное воспитание трактовалось как целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащегося по формированию у ученика научной картины мира; как движение от непосредственного, чувственного отражения действительности к абстрактному, понятийному мышлению (В. И. Водовозов, 1898).

В педагогике советского периода умственное воспитание рассматривалось в качестве функции учебного процесса и как обязательное условие, призванное обеспечить формирование культуры умственного труда обучающихся, что отражено в работах Ф. Н. Гоноболина, Е. Я. Голанта, М. А. Данилова, Т. А. Ильиной, Г. И. Щукиной и др.



В настоящее время и в белорусской, и в российской педагогике существует несколько подходов к определению, описанию и структуризации умственного воспитания. При традиционном подходе умственное воспитание рассматривается как одно из направлений воспитания в учреждении образования. Второй подход, развиваемый учеными с 90-х гг. XX в., состоит в том, что содержание воспитания описывается через компоненты базовой культуры личности. Умственное воспитание определено как важнейший компонент базовой культуры личности.

Таким образом, в понимании проблем умственного воспитания исторически сложились и существуют две концепции. Представителями п е р в о й в основу умственного воспитания положено усвоение учащимися в процессе обучения систематизированных знаний, накопленных человечеством. Основывая умственное воспитание на прочном фундаменте обобщенного опыта человечества, ее сторонники недостаточно учитывали возможности, запросы и интересы детей. Сторонники д р у г о й концепции исходили из положения о том, что ум ребенка развивается в его естественной деятельности, для которой и нужно предоставить полный простор, дать возможность ребенку работать, действовать, быть самостоятельным. Роль науки в умственном воспитании отодвигалась на второй план. Положительной является идея воспитания ума в процессе активной самостоятельной деятельности ребенка. Однако использование этого положения в качестве единственного и самодовлеющего приводит к тому, что систематизированный опыт человечества, сконцентрированный в науке, недостаточно используется в воспитании ума развивающегося ребенка.

Привести в соответствие оба эти фактора – систему знаний и особенности психического развития ученика – долгое время не удавалось. Впервые такой «прорыв» был осуществлен в исследованиях П. П. Блонского.

Ученый рассматривал умственное воспитание как вооружение подрастающего поколения системой научных знаний и развитие у него умственных сил, способностей и дарований. Умственные силы и способности развиваются на основе знаний и в процессе овладения знаниями, умениями и навыками. К умственным силам автор относил мышление, внимание, память, воображение, наблюдательность и речь, а к умственным способностям – способность охватывать широкий круг вопросов (широта ума), проникать в глубь изучаемых явлений (глубина ума), находить правильные решения в изменившихся явлениях (гибкость ума), сомневаться в известных истинах, ничего не принимать на веру (критичность ума), отстаивать свои взгляды и убеждения (принципиальность ума) [2].

Также П. П. Блонский акцентировал внимание на такой важнейшей задаче умственного воспитания, как овладение обучающимися основами наук и рациональными методами работы по самообразованию. Средством достижения цели всестороннего гармонического воспитания личности автор считал

развитие познавательных способностей, выработку умения самостоятельно приобретать знания и применять их на практике в жизни, подготовку детей к сознательному, высокопроизводительному труду в обществе, формирование научного мировоззрения, соединение умственного образования с эстетическим, физическим, нравственным, трудовым воспитанием [2].

Умственное воспитание П. П. Блонский трактовал не как самоцель, а как необходимое условие и важное средство подготовки молодого поколения к жизни и труду. Одну из главных задач учреждений высшего образования он видел в том, чтобы воспитать специалиста, умеющего ориентироваться в местных условиях и работать в них. Важнейшее назначение умственного воспитания, по П. П. Блонскому, состоит в погружении студентов в научное знание и овладении методами самообразования, а цель – в подготовке студентов к активному, сознательному и творческому труду. Главными задачами, решение которых обеспечивает достижение указанной цели, автор считал вооружение студентов глубокими и разносторонними знаниями основ современной науки, техники, культуры; овладение умением применять эти знания в будущей профессиональной деятельности; развитие умственных сил и способностей студентов, формирование у них научно-материалистического мировоззрения [2].

Ученый определил требования к содержанию и организации умственного воспитания:

- основу учебного занятия должно составлять сознательное усвоение знаний;
- в развитии мышления следует идти «от словесно-образного к проверяющему, от проверяющего к доказывающему, а от него к абстрактному логическому, и далее – к аналитическому мышлению»;
- стремиться к правильному сочетанию конкретного и абстрактного мышления;
- не увлекаться только анализом, а сочетать его с синтезом, чтобы получить проанализированное целое, т. е. использовать индуктивно-дедуктивный метод;
- учебный материал и методы обучения должны быть интересными для данного возраста, но возрастающе серьезными;
- используемые методы обучения и умственного воспитания должны научить молодежь самостоятельно находить решения стоящих задач;
- учебные задания не должны быть объемными, а творческими по характеру; надо давать посильные задания и требовать добросовестного выполнения;
- нельзя злоупотреблять объяснением нового материала, надо оставлять больше времени для самостоятельной учебной работы на уроке [2].

Согласно Л. С. Выготскому, умственное воспитание – это педагогическая деятельность, направленная на развитие интеллектуальной культуры лич-

ности, познавательных мотивов, умственных сил, мышления. Умственные силы на генетической основе развиваются в процессе жизнедеятельности под влиянием внешней среды. Для их развития требуется специальная деятельность – обучение, которое должно ориентироваться не на достигнутый уровень развития, а на «зону ближайшего развития»: предъявлять ученикам задания, которые они могут выполнить при обучающей помощи взрослых. Умственное воспитание обеспечивается кроме содержания обучения подбором заданий исследовательского характера, на установление причинно-следственных связей, на сравнение и др. [3].

В трактовке К. Д. Ушинского умственное воспитание – это комплекс воспитательных методов и приемов, ориентированных на формирование различных интеллектуальных способностей, на развитие психических функций воспитуемого, а также на выработку заинтересованности в процессе познания окружающего мира и себя [4, с. 45].

По В. А. Сухомлинскому, умственное воспитание состоит в приобретении научных знаний, формировании научного мировоззрения, развитии познавательных и творческих способностей, выработке культуры умственного труда, воспитании интереса и потребности в умственной деятельности, постоянном обогащении знаниями, применении их на практике [5, с. 8]. Задача учителя заключается в том, чтобы умственный труд, необходимый для усвоения круга знаний, был средством развития умственных сил и способностей. Учитель должен владеть специальными приемами, необходимыми для того, чтобы процесс овладения знаниями развивал умственные силы и способности [5, с. 42].

В современной психолого-педагогической литературе термин *умственное воспитание* трактуется довольно широко. В интерпретации Н. А. Менчинской – это процесс целенаправленного организованного педагогического воздействия на интеллектуальное развитие детей для передачи им системы знаний, необходимых для их личностного развития, приобщения к жизнедеятельности, который помогает совершенствовать существующие физиологические процессы, расширяя познавательные способности и формируя интеллектуальные умения [6, с. 38].

Умственное воспитание – формирование знаний, умений, навыков и основ мировоззрения, развитие мышления и культуры умственного труда. Его содержание включает основы знаний о природе и обществе, о производстве, формирование инициативности, умения самостоятельно решать задачи, выдвигаемые жизненной практикой (С. М. Вишнякова, 1999).

Согласно Т. Г. Каленниковой (2011), умственное воспитание является составной частью воспитания и представляет собой целенаправленное, планомерное управление процессом развития умственных сил и способностей личности.

Как отмечает И. А. Тютюкова (2016), умственное воспитание направлено на обогащение интеллекта детей знаниями, интеллектуальными умениями, навыками, развитие умственных сил, психических процессов, дарований, познавательных интересов, формирование мировоззрения и интеллектуальной свободы.

Умственное воспитание – система мер и условий, направленных на развитие интеллекта детей и подростков, их сознания и самосознания, мышления, учебной деятельности. Содержание умственного воспитания составляют: развитие интеллекта посредством развития всех познавательных функций человека (памяти, мышления, внимания, восприятия, воображения); умственное просвещение учащихся в области наук, деятельности, общения; формирование механизмов самообразования, самообучения, самоорганизации умственной деятельности, культуры умственного труда; развитие индивидуальных интеллектуальных способностей и познавательных возможностей учащихся. Результатом умственного воспитания выступает формирование научного мировоззрения [7, с. 141 – 142].

По мнению Л. В. Занкова, умственное воспитание предполагает специальную работу по развитию у учащихся умений быть внимательными, запоминать учебную информацию, рационально осуществлять мыслительные операции. Одновременно с вниманием происходит развитие памяти – словесной, зрительной, образной, двигательной. Включение в процесс запоминания всех видов памяти позволяет ученику определить те из них, которые особенно характерны для него, чтобы лучше использовать их в последующей работе. Для развития мышления надо настойчиво отрабатывать операции сравнения, анализа синтеза, обобщения, установления причинно-следственных связей, классификации и систематизации [8].

Исследователь В. С. Безрукова в содержание умственного воспитания включает умственное развитие. Основным средством умственного воспитания автор рассматривает процесс обучения [9].

В нашем представлении, умственное воспитание – это целенаправленный и специально организованный процесс обогащения индивидуального умственного опыта обучающегося, который является психолого-педагогической основой интеллектуального роста личности и включает в себя систему научных знаний; интеллектуальные умения (определение цели деятельности, ее планирование, работа с различными источниками информации, владение информационными технологиями); овладение мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация, обобщение); рефлексивность; сформированность научного мировоззрения и потребности в самообразовании, самовоспитании.

В качестве задач умственного воспитания выделяют следующие: усвоение обучающимися определенного объема научных знаний; развитие

умственных сил, способностей и дарований; овладение основными мыслительными операциями; формирование интеллектуальных умений; развитие познавательных интересов и познавательной активности; развитие потребности постоянно пополнять свои знания, повышать уровень общеобразовательной и специальной подготовки; формирование научного мировоззрения [10, с. 139].

Проведем сущностный анализ способов реализации представленных выше задач умственного воспитания.

Все необходимые для активной интеллектуальной и познавательной деятельности умственные качества не могут развиваться без достаточного объема *систематизированных знаний*. Накопление определенного фонда знаний предполагает овладение конкретным учебным материалом: понятиями разного вида (общими, частными, конкретными, абстрактными), фактами, символами, именами, названиями, датами, связями и зависимостями, существующими между ними и находящими отражение в правилах, законах, закономерностях, формулах. К знаниям также относят: представления об областях и способах применения этих знаний; владение методами их использования; понимание места конкретных знаний в общей системе научного представления о мире. Знания обучающихся отличаются по объему, по степени их систематизации и обобщения, по умению пользоваться ими для решения возникающих в реальной жизни задач.

Значимой в достижении высокого уровня накопления фонда знаний является личная целеустремленность человека – выдвигаемые им перед собой цели, мотивы, побуждающие его к познавательной деятельности, прочное овладение общеучебными умениями, т.е. умениями учиться, работать над усвоением учебного материала, выработка привычек к интеллектуальному усилию и длительной интеллектуальной деятельности.

Особая роль в умственном воспитании отводится развитию основных *мыслительных операций*. Умственное развитие как умение мыслить предполагает овладение такими мыслительными операциями, как анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация, обобщение. Анализ представляет собой мысленное разложение целого на части или выделение отдельных его свойств. Синтез – это мысленное объединение частей предметов или отдельных сторон явлений, их признаков и свойств. Являясь операциями, противоположными друг другу, они вместе с тем неразрывно связаны между собой и входят также в состав ряда других мыслительных операций. Сравнение заключается в установлении сходства или различия между предметами или явлениями по какому-либо признаку, выделенному в определенной последовательности, будучи необходимой предпосылкой для проведения обобщения. Классификация представляет собой распределение предметов или явлений по группам в зависимости от сходства или различия между ними [3; 6].



Умения производить анализ, синтез, сравнивать, систематизировать, классифицировать и обобщать информацию чрезвычайно важны во всех ситуациях, требующих принятия решений, оценки, заключения, установления истинности и правомерности чего-либо.

В числе *интеллектуальных умений*, которыми необходимо овладеть для того, чтобы успешно учиться, выделяют учебные умения (общие и специальные). Общие учебные умения имеют место при изучении любых учебных дисциплин; специальные необходимы для овладения знаниями в какой-либо определенной области или одной учебной дисциплины. К числу общих учебных умений относятся умения читать, слушать, устно излагать свои мысли, писать, работать с книгой. Примером специальных умений могут служить умение читать ноты, технические чертежи, карты, вычислительные умения по математике, умение записывать числа, формулы, пользоваться словарями при изучении иностранных языков. К общим умениям, способствующим овладению знаниями, относят умения и навыки самостоятельной работы, а также более широкие умения, объединенные понятием «культура умственного труда».

Задача развития *умственных сил* в процессе обучения решается как через усвоение содержания учебного материала, так и через такую организацию работы на уроке, при которой обучающиеся вовлекаются в активную мыслительную деятельность, где задействованы все мыслительные операции, систематически и целенаправленно выполняются учебные действия.

На интенсивное развитие умственных сил обучающихся «работает» развивающее обучение. Методика развивающего обучения ориентирует опираться в процессе обучения не на достигнутый (актуальный) уровень развития учащегося (зона актуального развития), а на «зону его ближайшего развития» (Л. С. Выготский), что означает предъявление ученикам заданий, несколько превышающих их наличные возможности, но которые они могут выполнить с опорой на своевременную помощь учителя.

Сущность развивающего обучения заключается в том, что оно должно строиться на высоком уровне трудности при соблюдении меры этой трудности, т.е. обучение должно быть таким, чтобы учащиеся вовлекались в напряженную умственную работу, чтобы основу их фонда знаний составляли обобщенные теоретические знания, ведущие идеи в науке, опираясь на которые можно постигать более частные факты и явления. Методика развивающего обучения предполагает четкое определение характера и степени учебных трудностей, которые необходимо ученику преодолеть. Развивающее обучение ориентирует учителя на активную работу с учащимися, поскольку от его усилий и педагогического творчества зависит развитие умственных сил и интеллектуальных возможностей учеников [8].

Таким образом, и содержание, и организация процесса обучения являются самым мощным средством умственного воспитания обучающихся.

Широкими возможностями для умственного воспитания располагает и внеклассная воспитательная работа. В учреждениях образования практикуется использование разнообразных форм, методов и средств умственного воспитания. К *массовым* формам умственного воспитания относят организацию научно-популярных лекций; проведение читательских конференций; оформление тематических выставок книг, фотоиллюстраций, выпуск стенгазет; организацию предметных недель и вечеров, проведение конкурсов, олимпиад. *Групповые* формы умственного воспитания учащихся имеют место на занятиях предметных кружков, секций, ученических обществ, при выполнении проектов (учебных и исследовательских). На умственное воспитание ориентированы занятия по интересам, где ученики решают задачи повышенной трудности, разгадывают головоломки, ребусы, кроссворды, способствующие развитию мышления, познавательному поиску. *Индивидуальные* формы умственного воспитания связаны с чтением научно-популярной литературы, техническим конструированием и моделированием, выполнением творческих заданий, подготовкой докладов, рефератов по научно-популярной проблематике.

Важнейшей задачей умственного воспитания является *формирование научного мировоззрения*, в основе которого лежит понимание научной картины мира и его познаваемости, уяснение основных законов развития природы и общества. Под мировоззрением понимают специфическую форму сознания человека, включающую обобщенную систему знаний, взглядов, убеждений и идеалов, в которых проявляется его отношение к развитию природы и общества и которые определяют его общественно-политическую, нравственно-эстетическую позицию и поведение в разных сферах жизни (И. Ф. Харламов, 2001). Мировоззрение есть высшее интегративное отношение личности к себе и окружающему миру. Оно выступает внутренним фактором формирования личности. Научные основы мировоззрения закладываются в процессе усвоения школьниками основных мировоззренческих идей, раскрываемых при преподавании основных учебных дисциплин, и закрепляются в разнообразной внеурочной работе. Сформированность мировоззрения является существенным показателем интеллектуальной культуры личности.

Понятие умственного воспитания коррелирует с понятием *умственного развития*, которое Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов определяют как «качественно своеобразный тип его функционирования, характеризующийся возникновением качественно новых психологических образований и переходом психологической системы на новый уровень функционирования» [9]. Умственное развитие – это количественные и качественные изменения, происходящие в когнитивных характеристиках индивида со временем. Умственное развитие представляет собой динамическую систему, определяющуюся как усвоением общественного опыта в ходе деятельности ребенка, под

влиянием стихийного и целенаправленного обучения, так и созреванием органической основы [11]. Умственное развитие характеризуется совокупностью знаний, умений и набором умственных действий, которые сформировались в процессе приобретения этих знаний.

Исследуя проблему умственного развития, Н. А. Менчинская исходит из положений, связывающих данную проблему с двумя категориями явлений. Во-первых, умственное развитие предполагает накопление фонда знаний как необходимого условия мышления. Во-вторых, для характеристики умственного развития, по мнению автора, важны те умственные операции, с помощью которых приобретается знание, т.е. характерной чертой умственного развития является накопление особого фонда хорошо отработанных и прочно закрепленных умственных приемов, которые относят к интеллектуальным умениям [6]. Это означает, что умственное развитие характеризуется и тем, что отражается в сознании, и еще в большей степени тем, как происходит отражение

В нашем представлении, умственное развитие – это характеристика способностей, форм и содержания мышления человека. Умственное воспитание как таковое есть основа умственного развития человека. В широком смысле слова оно возможно лишь при условии получения подрастающим поколением крепких, сознательно усвоенных знаний и идей для дальнейшего превращения их в способы познания / самопознания окружающего мира. Самым мощным средством умственного воспитания является обучение, в процессе которого происходит и умственное развитие.

При определении факторов, влияющих на успешность умственного воспитания обучающихся в процессе обучения, мы опираемся на позицию Л. С. Выготского [3] и утверждаем, что успешность умственного воспитания зависит от целого ряда факторов: содержания учебного материала, организации умственного труда обучающихся и их познавательных интересов, отношений между всеми компонентами учебной деятельности, характера методов обучения, уровня готовности учителя к реализации задач умственного воспитания.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Корнетов, Г. Б.* Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 1993. – 91 с.
2. *Блонский, П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / П. П. Блонский; под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1999. – Т. 1. – 304 с.
3. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – 671 с.



4. *Глебова, М. В.* Дидактические взгляды К. Д. Ушинского на постановку и решение проблемы умственного развития учащихся / М. В. Глебова // Европейский журнал социальных наук. – 2011. – № 9. – 146 с.
5. В. А. Сухомлинский об умственном воспитании / сост. и авт. вступ. ст. М. И. Мухин. – Киев : Рад. школа, 1983. – 224 с.
6. *Менчинская, Н. А.* Проблема учения и умственное развитие школьника / Н. А. Менчинская. – М. : Наука, 1989. – 287 с.
7. *Бабанский, Ю. К.* Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин; под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
8. *Занков, Л. В.* Дидактика и жизнь /Л. В. Занков. – М. : Просвещение, 1968. – 395 с.
9. *Безрукова, В. С.* Педагогика : Проективная педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
10. *Подласый, И. П.* Педагогика: Новый курс: учебник для студентов высш. учеб. заведений: в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1. – 576 с.
11. *Ушинский, К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

*Поступила в редакцию 29.11.2021*

УДК 378.147.88 (045)

**Демидович Михаил Иванович**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики

**Demidovich Mihail**  
PhD in Pedagogy  
Associate Professor  
of the Department of Pedagogy

Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь

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

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТУДИЯ КАК ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

### PEDAGOGICAL WORKSHOP AND PEDAGOGICAL STUDIO AS FORMS OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

В статье раскрывается роль педагогической мастерской и педагогической студии как форм обучения в профессиональной подготовке будущих учителей и формировании их профессиональной компетентности на примере стран ближнего зарубежья (Россия и Казахстан), анализируются организационные и методические аспекты их деятельности, возможности использования в системе высшего педагогического образования.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** педагогическая мастерская; педагогическая студия; форма обучения; педагогическая технология; практическая подготовка студентов; профессиональная подготовка будущих учителей.

The article reveals the role of the pedagogical workshop and pedagogical studio as forms of professional training of future teachers and the formation of their professional competence, analyzes the organizational and methodological aspects of their activities, the possibility of using them in the system of higher pedagogical education on the example of neighboring countries (Russia and Kazakhstan).

**К e y w o r d s:** *pedagogical workshop; pedagogical studio; the form of education; pedagogical technology; practical training of students; professional training of future teachers.*

В современном мире наблюдается тенденция повышения внимания общества к качеству высшего педагогического образования. Повсеместно осуществляется модернизация теоретической и практической подготовки будущих учителей, в процесс обучения внедряются новые технологии. В этой связи, по нашему мнению, интерес представляет опыт стран ближнего зарубежья (Российской Федерации и Казахстана) по внедрению в образовательный процесс высшей школы таких форм обучения, как *педагогическая мастерская* и *педагогическая студия*. Данные инновации привлекают внимание

ученых и являются объектом их исследований (Н. И. Белова, И. А. Мухина, О. И. Ваганова, Л. К. Иляшенко, Г. А. Белоусова, С. В. Власенко, Н. С. Авдонина, Т. Н. Гущина, М. Г. Тусеева).

Анализ научной литературы позволил нам выделить ряд трактовок термина *педагогическая мастерская* (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Подходы к трактовке термина *педагогическая мастерская*

Автор	Дефиниция понятия	Год
С. А. Мухина [1]	... <i>форма обучения</i> детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия	2004
И. Б. Шмигирилова, А. С. Рванова, А. А. Таджигитов [2]	... <i>способ организации деятельности</i> педагогов, представляющий собой цикл, состоящий из этапов: практическое погружение в проблему; групповая рефлексия; определение путей решения проблемы (поисковый практикум); осмысление и развитие опыта.	2020
М. Н. Булаева, О. И. Ваганова, М. Н. Гладкова [3]	... <i>инновационная технология обучения, форма организации образовательного процесса</i> , создающая на занятиях условия психологического комфорта, творческую атмосферу, что способствует личностному росту субъектов образовательного процесса, развитию коммуникативных, познавательных и творческих способностей обучающихся	2018
В. М. Монахов [4]	Продуманная во всех деталях <i>модель совместной педагогической деятельности</i> по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учеников и учителя	2006

Как видим, авторы понимают педагогическую мастерскую как технологию обучения, форму организации образовательного процесса, модель совместной педагогической деятельности и т.д. Нам ближе всего трактовка данного термина как системы обучения, состоящей из последовательности взаимосвязанных этапов учебно-поисковой деятельности по выполнению учащимися учебных заданий. Главное в данной технологии – не сообщать и осваивать информацию, а передавать способы работы в форме поиска, исследования, путешествия, открытия. Она обращена к любому возрасту и может быть использована учащимися школы, студентами, взрослыми.

Данная технология была разработана в 20-х годах XX века во Франции и успешно применяется в международной образовательной практике до

сих пор. У истоков создания технологии педагогических мастерских стояли известные психологи (П. Ланжевен, А. Валлон, Ж. Пиаже и др.) и педагоги. Популярность данной технологии способствовала ее официальному признанию Министерством образования Франции в 1984 году. В России большую роль в популяризации технологии педагогических мастерских сыграли И. А. Мухина, Л. Д. Фураева, Н. И. Хлебович, Ж. О. Андреева и др. В нашей стране данная технология стала известной благодаря публикациям российских и белорусских педагогов А. А. Окунева, Н. И. Беловой, Н. И. Запрудского и др.

Для технологии педагогических мастерских свойственны следующие принципы: ценностно-смысловое равенство всех субъектов образовательного процесса (отношение учителя к ученику как к равному); умение работать в команде, отсутствие отметок у участников, задействованных в данной технологии, выступление в роли лидера любого из них; самостоятельность и полная свобода творческой деятельности; плюрализм мнений и подходов; недопустимость критики. Обязательным является наличие диалога и обратной связи между субъектами общения, высокой коммуникативной культуры, приоритета результата над обучением [5; 6].

Мастерская – это технология, требующая от преподавателя перехода на позиции партнерства с учащимися, ненасилия. Она направлена на «погружение» участников мастерской в процесс поиска, познания и самопознания. В мастерской учитель – это мастер. Он не передает знания и умения незнающему и неумеющему, а лишь создает алгоритм действий, который разворачивает творческий процесс, в котором принимают участие все, в том числе и сам учитель-мастер. В работе мастерской важен сам процесс, который приобщает к творчеству, к самостоятельной исследовательской деятельности, что дает ощущение собственной значимости и уважения к неповторимости другого. Именно поэтому, наверное, и дети, и взрослые воспринимают процесс в мастерской как кусочек живой жизни. Создатели авторских мастерских говорят: «Мастерская – это не урок, в мастерской происходит проживание опыта».

Из современных технологий ближе всего к педагогической мастерской технология проектной деятельности, исследовательские и проблемные методы обучения. Все они способствуют овладению студентами методикой планирования и проведения учебно-воспитательной работы с детьми и подростками, умением выбрать оптимальное сочетание различных форм организации образовательного процесса; умением комбинировать методы обучения и методы воспитания, исходя из конкретных условий педагогического действия [7].

Таким образом, можно сделать вывод, что педагогическая мастерская является универсальной формой проведения учебных занятий, которая может применяться как для изучения теории в стенах университетской аудитории, так и во время педагогической практики. Перед началом работы в педагогических мастерских студенты делятся на небольшие группы под руководством

опытного преподавателя. Одним из важных условий данного разделения выступает вовлечение студентов в интересную творческую индивидуальную деятельность.

Исследователи выделяют несколько этапов организации занятий с применением технологии педагогической мастерской. Первый этап – *индукция*, на нем осуществляется включение студентов в работу, формирование эмоционального настроения на совместную деятельность. На следующем этапе, который называется *конструкция*, обучающиеся проделывают основную работу: готовят проект, рисунок, задают проблемные вопросы, инициируют обсуждение в группе различных точек зрения. На этапе *разрыва*, который сменяет конструкцию, происходит внутреннее осознание противоречий, неполноты ранее высказанных суждений. Данные противоречия выступают движущими силами для поиска ответов на вопросы и решения задач. Заключительным этапом является *рефлексия*, в процессе которой студенты выявляют сильные и слабые стороны своей деятельности. На данных этапах важно отметить наличие субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентами. Преподаватель-руководитель создает атмосферу доброжелательности, организует взаимодействие будущих учителей посредством применения эффективных приемов, стимулирует самостоятельность деятельности обучающихся, их активность, выступая в роли консультанта [8].

По нашему мнению, безусловную ценность представляет опыт альтернативной организации педагогической практики студентов в Московском гуманитарном педагогическом институте на основе проекта «Педагогические мастерские». Цель проекта – популяризация профессии учителя, повышение привлекательности педагогической карьеры у молодежи через проведение педагогической практики на базе лучших образовательных учреждений столицы посредством диалога, сотрудничества педагогов и педагогических коллективов, студентов и преподавателей. Проект, с одной стороны, направлен на адресную подготовку педагогических кадров по запросам авторских образовательных учреждений, с другой – на обеспечение выпускников интересной перспективной работой в лучших образовательных учреждениях Москвы. Педагогическая практика в проекте рассматривается сквозь призму сотрудничества учителя-мастера и студента-практиканта, ведущего к прочному усвоению профессиональных ценностей и формированию жизненной стратегии, предполагающей постоянное движение к осуществлению все более сложных замыслов и идей, результаты которых нужны не только самому автору, но и обществу в целом. Педагогические коллективы лучших школ, во-первых, наглядно демонстрируют практикантам успешность учительской профессии, во-вторых, проводят мастер-классы, обучая студентов эффективной педагогической деятельности. Считается, что тесное общение с педагогами-профессионалами в процессе педагогической практики стимулирует развитие у студентов понима-



ния особенностей педагогической профессии, важности осознанного профессионального выбора, необходимости постоянного личностного и профессионального развития и саморазвития [9, с. 484].

Педагогическая мастерская как форма обучения также активно используется во время разработки студентами-практикантами конспектов уроков. В научной литературе встречается следующий алгоритм конструкции урока: определение цели, типа и формы урока – творческий процесс – творческий продукт – осознание его закономерности – соотнесение полученного требования с требованиями дидактики – коррекция своей деятельности – новый продукт в виде плана-конспекта или технологической карты урока [2].

В ходе изучения и анализа научной литературы мы столкнулись со случаями успешного применения технологии педагогических мастерских не только на уровне подготовки будущего учителя, но и в системе последипломного образования. Так, в Северо-Казахстанском университете данная технология используется для повышения квалификации учителей математики. Преподаватели кафедры математики и информатики университета под педагогической мастерской понимают способ организации деятельности педагогов, представляющий собой цикл, состоящий из этапов: практическое погружение в проблему; групповая рефлексия; определение путей решения проблемы; осмысление и развитие опыта. Педагогическая мастерская представлена в виде циклов занятий, посвященных проблеме повышения эффективности оценивания школьников на уроках математики. В каждом цикле участвуют 12 учителей, три группы по четыре человека. Каждой группе дается возможность представить свою авторскую технологию оценки знаний учащихся и апробировать ее на своих уроках в течение двух недель. На следующем этапе работы педагогической мастерской, в процессе групповой рефлексии, участники группы выделяют преимущества и недостатки конкретного приема, использующегося для оценки знаний. После выступления каждой группы с помощью технологии «мозговой штурм» выделяются наиболее эффективные приемы.

Следует отметить, что данный алгоритм лежит в основе решения и других педагогических задач в рамках курсов повышения квалификации. Исследователи указывают, что в ходе опроса учителей, участвующих в работе педагогических мастерских, было отмечено развитие у них способности к преодолению стереотипов, повышение мотивации и готовности использовать инновационные технологии на уроках, желание оказывать помощь коллегам. Положительными сторонами повышения квалификации в формате педагогических мастерских самими слушателями были выделены: формирование новых знаний на основе личного опыта, развитие интереса и мотивации, применение взаимного обучения, видение путей и способов дальнейшего саморазвития.

Наряду с педагогическими мастерскими в последнее время в практике подготовки будущих учителей в целях развития их субъектной позиции и творческого потенциала активно используются педагогические студии.

Термин *студия* получил широкое распространение в театральной педагогике, затем постепенно распространился в системе высшего педагогического образования. Потенциал данной формы обучения в процессе подготовки бакалавров описан в исследованиях российских педагогов Т. Н. Гущиной, Н. Е. Щурковой, М. Г. Тусеевой, Е. И. Зариповой и др. Основными принципами деятельности педагогической студии являются добровольность участия; соблюдение личностных интересов; самоопределение; сотрудничество и активность участников [10]. В отличие от педагогической мастерской, педагогическая студия не ограничивает количество участников и позволяет каждому студенту раскрыть свои творческие способности.

В своем исследовании Е. И. Зарипова представляет общую модель функционирования педагогической студии, этапы работы, темы занятий, разработанные и апробированные в течение последних лет преподавателями кафедры педагогики ОмГПУ [11] (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

## Модель педагогической студии

Компоненты модели	Этапы работы	Темы занятий
Пролог – инициирование активной работы студентов, активизации их мыслительной деятельности	Мотивация (принятие общей цели работы, знакомство с темой, оформление проблемных вопросов, обозначение форм итоговой творческой разработки)	«Высшее искусство педагога – умение пробудить радость от творческого выражения и получения знаний» (2016). Цель – самореализация в педагогическом искусстве
Этюд – содержательная часть занятий	Проигрывание каждого из этюдов группой с распределением ролей	«Педагогика как алмаз, который гранят классики, а каждый из нас может помочь им» (2017). Цель – идентификация участников в педагогической деятельности
Экспликация – изложение научной точки зрения и подготовка общих выводов	Обобщение выводов, полученных при выполнении этюдов; ответы на вопросы первого этапа	«Счастье воспитания» (2018). Цель – поиск формулы педагогического счастья
Практикум – формирование первичного профессионального опыта студента	Индивидуальная и общегрупповая рефлексия	«Человек будущего» уже среди нас» (2019). Цель – работа с технологией «дополненной реальности» (QR-код технология)
Рефлексия – осмысление каждым студентом значимости полученных выводов, психологическая разгрузка		

Основываясь на мнениях специалистов, можно выделить преимущества педагогической студии как технологии обучения:

- использование разнообразных методов, средств, вариативность их выбора;
- возможность выслушать точку зрения каждого участника;
- наличие условий для развития творческой личности;
- работа в команде и групповое взаимодействие.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод: технологии «педагогическая мастерская» и «педагогическая студия» основаны на учете интересов и потребностей участников, что, несомненно, способствует быстрому достижению поставленных целей. Опыт специалистов стран ближнего зарубежья по внедрению данных форм профессиональной подготовки будущих учителей доказал свою эффективность и может успешно использоваться в практической подготовке будущих учителей в Республике Беларусь.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Мухина, С. А.* Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 367 с.
2. *Шмигирилова, И. Б.* Педагогическая мастерская как форма развития оценочной компетентности учителя математики / И. Б. Шмигирилова, А. С. Рванова, А. А. Таджигитов // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – С 245–256.
3. *Булаева, М. Н.* Деятельностные технологии в профессиональном образовательном учреждении / М. Н. Булаева, О. И. Ваганова, М. Н. Гладкова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 167–170.
4. *Монахов, В. М.* Введение в теорию педагогических технологий / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена; ВГПУ, 2006. – 465 с.
5. *Ваганова, О. И.* Современные технологии профориентационной деятельности в системе высшего образования / О. И. Ваганова, Л. К. Иляшенко, Г. А. Белоусова // Современные исследования социальных проблем : электронный научный журнал. – 2018. – Т. 9. – № 5. – С. 45–48.
6. *Смирнова, Ж. В.* Роль технологии дискуссионного обучения в формировании коммуникативных компетенций обучающихся / Ж. В. Смирнова, О. И. Ваганова, М. А. Карпова // Современные исследования социальных проблем : электронный научный журнал. – 2018. – Т. 9. – № 9. – С. 113 – 116.
7. *Козлова, Г. В.* Профессиональная подготовка будущего учителя географии в современных условиях / Г. В. Козлова // Метод. вопросы и инновационные



---

технологии в преподавании географии, туризма и естественно-научных дисциплин в вузе и школе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Воронеж : Издат. центр «Научная книга», 2019. – С. 53–56.

8. Ваганова, О. И. Методы и технологии образования в условиях практико-ориентированного обучения / О. И. Ваганова, М. Н. Булаева, О. Г. Шагалова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1. – С. 289–292.

9. Полежаева, О. А. Современные аспекты профессиональной подготовки студентов в рамках педагогической практики / О. А. Полежаева // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 482–485.

10. Тусеева, М. Г. Педагогическая студия как форма повышения квалификации учителя в системе методической работы общеобразовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / М. Г. Тусеева; Моск. гос. гуманит. ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2009. – 228 л.

11. Зарипова, Е. И. Мастерская и студия в процессе подготовки бакалавров педагогического образования / Е. И. Зарипова // Вестн. Сиб. ин-та бизнеса и информационных технологий. – 2019. – № 4(32). – С. 30–34.

*Поступила в редакцию 12.11.2021*

УДК 378.18 (045)

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

Минский государственный лингвистиче-  
ский 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<sup>1</sup>

### 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 studies 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 the new aspects of the problem: students' co-management, the street manifestation of students' self-administration.

**К e y w o r d s:** *students' self-administration; democratic framework; pedagogical principles; co-management.*

### **Сфера деятельности ведущих органов студенческого самоуправления**

Студенческое самоуправление функционирует и реализуется в коллективе через его членов, а также через определенные органы общественных организаций и студенческих формирований. Это создает предпосылки по образованию достаточно широкой зоны для студенческого самоуправления, для возможности проявления его в разных сферах жизни и видах деятельности университета [1].

<sup>1</sup> Окончание. Начало в № 1 (39), 2021.

Принято считать, что высшим органом самоуправления является общее собрание (конференция) студенческого коллектива: учебной группы, курса, факультета, университета. Почему? Потому что собрание (конференция) вправе

- определять общие тенденции деятельности конкретного коллектива,
- формировать его исполнительные органы,
- решать индивидуальные вопросы членов коллектива,
- разрабатывать перспективные планы и подводить итоги работы.

Общее собрание являлось высшим органом студенческого самоуправления и в средневековых университетах [2; 3; 4]. Оно успешно выдержало испытание временем. По своей форме и назначению собрание коллектива фактически мало изменилось. Но иным стал его состав. В ранних университетах собрания были общими: в них равноправно участвовали студенты и преподаватели. В современном университете общее собрание есть выражение прямой демократии коллектива, его воли; оно обладает всей полнотой законодательной власти в данном коллективе.

Но в период между общими собраниями студентов действуют органы самоуправления. Они в вузах есть, но скорее конкретного характера и в силу этого способны выполнять отраслевые функции. Например, штабы строительных студенческих отрядов, советы студенческих научных обществ, советы общежитий, советы клубов, комиссии смотров, конкурсов и т.д.

Бесспорно, подобные органы студенческого самоуправления нужны, они действуют целеустремленно в соответствии со своими правами и полномочиями. Но в последние годы поднимаются вопросы о создании масштабного самоуправления студенчества типа федерации во главе со своими выборными органами. В средневековую эпоху ведь существовали в университетах корпорации студентов, и в настоящее время во многих западноевропейских странах действуют федерации студентов со своими органами самоуправления.

На наш взгляд, вопрос о создании федерации или союза студентов и в учреждениях высшего образования, и в масштабе республики назрел. Но деятельность подобного формирования должна быть достаточно широкомасштабной и определяться соответствующим законодательным документом.

Студенческий коллектив многолик. В нем создаются общественные организации, советы, комитеты, штабы, комиссии. Каждое из этих формирований представляет определенный студенческий микроколлектив со своими атрибутами самоуправления. Это изначально заложено в нормативных документах – уставах, положениях данных организаций и формирований. Ими регламентируются компетенции, сфера деятельности, порядок создания органов самоуправления.

В каждом университете действует своя система органов студенческого самоуправления. Рассмотрим наиболее типичные.

*Студенческое научное общество (СНО или НСО)* занимает приоритетное положение в любом университете. Его цель состоит в формировании

у студентов интереса к науке, развитие желания и умений вести научный поиск, экспериментировать, порой рисковать и добиваться успеха. Путь ученого начинается в студенческом научном обществе, оно подтверждает или опровергает сделанный научный выбор.

Деятельность СНО строится на принципах самоуправления. Исполнительным органом является совет, избираемый на собрании членов общества. Совет СНО разрабатывает планы работы, он же организует их реализацию: готовит и проводит научные конференции, участвует в проведении смотров-конкурсов студенческих научных работ, наблюдает за работой кружков и клубов, может создавать научные формирования для школьников. Свою деятельность СНО координирует с кафедрами вуза, а порой вместе с ними проводит отдельные научные мероприятия. Регламентирующее влияние на работу СНО оказывает профиль университета, что вполне закономерно. Эффективность деятельности совета СНО определяется тем, насколько массовым является научное общество, какова актуальность и продуктивность студенческих исследований, как глубоко закладывается у них дух поиска и творчества, интерес к науке.

Перспективной сферой развития студенческого самоуправления стали строительные отряды. В вузах нашей республики они начали создаваться с 1963 года по инициативе Центрального комитета комсомола Белоруссии.<sup>1</sup> Эта инициатива была быстро подхвачена студентами страны.

*Строительные студенческие отряды* выполняют социально значимую работу: заказы государственных органов, предприятий, колхозов, совхозов, своих вузов, школ. Начиналось это движение с конкретных заданий местного значения в Уральской области, Казахстане. А в настоящее время выросло до государственной важности: с 2016 года отряды работают на строительстве БелАЭС и других государственных объектах.

Деятельностью отрядов руководят штабы, обладающие определенной спецификой. Суть ее состоит в том, что, с одной стороны, они являются подлинными органами студенческого самоуправления: им принадлежит вся широта полномочий в сфере производственной деятельности, их никто не сковывает в принятии решений, они берут на себя ответственность за конечный результат труда. Штабы выражают интересы студентов и при необходимости защищают их права в зоне дислокации отрядов.

С другой стороны, штабы строительных отрядов не избираются студентами, их состав утверждается университетским штабом и комитетом БРСМ. Штаб устанавливает в отряде график работы, строгую дисциплину, систему приказов, предъявляет членам четкие и жесткие требования по организации труда и быта, а также заботится об интересном проведении свободного времени. Штаб осуществляет единоначалие, что продиктовано теми задачами,

---

<sup>1</sup> В это время я работала секретарем ЦК ЛКСМБ и была инициатором создания строительных студенческих отрядов.

которые стоят перед отрядами, особенностями труда и образа жизни студентов. Но единоначалие в самоуправленческой деятельности штаба сочетается с демократическими тенденциями, без этого он не сумел бы успешно выполнять свои функции.

В начале XXI века наблюдается расширение инициативы и полномочий молодежных организаций в республике, в частности, Белорусского республиканского союза молодежи. В университетах появились содержательные и интересные формы работы: проекты, акции («Никогда не забудем», «Бессмертная рота», «Герои не умирают», «Родом из Беларуси», «По дорогам Родины», «По дорогам побед»). Названные и другие КТД отвечают интересам студенческой молодежи, привлекают ее. Подготовкой и проведением их занимаются существующие органы самоуправления или специально созданные комиссии.

В связи с развитием демократических основ общественной жизни, пробуждением острого интереса к социально-политическим вопросам растет митинговая активность на улицах и площадях городов. К уличным шествиям и действиям толпы нередко примыкают и студенты. Они не имеют права проявлять политическую неразборчивость и допускать ошибки. Действия студентов зависят от уровня идеологического воспитания, которое осуществляется в вузе. Органы студенческого самоуправления могут и должны принимать в нем участие. На наш взгляд, было бы целесообразно создать в нашем университете дискуссионный клуб для студентов разных курсов «Открытый диалог», которым должен руководить компетентный студенческий орган самоуправления, например, совет или штаб. Возможны и другие подобного рода формирования. Важно то, что они будут способствовать развитию политического мышления студентов, повышению их политической культуры, закладывать умения полемизировать, вести дискуссию по острым и злободневным вопросам. Одновременно студенты могут учиться грамотно анализировать происходящие события, давать им верную оценку, опробовать свои силы в роли пропагандистов, лидеров дискуссий.

Так как на современном этапе развития общества, как показывает практика, появилась новая зона студенческой самоуправленческой активности – уличная, студенты должны иметь о ней подлинное представление, знать:

- причины возникшей манифестации на улице;
- подлинные цели;
- организаторов действий уличной толпы;
- их пути, средства, методы действий.

Развитие студенческого самоуправления происходит в виде смены состояний, форм и видов его функционирования. Думается, что к возникшей новой фазе студенческого самоуправления должно быть новое отношение, обеспечивающее перевод отдельных его форм из *системы самоуправления* в *систему управления*, когда это необходимо.

Таким образом, студенческое самоуправление не является застывшей категорией общественной жизни. Оно динамично развивается на практике и в научной теории. Происходящие изменения, как и прежде, предопределяются объективными факторами – общественно-политическим микроклиматом в стране, и субъективными факторами – демократическими основами жизнедеятельности университета.

Но порой в вузовской практике встречаются искусственные формирования. Например, общественные «деканаты», «дни самоуправления» и др. На наш взгляд, они представляют кратковременные формирования под кого-то: декана, ректора, профессора, а сами студенты играют не свойственные им роли. Подобная игра к подлинному самоуправлению не имеет никакого отношения. Важно не допускать упрощенной трактовки данного вопроса. Студенческое самоуправление должно осуществляться в студенческом коллективе, через те органы, которые в нем функционируют, своими формами и методами; студенты не должны кого-то пытаться подменить, *не вместо преподавателей, а вместе с ними* решать часть общих задач.

#### **Этапы и педагогические условия развития студенческого самоуправления**

Развитие студенческого самоуправления – длительный и сложный процесс постепенного включения студентов в решение разных вопросов жизнедеятельности вуза, определения своей позиции, разработки планов, а также установления взаимодействия и сотрудничества с преподавателями, постепенного восприятия ряда организаторских и самоуправленческих функций. Наши исследования показывают, что студенческое самоуправление включает *формирование, становление, совершенствование*. Выделение этих этапов достаточно условно, так как в живом процессе самоуправленческой деятельности они нередко переплетаются и трудно определить временной период, необходимый для реализации того или иного этапа.

Но выделение и рассмотрение этапов создает предпосылки для того, чтобы представить возможную педагогическую технологию развития студенческого самоуправления (рис. 1).

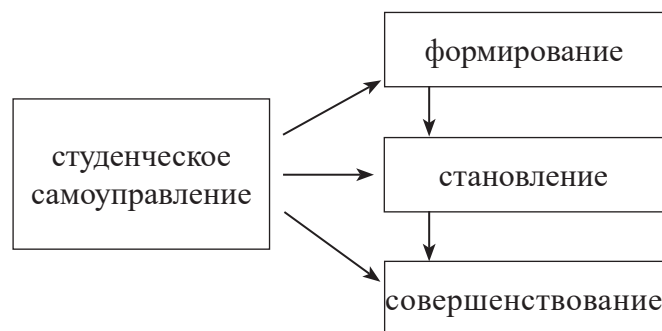


Рис. 1. Этапы развития студенческого самоуправления



- *Первый этап* – формирование.

Для него характерно:

- создание (выборы) органов студенческого самоуправления;
- определение цели-перспективы их деятельности;
- выявление сферы деятельности и возможности сотрудничества с другими общественными организациями;
- разработка конкретных задач;
- формирование плана работы.

Этот этап можно наблюдать на первых курсах университета. В это время складываются академические группы, формируются студенческие коллективы в группах, на факультетах. Появляются кураторы, которые оказывают первоначальную помощь студентам в адаптации к вузовской жизни и решении разнообразных вопросов. Возникают первые ростки самоуправления – студенты воспринимают свои права и возможности. Для этого этапа присуще осознание самоуправления, его значения в вузовской действительности.

- *Второй этап* – становление.

Происходит укрепление позиции органов самоуправления. Осуществляется учеба актива в масштабе факультета, что позволяет ему более грамотно реализовать свои функции. В академических группах постепенно формируются традиции, а факультетские – обновляются и обогащаются. Традиции цементируют коллектив. Более четко и уверенно звучит общественное мнение, оно в значительной мере определяет ценностные ориентации коллектива и его членов. При решении различных вопросов органы студенческого самоуправления взаимодействуют при необходимости с преподавателями, кафедрами, деканатами. Будучи подготовленными, они действуют достаточно самостоятельно и инициативно.

- *Третий этап* – совершенствование.

Как правило, деятельность органов студенческого самоуправления в университете заметна и авторитет как среди студентов, так и среди преподавателей достаточно высок. Актив подготовлен к руководству коллективом, развито общественное мнение, совместно выработанные традиции обогащают общественную жизнь и укрепляют позицию органов самоуправления. В сфере их влияния находятся фактически почти все вопросы жизнедеятельности студентов; они, в случае необходимости, сотрудничают с преподавателями, защищают и отстаивают права студентов. Зона деятельности органов самоуправления расширяется, стиль и методы работы совершенствуются.

Итак, границы между рассмотренными этапами как бы размыты, правильнее сказать, что каждый студенческий коллектив со своими органами самоуправления проходит собственный путь развития, становления, совершенствования.

Плодотворное функционирование студенческого самоуправления в университете обеспечивается выполнением ряда *педагогических условий* [5]. Изучение данного вопроса позволяет выделить следующие актуальные педагогические условия.

1. *Демократизация жизнедеятельности университета*, сопряженная с демократизацией социально-политического микроклимата в стране.

Данный фактор меняет, во-первых, отношение администрации университета и деканатов к студенческой деятельности и осуществлению ими самоуправления; во-вторых, студентам делегируется больше полномочий, благодаря чему сфера их деятельности расширяется. В авторитарных условиях самоуправление студентов может функционировать, но сфера его проявления ограничена и подчас имеет скрытый характер.

2. *Характер взаимодействия и взаимоотношений с преподавателями*. Социально-педагогическая дистанция между преподавателями и студентами должна быть позитивной. Органам студенческого самоуправления педагогическая поддержка оказывается при разработке планов, выдвижении и обучении студенческого актива, при подготовке и проведении различных акций, КТД, проектов в форме консультаций, педагогических советов, рефлексии конкретных дел, а также при возникших конфликтных ситуациях.

От психолого-педагогической настроенности преподавателей зависит многое. Но в ряде случаев проявляется недоверие к силам и возможностям студентов в области самоуправления. Это нередко обусловлено и слабой активностью молодежи, и отсутствием организаторских умений. Одним из вариантов выхода из подобной ситуации может быть повышение психолого-педагогической культуры по вопросам самоуправления как студентов, так и преподавателей.

3. *Студенческое самоуправление функционирует в коллективе, в процессе его жизни и деятельности*, тех отношений, которые в нем складываются. Чем выше уровень развития коллектива, тем полнее его возможности для работы органов самоуправления.

«Органы студенческого самоуправления есть производное от коллектива: им они создаются, ему подчиняются, он осуществляет их замену», – писал А.С. Макаренко<sup>1</sup>.

В любом университете функционирует немало студенческих коллективов: больших, действующих постоянно, и сравнительно небольших, создающихся на непродолжительный период времени для решения конкретных задач. Но в любом случае их органы самоуправления привлекают студентов к разнообразной деятельности, социально значимой для учреждения высшего образования и студенческих общественных организаций. И тем самым она способствует:

- расширению самоуправленческих начал в студенческом коллективе;
- развитию общественной активности студентов;

---

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Соч. Изд. 2, т. 5, М., с. 211.



- усилению ответственности студентов за качество учебы и дисциплины;
- воспитанию социально значимых качеств личности будущих специалистов.

В сплоченном коллективе студенты чувствуют себя увереннее, психологически комфортнее. В таком коллективе развивается чувство «хозяина», интереса к его делам, желание самому участвовать в его жизни, инициатива и самостоятельность.

Существует *закон кольцевой зависимости*: чем более развит коллектив, тем более зрелым, как правило, студенческим самоуправлением он обладает. И, наоборот, развитое самоуправление, оказывает прогрессивное влияние на развитие студенческого коллектива.

4. *Студенческое самоуправление реализуется через определенные выборные органы общественных организаций и временных формирований.* Постоянно действующие органы студенческого самоуправления есть производное от коллектива, временные целевые – от общественно значимых дел. Избираются они в коллективе, для коллектива, для его продуктивной жизнедеятельности.

Одним из факторов успешной работы коллектива является педагогически обоснованное избрание органов самоуправления с учетом существующих в группах неформальных лидеров, проявляющих интерес к общественной работе. Вторым необходимым фактором выступает постоянное обучение актива, а также при необходимости периодическая сменяемость состава органов самоуправления. В их составе должны быть авторитетные, активные студенты, в противном случае могут возникнуть параллельные лидеры, которые и будут определять стратегию жизни коллектива.

5. *Стержневым педагогическим фактором-условием студенческого самоуправления является принцип деятельности.*

Она должна быть достаточно разнообразной: академическая, научная, воспитательная, спортивная, трудовая и т.д. Чем разнообразнее ее виды, тем привлекательнее она для студентов, так как дает возможность каждому выбрать что-то наиболее значимое и интересное.

Организационную основу деятельности составляет определение общественно значимых дел, их планирование, подготовка и проведение, анализ и подведение итогов. Действенное самоуправление должно включать студентов в общую систему взаимосвязи с членами коллектива учебной группы или факультета благодаря деятельности.

6. Поскольку студенческое самоуправление является подсистемой в общей системе управления университетом, важным условием его эффективной деятельности является *информационная гласность о делах и событиях вузовской жизни.* Это дает возможность органам студенческого самоуправления оперативно использовать эту информацию и определить свое место, свои возможности для участия в университетской жизнедеятельности на разных уровнях.

В нашем университете создана сеть постоянно и временно действующих органов студенческого самоуправления, которые функционируют на уровне факультетов, университета, в учебных группах. Они образуют динамичную систему, которая соответствует целям и содержанию деятельности вуза (рис. 2). Нередко возникает взаимодействие органов студенческого самоуправления для решения общих задач, проведения конкретных акций, смотров, реализации проектов.

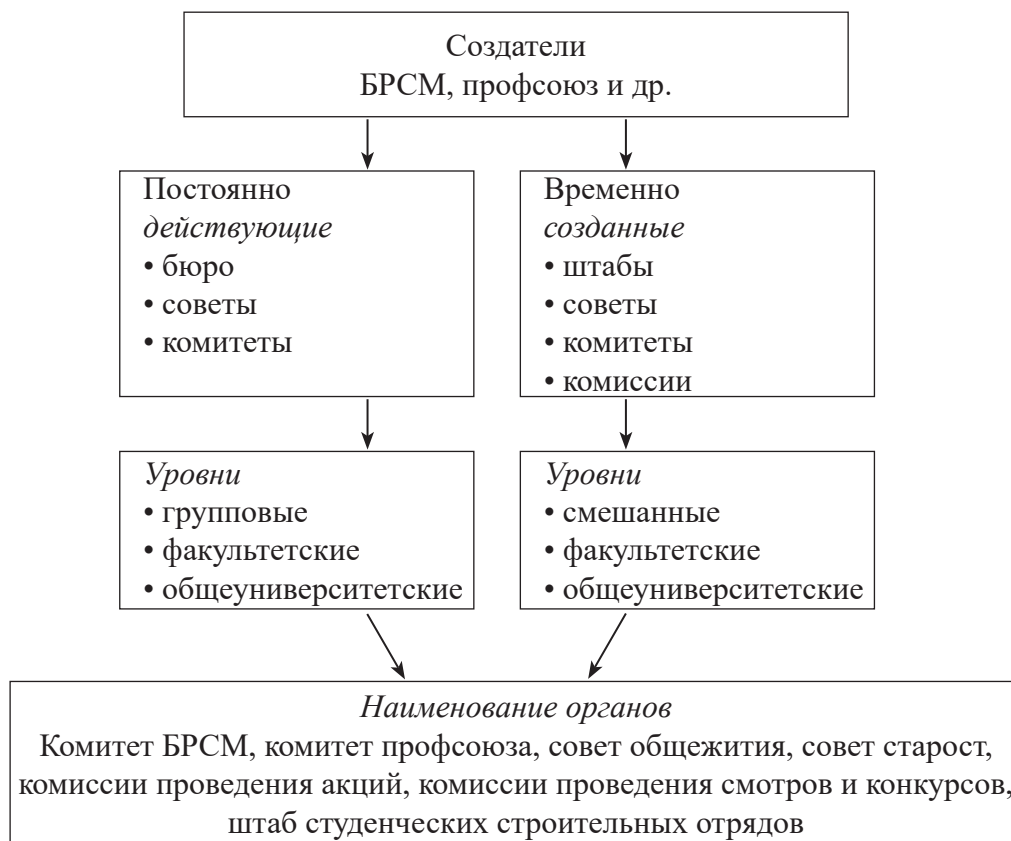


Рис. 2. Система органов студенческого самоуправления в МГЛУ

Существующая система органов студенческого самоуправления традиционна, и вместе с тем она динамична. В случае возникновения новых задач или новой ситуации может оперативно произойти обновление, перестройка самоуправленческой деятельности студентов или изменение функций отдельных органов самоуправления.

Студенческое самоуправление фактически ровесник университетского образования. Историко-педагогический анализ проблемы свидетельствует, что уже первые университеты обладали теоретическими основами самоуправления и на практике предпринимали попытки решать его доступными средневековыми методами и формами. Тогда оно носило смешанный характер, т.е. преподаватели и студенты шли в одном строю и решали совместно университетские задачи. Термина «самоуправление» еще не было, он появился позже.

Перестройка сознания, формирование социального опыта происходит не быстро. Эта задача не может быть решена без утверждения нового понимания студенческого самоуправления, нового взаимодействия со студентами и установления новых форм сотрудничества с ними. Пройдя довольно длинный путь развития, студенческое самоуправление приняло современные формы, определилось его значение. Его развитие всегда согласовывалось с социально-политическим климатом в стране, степенью демократизации общества и самого университета.

Цели и задачи студенческого самоуправления должны быть прогрессивны и конструктивны. Ключ к решению проблем лежит в правильном сочетании коллегиальности и единоначалия, самоуправления и управления в университете.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Пионова, Р. С.* Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Минск, Вышш.шк. 2005. – 303 с.
2. *Резько, П. Н.* Педагогическое наследие Средневековья: значение для современной высшей школы / П. Н. Резько. – Брест, 2009. – 167с.
3. Из истории университетов Европы XIII – XV веков. – Воронеж, 1984. – 162 с.
4. *Суворов, Н. С.* Средневековые университеты / Н. С. Суворов. – М, 1898. – 157 с.
5. *Пионова, Р. С.* Сущность и специфика студенческого самоуправления / Р. С. Пионова; Правление общества «Знание» БССР. – Минск. 1991. – 80 с.

*Поступила в редакцию 27.04.2021*

УДК 37.014.3:376:008(091)

**Секержицкая Алина Станиславовна**  
магистр педагогических наук,  
преподаватель кафедры английской  
филологии

*Брестский государственный университет  
имени А. С. Пушкина  
г. Брест, Беларусь*

**Sekerzhitskaya Alina**  
MA in Pedagogy,  
Lecturer of the Department of English  
Philology

*Brest State A. S. Pushkin University  
Brest, Belarus  
alina\_1908@mail.ru*

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ (на примере Австрии, Финляндии,  
Литвы и Польши) И В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ  
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

DEVELOPMENT TRENDS IN INCLUSIVE EDUCATION  
IN THE COUNTRIES OF WESTERN EUROPE  
(Based on the Research in Austria, Finland, Lithuania and Poland)  
AND IN THE REPUBLIC OF BELARUS AT THE MODERN STAGE

В статье рассматриваются тенденции развития инклюзивного образования в странах Западной Европы и в Республике Беларусь на современном этапе. Приведена сравнительная характеристика состояния инклюзивного образования в представленных странах. Выявлены и содержательно определены общие и специфические направления развития инклюзивного образования в странах Западной Европы и в Республике Беларусь в настоящее время.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *инклюзивное образование; интеграция; особые образовательные потребности; безбарьерная среда.*

The article is devoted to the development trends of inclusive education in Western Europe and in the Republic of Belarus at the modern stage. A comparative characteristic of the state of inclusive education in the countries presented is carried out. The general and specific trends of the development of inclusive education in the countries of Western Europe and in the Republic of Belarus at the present stage have been identified and meaningfully determined.

**К e y w o r d s:** *inclusive education; integration; special educational needs; barrier-free environment.*

Во Всемирной декларации об образовании для всех, принятой в Джомтхене (Таиланд), общее видение инклюзивности излагается как обеспечение всеобщего доступа к образованию для всех детей, молодежи и взрослых, а также содействие равенству в этой области [1]. Стратегические принципы евро-

пейского сотрудничества в области образования и подготовки специалистов, изложенные в Заключении Совета Европейского союза от 12.05.2009, подчеркивают важную роль образования и подготовки в развитии общества с равными социальными и гражданскими правами в XXI веке [2].

Ряд вопросов, в частности, тенденции развития инклюзивного образования, требуют особого теоретического осмысления, что представляет особый интерес и для образовательной практики в Республике Беларусь. Анализ образовательной практики подтверждает, что инклюзивное образование как научно-исследовательская и практическая проблема актуально для Республики Беларусь. Указанные обстоятельства обуславливают необходимость обращения к опыту зарубежных стран в становлении инклюзивного образования, его изучения и анализа, рассмотрения возможности его использования с учетом специфики отечественного контекста, что является своевременным и значимым для системы образования Республики Беларусь.

С целью выявления общих и специфических тенденций развития инклюзивного образования на современном этапе нами было выделено четыре критерия:

- 1) нормативная правовая база;
- 2) стратегии инклюзивного образования;
- 3) способы реализации инклюзивного образования;
- 4) актуальные проблемы развития инклюзивного образования.

#### 1. Нормативная правовая база

В основу нормативной правовой базы по инклюзивному образованию положены цели, задачи и принципы, представленные в международных правовых актах. В связи с этим для нас больший интерес представляют временные периоды рассмотрения вопросов инклюзивного образования (таблица).

#### Нормативная правовая база стран Западной Европы и Республики Беларусь

Страна	Правовой акт
Австрия	Закон об организации школ (1962); Закон об университетах (2002); Закон о высшем образовании (2005); Национальный план действий на 2012–2020 годы (2012)
Финляндия	Закон о базовом образовании (1998); Стратегия специального образования (2007); Закон о базовом образовании с дополнениями (2011)
Литва	Закон об образовании (1991); Закон о социальной интеграции людей с ограниченными возможностями (1991); Закон о специальном образовании (1998); Закон о внесении изменений в Закон об образовании (2011); Свод правил предоставления специальной педагогической помощи (2011)
Польша	Закон о системе образования (1991); Указ Министра образования (2010); Закон об образовании (2015); Директива Министра образования (2015)

Республика Беларусь	Образовательный стандарт специального образования (2010); Инструкция о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них (2011); Кодекс Республики Беларусь об образовании (2011); Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (2015); Закон «О ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов» (2016); Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы (2016); Национальный план действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции о правах инвалидов на 2017–2025 годы (2017)
---------------------	--

В характеризуемых нами странах Западной Европы данный процесс начался в один временной период – 90-е гг. XX века. Система образования в Республике Беларусь обратилась к проблеме инклюзивности только в 2010-е годы. Это связано с тем, что в Беларуси долгое время продолжала действовать образовательная политика, начатая в годы СССР, когда основным направлением в образовании был процесс интеграции.

## 2. Стратегии инклюзивного образования

### *Австрия*

В 2012 году Совет министров согласовал «Национальный план действий на 2012–2020 годы», в соответствии с которым проводится создание инклюзивных пилотных регионов с целью накопления опыта для последующего его использования при разработке детальной концепции общенационального развития инклюзивного образования; разработка проектов для учащихся с особыми образовательными потребностями и увеличение количества интегрированных классов; разработка программ обучения по освоению педагогами диагностических процедур, применяемых для определения особых образовательных потребностей и для профессионального консультирования; общенациональная подготовка педагогов к работе на австрийском языке жестов; гармонизация учебных программ для педагогов по вопросам инклюзивного образования [3].

С 2015 года в Австрии инклюзивная педагогика потребностей включена в подготовку всех педагогов. Преподавателям в сфере высшего образования предлагается четырехмесячный курс по индивидуальным, социальным и системным компетенциям [4].

### *Финляндия*

Стратегия специального образования устанавливает цели для развития инклюзивного образования во всех учреждениях образования. Местные органы власти и учреждения образования обязаны составлять план организации обучения для учащихся, нуждающихся в особой поддержке.

Специальная образовательная стратегия для развития инклюзивного образования подчеркивает важность широкой сети базового образования, которая



поддерживает право каждого ребенка посещать ближайшую к месту жительства обычную школу. Финляндия привержена развитию системы образования с целью обеспечения образованием всех детей и молодежи. Хотя и существует одна общая система образования, может быть организована гибкая индивидуальная поддержка обучения [5].

#### *Литва*

В 1991 году Верховный Совет Литовской Республики принял Закон об образовании. В нем была сформулирована основная идея Национальной школы и указывалось, что образование в Литве будет основано на гуманистических культурных ценностях, принципах демократии, а также на общепризнанных правах и свободах человека [6]. Право на получение образования лицами с особыми образовательными потребностями вместе с другими учащимися стало новым и очень значительным изменением в системе образования Литвы. Для реализации образовательных целей были созданы новые типы образовательных центров, а также дневные центры для взрослых, которых ранее относили к категории необучаемых и содержали в специализированных интернатах. В общеобразовательных школах создавались специализированные классы для учащихся с особыми образовательными потребностями.

Подготовка педагогов для инклюзивного образования регулируется двумя документами: Регламентом подготовки учителей [7] и Сводом требований к квалификации учителей [8]. В данных документах установлено, что педагогические исследования должны обеспечивать результат, при котором выпускник накопил достаточные предметные знания и навыки, выработал соответствующие ценностные взгляды, хорошо владеет методологией предмета и способен применять ее, знает особенности психофизического уровня зрелости и особые потребности учащихся, распознает трудности в социализации, развитии и обучении учащихся, помогает преодолеть их. Каждый преподаватель должен пройти курс по специальным образовательным и психологическим дисциплинам. Будущие педагоги приобретают эти компетенции в университетах, практикующие – на курсах повышения квалификации.

#### *Польша*

В Законе об образовании от 20 февраля 2015 года представлены основные формы педагогической деятельности, предназначенной для детей с особыми образовательными потребностями: обязательные учебные классы как общей, так и профессиональной ориентации; реабилитационные занятия для учащихся с ограниченными возможностями; занятия в рамках профессиональных курсов для взрослых; классы психолого-педагогического консультирования [9].

Внедрение инклюзивного образования в каждом учебном заведении повлекло за собой подготовку персонала и устранение как физических, так и социальных барьеров в образовательной среде. Чтобы претворить в жизнь системные положения о психолого-педагогической помощи учащимся с осо-

быми образовательными потребностями, в каждом учебном заведении разрабатывается и внедряется в практику План поддерживающих действий, включающий цели, которые необходимо достичь, действия и методы, используемые при работе с учащимся.

#### *Республика Беларусь*

В соответствии с нормативными правовыми документами к стратегиям инклюзивного образования в Республике Беларусь относятся:

- осуществление научных исследований, экспериментальной и инновационной деятельности и создание научно-методического обеспечения инклюзивного образования;
- создание адаптивной образовательной среды в учреждениях образования; формирование толерантности у всех участников образовательного процесса;
- формирование системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических работников;
- повышение роли и ответственности законных представителей учащегося в получении образования.

В настоящее время образовательный процесс в учреждениях образования Республики Беларусь осуществляется с учетом требований, предъявляемых нормативными правовыми документами; обучение детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) осуществляется по учебным планам и программам специального образования при создании специальных условий для их обучения и воспитания; в учебном коллективе утверждаются новые качественные характеристики взаимоотношений участников образовательного процесса при объединении детей с разными познавательными возможностями и потребностями.

Таким образом, в стратегиях инклюзивного образования в странах Западной Европы основное внимание уделяется созданию модельных регионов с последующей опорой на их опыт при разработке детальных концепций инклюзивного образования; разработке национальных учебных программ; подготовке педагогов по вопросам инклюзивного образования на всех этапах обучения; подготовке тьюторов и консультантов по вопросам карьеры. В Республике Беларусь ведется активная работа по осуществлению научных исследований в области инклюзивного образования; совершенствуется нормативная правовая база; проводится подготовка, повышение квалификации и переподготовка педагогических работников. Основной стратегий в Республике Беларусь в настоящее время является создание адаптивной образовательной среды в учреждениях образования.

### 3. Способы реализации инклюзивного образования

#### *Австрия*

Образование для людей с особыми образовательными потребностями и инклюзивное образование открыли возможность для учащихся обмениваться

опытом обучения. В настоящее время учащиеся с особыми образовательными потребностями имеют право получать образование посредством интегрированного обучения [10].

В 2001 году была согласована учебная программа «Год подготовки к работе» в школах для лиц с особыми образовательными потребностями. Интеграция в профессионально-технические училища была реализована в качестве пилотного проекта путем изменения Закона о профессиональном обучении в 2003 году. В Законе об обязательности школьного образования термин «непригодный для обучения» был заменен на «неспособный посещать школу». В 2008 году вступил в силу новый учебный план для школ с особыми образовательными потребностями, содержание и структура которого ориентированы на учебные планы начальных и младших средних школ [11]. Тем не менее учебный план для лиц с особыми образовательными потребностями является сокращенной версией учебного плана обычных школ [12].

Пилотные проекты в школах Австрии показали, что именно в системе взаимного сотрудничества можно наилучшим образом удовлетворять потребности учащихся и способствовать социальному взаимодействию; кроме того, командная работа улучшает условия труда педагогов [13].

#### *Финляндия*

Новая национальная базовая учебная программа, принятая в 2011 году (в редакции 2014 года), предусматривает трехуровневую поддержку для учащихся [5].

1. Общая помощь (1-й уровень), осуществляемая самим педагогом, который сам оказывает требуемую поддержку учащемуся при появлении проблем в обучении.

2. Активная помощь (2-й уровень) оказывается, если воздействия педагога не приносят результатов при стандартной работе с учащимися. Решение о применении помощи 2-го уровня принимается multidisciplinary командой. Активную помощь предоставляют педагог, его ассистент и социальный педагог. Главной задачей второго уровня считается предотвращение неуспеваемости. В случае если учащийся, находящийся на втором уровне поддержки, справляется с планом, его возможно переместить назад на первый; если же второго уровня недостаточно, детей перемещают на третий уровень.

3. Специализированная помощь (3-й уровень). Для того чтобы попасть на данный уровень, учащийся обязан пройти особое медицинское и психиатрическое обследование, которое проводится на заседании Комитета по образованию. В специализированных группах находятся до десяти учеников, с которыми работает команда педагогов. В данных группах учащиеся осваивают девятилетний план обучения за одиннадцать лет. Для каждого учащегося в соответствии с его собственными способностями разрабатывается индивидуальный план обучения.

В 2007 году Министерство образования и культуры приступило к реализации проекта КЕЛПО («Развитие усиленной и специальной поддержки»).

Проект обеспечил прочную основу для разработки собственных программ муниципалитетов. В течение 2007–2011 гг. фокус работы сместился с уровня муниципалитета на уровень учреждения образования и педагога [14]. Согласно финскому законодательству учащиеся были разделены на категории общего и специального образования. В ходе реализации проекта КЕЛПО муниципалитеты разработали концепции и методы, которые были важны с точки зрения обеспечения равноправия учащихся. После многолетней работы по развитию образования в муниципалитетах изменились основные элементы организации поддержки учащихся. Вместо того, чтобы сосредоточиться на разработке специализированных сред для различных особых потребностей, акцент поддержки был перенесен на раннее вмешательство и более локальные решения [5].

### *Литва*

В соответствии с Законом о специальном образовании в Литве установлена двухуровневая система оценки специальных образовательных потребностей. На первом уровне в общеобразовательных учреждениях создаются комиссии по образованию для лиц с особыми образовательными потребностями, на которые возлагается ответственность за решение вопросов, связанных с первоначальной оценкой особых потребностей учащихся, а также направление их в специальные учебные заведения. К институту оценки потребностей второго уровня относятся педагогические и психологические комиссии. Они оценивают особые образовательные потребности учащегося, назначают специальное образование и предоставляют педагогическую, а также психологическую помощь детям, родителям (или опекунам) и учреждениям образования.

Закон о специальном образовании Литовской Республики установил измененную систему учебных заведений. Были отменены коррекционные классы и предоставлены гибкие возможности для адаптации образовательной среды для всех категорий учащихся. Данный закон легализовал общеобразовательные учебные программы. Были определены их цели и уровни:

- Модифицированная программа – программа, адаптированная к учащемуся с особыми образовательными потребностями, которая позволяет ему учиться в соответствии с государственными стандартами образования.
- Адаптированная программа – программа, которая не соответствует государственным стандартам образования, составленная с учетом способностей и реалистичного уровня обучения и воспитания учащихся с особыми потребностями [15].

Были установлены два уровня корректировки общих учебных программ:

1. Скорректированная программа, которая предназначена для создания условий, позволяющих учащемуся получать базовое, среднее или профессиональное образование и / или квалификацию.

2. Индивидуальная программа, предназначенная для учащихся с особыми образовательными потребностями, которая индивидуализирует учеб-

ные программы. В обычных классах общеобразовательных школ именно учителя-предметники вместе с родителями и специалистами (учителями, специализирующимися на работе с учащимися с особыми потребностями) разрабатывают индивидуальные программы.

#### *Польша*

В соответствии с положениями, действующими с 2013 года, школа обязана организовывать и оказывать каждому учащемуся психологическую и педагогическую помощь, которая отвечает его индивидуальным потребностям в развитии и образовании.

Психолого-педагогическая помощь оказывается в образовательном учреждении учащимся, испытывающим трудности, связанные с социальной дезадаптацией, экстраординарными талантами, специфическими трудностями в обучении, языковыми расстройствами, хроническими заболеваниями, кризисными или травматическими ситуациями, образовательными трудностями, трудностями адаптации, связанными с культурными различиями или изменением школьной среды, включая предыдущее образование за рубежом.

#### *Республика Беларусь*

В каждом регионе определены школы, на базе которых осуществляется интегрированное обучение и воспитание. Организация работы школы в условиях интегрированного обучения и воспитания имеет следующие отличительные особенности:

- образовательный процесс осуществляется с учетом требований, предъявляемых нормативными правовыми документами к образованию;
- обучение детей, не имеющих особенностей физического и (или) психического развития, осуществляется по типовым учебным планам и учебным программам;
- обучение детей с ОПФР осуществляется по учебным планам и программам специального образования;
- утверждаются в учебном коллективе новые качественные характеристики взаимоотношений участников образовательного процесса при объединении детей с разными познавательными возможностями и потребностями.

В образовательной сфере Республики Беларусь созданы специальные условия развития инклюзивного образования, а именно:

- включение в учебные программы по общепрофессиональным дисциплинам для студентов педагогических специальностей проблем инклюзивного образования, освоение которых направлено на формирование у будущих педагогов готовности к инклюзивной образовательной деятельности;
- использование в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров методов каскадного обучения;
- поощрение программ парной поддержки, когда учащиеся старших классов оказывают психолого-педагогическую помощь учащимся с инвалидностью;



- обеспечение развития широкого партнерства между школой, учащимися и родителями в области совершенствования интегрированного образования;
- более широкое создание на базе функционирующих специальных школ ресурсных центров, обеспечивающих общеобразовательные средние школы необходимыми ресурсами для развития интегрированного и инклюзивного образования.

Таким образом, к основным способам реализации инклюзивного образования можно отнести:

- реализацию программы «Школы для всех» на уровне начального образования и активное участие родителей в интеграционном движении в Австрии;
- разработку и использование трехуровневой системы поддержки учащихся на всех этапах обучения в Финляндии;
- разработку и использование образовательных программ в зависимости от образовательных потребностей учащихся в Литве;
- оказание всесторонней психолого-педагогической помощи и создание специализированных классов в учреждениях образования в Польше;
- включение в процесс обучения будущих педагогов вопросов по инклюзивному образованию, использование каскадного обучения, развитие широкого партнерства между учреждениями образования, учащимися и родителями в Республике Беларусь.

#### 4. Актуальные проблемы развития инклюзивного образования

##### *Австрия*

- Программа «Школа для всех» реализуется только на уровне начального образования.
- Существует большая потребность в педагогах, компетентных в языке жестов.
- Недостаточная осведомленность общественности по вопросам инклюзивного образования.

##### *Финляндия*

- Все еще существуют специализированные школы и специальные классы.
- Существование в Законе о базовом образовании пункта, позволяющем поместить учащегося в специализированное учреждение образования.

##### *Литва*

- В большинстве учреждений образования все еще доминирует сегрегационный подход к образованию.
- Отсутствие помощи со стороны исследователей для педагогов.

##### *Польша*

- Недостаточная подготовка учреждений образования для поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями: переполненность классов, ограничение возможности участия во внеклассных мероприятиях, неспособность педагогов подходить к учебному процессу с учетом индивидуализации.



*Республика Беларусь*

- Неполная готовность системы образования разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы.
- Отсутствие специально подготовленной «безбарьерной среды», достаточно развитой инфраструктуры, физической доступности учебных заведений.
- Проблема кадрового обеспечения.

Основными проблемами в развитии инклюзивного образования во всех исследуемых странах являются недостаток педагогов, готовых и способных работать в инклюзивной среде, а также зачастую негативное отношение со стороны общества к лицам с особыми образовательными потребностями, вследствие чего во всех странах все еще существуют специализированные учреждения образования для таких категорий учащихся. Данные проблемы, на наш взгляд, являются основными препятствиями при создании инклюзивной образовательной среды.

В связи с вышеизложенным нами были выделены следующие общие и специфические тенденции развития инклюзивного образования в представленных странах Западной Европы и в Республике Беларусь.

Общими тенденциями развития инклюзивного образования являются:

- повышение социальной и педагогической значимости инклюзии;
- разработка общей политики в отношении инклюзивного образования, которое рассматривается намного шире, чем специальное;
- расширение границ взаимодействия участников инклюзивного образования в системе «семья – школа – сообщество – общество»;
- реализация социальной модели инклюзивного образования (трансформация образовательных систем в контексте предоставления равных возможностей для всех категорий учащихся, обеспечения их самостоятельности и независимости, прав и социальной справедливости);
- модернизация образовательных программ профессиональной подготовки и переподготовки педагогов с учетом нового социально-педагогического контекста инклюзивного образования;
- решение проблем, связанных с формированием в обществе инклюзивной культуры.

К отличительным тенденциям развития инклюзивного образования за рубежом относятся:

- усиление международного сотрудничества между странами;
- укрепление позитивного и ценностного отношения к многообразию учащихся;
- создание модельных регионов для накопления и дальнейшего использования их опыта по реализации принципов инклюзивного образования;
- проектирование индивидуальных траекторий обучения и воспитания учащихся с разными образовательными потребностями;

- комплексный подход к решению проблем инклюзивного образования (реализация: административные мероприятия как внешняя помощь и поддержка учащихся с ограниченными возможностями; медико-психологические превентивные и профилактические мероприятия или сопровождение; организационно-управленческие мероприятия, направленные на проведение изменений и модификаций в социально-педагогической среде учреждений образования, создание системы менеджмента качества инклюзивного образования; педагогические мероприятия, включающие создание и использование необходимого учебно-методического обеспечения образовательного процесса, применение продуктивных технологий, разработку индивидуального плана обучения, интеграцию урочной и внеурочной деятельности, реализацию различных форм взаимодействия между педагогами специального и общего образования; непрерывная профессиональная подготовка педагогов).

Отличительными тенденциями развития инклюзивного образования в Республике Беларусь являются:

- совершенствование нормативной правовой базы;
- осуществление научных исследований, экспериментальной и инновационной деятельности;
- создание системы научно-методического обеспечения инклюзивного образования;
- создание адаптивной (инклюзивной) образовательной среды в учреждениях образования, включая все ее составляющие – социальный компонент (характер отношений, взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса), пространственно-предметный компонент (архитектурная среда), технологический компонент; «инклюзивный подход»;
- повышение роли и ответственности законных представителей обучающегося с ОПФР в получении образования.

При определении тенденций развития инклюзивного образования в странах Западной Европы и в Беларуси на современном этапе мы пришли к заключению, что если посмотреть на легитимность инклюзивного образования и ее научное обоснование в представленных странах, становится очевидным, что в своем основном законодательстве, регулирующем образование, Австрия, Финляндия, Литва и Польша закрепили право каждого ребенка получать образование, соответствующее их индивидуальным потребностям. Законодательством во всех странах определены основные направления внедрения инклюзивного образования. Научные исследования в Финляндии и Австрии направлены на разработку моделей инклюзивного образования и поддерживают создание системы в стране; исследования в Литве и Польше более склонны к оценке существующей системы инклюзивного образования и выявлению ее сильных и слабых сторон. Учреждения образования занимаются практической реализацией правовых положений, используя научные рекомендации, а также самостоятельно создавая свои уникальные микросоциообразовательные системы.

Учреждения образования организуют мероприятия в культурном контексте своих стран и регионов. В Республике Беларусь также существует нормативная правовая база, регулирующая вопросы инклюзивного образования. Отличительной чертой белорусского инклюзивного образования является то, что оно, в первую очередь, направлено на учащихся с ОПФР. В связи с этим, говоря об инклюзии в Республике Беларусь, мы можем назвать ее частичной, или более приближенной к интеграции. В результате проведенного исследования основной проблемой, с которой сталкивается правительство при внедрении инклюзивного образования, мы можем назвать неготовность общества к принятию нового явления, а также, в меньшей мере, недостаток финансирования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирная декларация об образовании для всех [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.conventions.ru/view\\_base.php?id=645](http://www.conventions.ru/view_base.php?id=645). – Дата доступа: 18.09.2018.
2. Council conclusions on the social dimension of education and training. 3013th Education, Youth and Culture Council meeting (Brussels, 11 May 2010) [Electronic resource]. – Mode of access: [https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf). – Date of access: 18.09.2018.
3. BMASK. National action plan on disability 2012–2020 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165>. – Date of access: 21.11.2018.
4. Feyerer, E. Dealing with special needs in education [Electronic resource] / E. Feyerer. – Mode of access: [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33/33](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33/33). – Date of access: 21.11.2019.
5. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>. – Date of access: 21.11.2019.
6. Law on Education of the Republic of Lithuania No I-1489. – Official Gazette, 1991. – No. 23-593. – Mode of access: [https://op.europa.eu/en/web/forum\\_official\\_gazettes/lithuania-oj](https://op.europa.eu/en/web/forum_official_gazettes/lithuania-oj). – Date of access: 21.10.2019.
7. Teacher Training Regulation Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania. – Official Gazette, 2010. – No. V-54. – Mode of access: [https://op.europa.eu/en/web/forum\\_official\\_gazettes/lithuania-oj](https://op.europa.eu/en/web/forum_official_gazettes/lithuania-oj). – Date of access: 21.10.2019.
8. Descriptor of teacher qualification requirements. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania. – Official Gazette, 2014. – No. V-774. – Mode of access: [https://op.europa.eu/en/web/forum\\_official\\_gazettes/lithuania-oj](https://op.europa.eu/en/web/forum_official_gazettes/lithuania-oj). – Date of access: 21.10.2019.
9. Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.portaloswiatowy.pl/ksztalcenie>

i-wychowanie/ustawa-z-dnia-20-lutego-2015-r.-o-zmianie-ustawy-o-systemie-oswiaty-oraz-niektorych-innych-ustaw-dz.u.-z-2015-r.-poz.-357-9778.html. – Date of access: 21.11.2019.

10. BMBF (2016a). Bundesministerium für Bildung und Frauen / Federal Ministry of Education and Women's Affairs [Electronic resource]. – Mode of access : [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Berufsbildungsbericht\\_2016.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2016.pdf). – Date of access : 21.11.2019.

11. Specht, W. National report on education. Part 2: Focused analysis on main issues of education-policy [Electronic resource] / W. Specht. – Mode of access: [https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16\\_NBB-Band2.pdf](https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf). – Date of access: 21.10.2019.

12. Schönwiese, V. Why integration/inclusion in school is essential / V. Schönwiese. – Innsbruck Univ. Press, 2008. – P. 51–63.

13. Moser, I. Classroom Practice [Electronic resource] / I. Moser. – Mode of access : <http://bidok.uibk.ac.at/library/moser-literaturanalyse.html>. – Date of access : 21.11.2019.

14. Raising the achievement of all learners in inclusive education [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/RaisingAchievement/CountryReports/Raising%20Achievement%20Finland%20Country%20Report.pdf>. – Date of access : 21.10.2019.

15. Law on Special Education of the Republic of Lithuania No VIII-969 // Official Gazette. – 1998. – No. 115-3228.

*Поступила в редакцию 26.11.2021*

УДК 378.147.88

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

*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*

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

### STUDENTS' AUTONOMOUS LEARNING IN FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES

Самостоятельная работа студентов при ранней профессиональной направленности позволяет быстрее и полнее развить у них профессиональные потребности и интересы, помогает ознакомить будущих учителей с основами профессии и ее спецификой, заложить основы целенаправленной работы над собой для формирования профессионально значимых компетенций. Поэтому в данной статье рассматриваются условия эффективности организации и управления этой работой.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *самостоятельность; инициативность; самокоррекция; функции самостоятельной работы; компетенции.*

Students' autonomous learning with an early professional orientation allows them to develop their professional needs and interests faster and more fully, helps to familiarize future teachers with the basics of the profession and its specifics, to lay the foundations for purposeful work on oneself for the formation of professionally significant competencies. Therefore, this article discusses the conditions for the effectiveness of the organization and management of this work.

**К e y w o r d s:** *autonomy; initiative; self-correction; functions of autonomous learning; competencies.*

Формирование профессионально значимых компетенций будущего учителя, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности всегда была важнейшей задачей системы образования. И в современных условиях ограниченной контактной коммуникации она выглядит еще более актуальной. При этом значительную роль в формировании профессиональных компетенций будущего учителя играет самостоятельная работа студента.

В свое время К. Д. Ушинский отмечал, что учитель живет до тех пор, пока учится. А. Дистервег писал об учителе: «Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим соб-



ственным воспитанием и образованием» [1, с. 74]. И в современных условиях мысль о необходимости постоянного самосовершенствования учителя путем неустанной работы над собой выглядит все актуальнее.

На наш взгляд, именно самостоятельная деятельность, которая активизирует развитие профессиональных качеств личности, выступает гарантией формирования потребности постоянного поиска, накопления знаний, понимания их смысла и значения, самостоятельного использования, что необходимо для постоянного профессионального роста.

Мы полагаем, что достичь этого роста можно только тогда, когда самостоятельная работа осуществляется в учебно-воспитательном процессе как целостная система. При этом целесообразна ранняя профессиональная направленность самостоятельной работы студентов. Это позволяет быстрее и полнее развить у них профессиональные потребности и интересы, помогает ознакомить будущих учителей с основами профессии и ее спецификой, заложить основы целенаправленной работы над собой для формирования профессионально значимых компетенций, ведь главным структурным элементом самостоятельной работы студента являются цель и мотивы.

В подтверждение этого рассмотрим внутренние факторы, способствующие активизации самостоятельной работы, среди которых мы выделяем следующие.

1. Результативность. Она достигается использованием продуктов учебной деятельности студента в лекционном курсе, семинарских занятиях, педагогической практике. Знание студентом применимости результатов его самостоятельной работы непосредственно в образовательном процессе формирует его ответственное отношение к выполнению учебных заданий, придает важность и ценность осуществляемой им работе. Итогом использования фактора результативности является активное применение результатов работы в профессиональной подготовке, что способствует формированию такой компетенции, как владеть и применять научные знания в области развития психоэмоциональной сферы и внешней экспрессии педагога для решения теоретических и практических задач в сфере педагогической деятельности.

2. Участие студентов в научно-исследовательской, методической работе, проводимой на кафедре. И, таким образом, формирование у них компетенции по овладению приемами самоконтроля, самооценки, рефлексии, эмпатии, саморегуляции и самокоррекции своей профессиональной деятельности и поведения.

3. Использование продуктивных технологий обучения. Это предполагает введение в образовательный процесс активных методов, прежде всего, игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные и организационно-деятельностные игры. В подобных играх происходит переработка отдельных



единиц знаний в сложные знаниевые структуры, формирование общих представлений о социальных явлениях. И в этом случае мы стимулируем формирование таких компетенций, как владение системным и сравнительным анализом подходов к развитию своей внешней выразительности.

4. Участие в предметных олимпиадах по учебным дисциплинам, студенческих конкурсах научно-исследовательских работ, смотрах. И тогда мы способствуем формированию такой компетенции, как способность к интеграции психологических и педагогических знаний при анализе реальных фактов и явлений педагогической действительности с точки зрения их адекватности основным направлениям развития личности

5. Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление, что приводит к формированию такой компетенции как, владение психолого-педагогическими основами планирования, конструирования, организации работы по саморазвитию.

6. Мотивационная сфера. Она формируется во многом благодаря личности педагога, который влияет на насыщенность самостоятельной работы студента. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал высокого уровня, как яркая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой педагогический потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста. В этом случае мы решаем задачу формирования компетенции по осуществлению анализа и оценки педагогической деятельности, проектированию профессионального и личностного самосовершенствования.

С позиций управленческого подхода к организации самостоятельной работы студентов, мы понимаем управление самостоятельной работой будущих специалистов как целенаправленную деятельность преподавателей, которая обеспечивает эффективное функционирование учебного процесса и развитие субъектов управления.

На практике мы убедились, что в профессиональной деятельности преподавателя относительно организации самостоятельной работы студентов кроме прямого управления, где объектом является личность будущего специалиста, необходимо учитывать принцип непрямого управления. Чем благоприятнее климат управления, тем эффективнее происходит профессиональное развитие студентов. При этом условия действия преподавателя направлены не только на контроль знаний и умений, но и на диагностику деятельности студентов, с целью предоставления своевременной помощи (квалифицированными действиями содействовать избеганию трудностей, которые намечаются в познании и применении знаний).

В контексте формирования педагогических компетенций будущих учителей и управления самостоятельной работой студентов применяется также

дифференцированный подход, при котором учитывается образовательный уровень развития студентов, а также уровень профессиональной и общетеоретической подготовки, принимаются во внимание личностные возможности и задатки.

В современной педагогической литературе выделяют три вида самостоятельной деятельности в образовательном процессе, каждая из которых отличается спецификой планирования и постановки цели формирования профессионально значимых компетенций, а именно:

1) постановка цели и планирование деятельности с помощью преподавателя;

2) постановка цели и планирование осуществляются студентом самостоятельно в рамках поставленной педагогом задачи;

3) работа осуществляется студентом по собственной инициативе: он без помощи педагога сам определяет содержание, цель, план работы и самостоятельно его выполняет.

Основными признаками самостоятельной работы студентов мы называем:

- наличие познавательного или практического задания, проблемного вопроса или задачи и времени на их выполнение, решение;
- личную инициативу будущих учителей в ходе решения поставленных задач;
- обладание навыками самостоятельной деятельности;
- осуществление управления и самоуправления самостоятельной познавательной и практической деятельностью студентов.

Ключевым моментом самостоятельной работы является познавательное или проблемное задание. Именно наличие задания обуславливает процесс самостоятельной работы, предусматривает подготовку и самостоятельное решение по выполнению учебных и профессиональных задач.

По нашему мнению, основными функциями самостоятельной работы студентов являются: *познавательная, прогностическая, корректирующая и воспитательная.*

*Познавательная* функция определяется усвоением студентом систематизированных знаний по дисциплинам. *Прогностическая* функция – умение вовремя предвидеть и оценивать как возможный результат, так и само выполнение задания. *Корректирующая* функция – умение вовремя корректировать свою деятельность. *Воспитательная* функция – формирование самостоятельности как черты характера и личностной направленности на овладение профессиональными компетенциями.

Очевидно, что чем больше самостоятельности предоставляется студенту, тем точнее необходимо определить тот объем знаний, который ему необходимо усвоить по каждой теме. Для этого существуют тематические базы знаний, включающие перечень основных понятий и положений, а также модель

их усвоения (репродуктивный, конструктивный или творческий уровень). Модель усвоения базы знаний по теме должна точно определить, какие знания необходимо усвоить на творческом, а какие, соответственно, на репродуктивном и конструктивном уровнях. В каждой изучаемой теме должны предусматриваться соответствующие формы контроля уровня сформированности. Формирование профессионально значимых компетенций будущего учителя, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности требует не простой передачи знаний от преподавателя к студенту. Важным моментом является переход студента от пассивного потребления знаний к активному самостоятельному их усвоению, обретение им умения сформулировать проблему, анализировать пути ее решения, приходиться к оптимальному результату, обосновывать его правильность. Реформирование высшего образования связано с очевидным изменением традиционной парадигмы. Происходит переход от парадигмы обучения к парадигме образования. В этом контексте самостоятельная работа студентов выступает не просто важной формой образовательного процесса, она становится его основой.

Мы убедились, что студенты не в состоянии сразу оценить свои способности и возможности. Поэтому процесс самоорганизации их учебной деятельности можно представить в виде нескольких стадий:

- стадия начальной организации, которая предусматривает непосредственное участие преподавателя;
- стадия сопровождения самостоятельной работы студента с целью выявления причин появления ошибок, их коррекции;
- стадия самоорганизации, которая не требует непосредственного участия преподавателя в процессе самостоятельной работы студентов.

В этом контексте самостоятельность студентов в учении является особенно востребованным профессионально значимым качеством личности будущего учителя. В то же время наше исследование показало, что степень сформированности компонентов самостоятельности у студентов нуждается в коррекции. Значимость самостоятельности как качества личности в своем профессиональном становлении осознается студентами лишь на последних курсах, что отражается на качестве профессиональной подготовки студентов, способности адаптироваться к учебному процессу в учреждении высшего образования. Поэтому развитие самостоятельности студентов является одной из основных целей обучения и особенно важной на первых курсах, чтобы они результативнее использовали время для самостоятельной работы.

Практика показала, что формирование и развитие самостоятельности студентов в процессе обучения – сложный и многообразный процесс, который предполагает диагностику уровней сформированности самостоятельности и развитие данного качества с учетом выявленных уровней. Мы использовали многообразие педагогических приемов с целью развития данного качества личности в контексте формирования педагогических компетенций: опорный

конспект, мозговой штурм, педагогический кроссворд, составление плана самосовершенствования, работа с понятиями. На наш взгляд, самостоятельность в обучении проявляется в том, что студент:

- решает учебные задачи и проблемные ситуации добросовестно, проявляя инициативу;
- показывает способность использовать свои знания и личный опыт в установлении логических связей и взаимодействии с другими;
- формулирует на основе этих связей новые положения;
- быстро обнаруживает и устраняет неточную дидактическую единицу;
- определяет сферы применения нового знания; сам предлагает варианты его практического применения;
- выполнение учебных задач сопровождается самостоятельными решениями и демонстрирует развитие профессионально значимых качеств будущего учителя.

Формирование самостоятельности как интегративного качества личности, в контексте формирования педагогических компетенций, включает ряд качеств, напрямую относящихся к профессиональной деятельности будущего учителя. К таким качествам мы относим инициативность, целеустремленность, адаптивность, критичность, самоконтроль.

Практика работы со студентами дает основание для вывода о том, что проблема развития самостоятельности как качества личности требует разностороннего подхода к ее решению на практическом уровне. Поэтому следует учитывать:

- предыдущий опыт самостоятельной учебной деятельности студента;
- наличие умений самостоятельной работы с различными информационными источниками;
- уровень сформированности ответственности и организованности в решении учебных и практических задач;
- возможности управления самостоятельной учебной деятельностью студентов.

Структура процесса формирования педагогических компетенций выглядит следующим образом: аудиторная самостоятельная работа будущих учителей; внеаудиторная самостоятельная учебная деятельность, в которой центральное место занимает научно-исследовательская работа; участие студентов в конкурсах, конференциях, научных форумах, мастер-классах.

Организация самостоятельной работы студентов осуществляется нами с учетом педагогических принципов, отражающих специфику данного направления деятельности в учреждении высшего образования и обеспечивающих формирование профессиональных компетенций будущего учителя. Рассмотрим эти принципы.

1. Принцип единства учебной, аудиторной и внеаудиторной самостоятельной деятельности будущих учителей. Аудиторная самостоятельная работа

---

осуществляется под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить своевременную консультацию. Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется студентом в часы самоподготовки в учебной аудитории, лаборатории, кабинете, в читальном зале, дома.

2. Принцип индивидуализации и дифференциации позволяет максимально учитывать познавательные возможности, способности и интересы студентов. Реализация данного принципа предполагает разработку разноуровневых заданий с опорой на различные интеллектуальные способности.

3. Принцип сознательности и активности предполагает такое качество учебной и самостоятельной деятельности студентов, которое характеризуется высоким уровнем положительной мотивации, сознательности и активности студентов, осознанной потребности в усвоении профессиональных знаний, умений и компетенций, результативностью и соответствием требованиям, предъявляемым к профессиональной подготовке будущих учителей.

Самостоятельная работа студентов с опорой на методические рекомендации преподавателя позволяет им получать помощь в постановке целей, в решении педагогических задач, в анализе конкретных ситуаций, в формулировании выводов о проделанной работе. В случае с курсовыми работами будущие учителя в состоянии выбрать темы, находящиеся в контексте профессиональной деятельности, представляют пути совершенствования этой деятельности, способствующие формированию их личностных качеств и профессионально значимых умений. Здесь важно соблюдать актуальность проблематики; предлагать им решать насущные задачи педагогической практики; показывать способы совершенствования педагогической деятельности; включать элементы научного исследования и анализа.

В контексте формирования профессионально значимых компетенций будущего учителя формирование такого интегративного профессионального качества, как самостоятельность выделяется в современных условиях как особо востребованное качество личности. Оно предполагает развитие активности, инициативности, целеустремленности, самоконтроля, а также способности решать прогностические, организационные, коммуникативные и другие профессиональные задачи. Эффективное формирование перечисленных качеств возможно в ходе целенаправленного и систематического применения преподавателями учреждения высшего образования всего спектра доступных педагогических приемов и технологий.

Таким образом, для эффективности самостоятельной работы студентов в формировании педагогических компетенций необходимо выполнить ряд условий.

В о - п е р в ы х, обеспечить сочетание объемной аудиторной и самостоятельной работы.



В о - в т о р ы х, методически правильно организовать работу студентов в аудитории и вне ее, что включает в себя применение новых технологий организации самостоятельной познавательной, научной и производственной деятельности студентов. Кроме этого, необходимо обеспечить: четкую постановку цели и задач самостоятельной работы; осознанное отношение студентов к необходимости самостоятельной работы; наличие обоснованного содержания и способов выполнения самостоятельной работы; распределение студентов по уровням на основании существующих отличий в содержании самостоятельной учебно-познавательной деятельности, их мотивации и умения организовывать самостоятельную работу; четкое представление каждым студентом того объема самостоятельных практических работ, которые он должен выполнить за определенный промежуток учебного времени; наличие образцов выполненных практических работ и рекомендаций по их выполнению; знание требований к оцениванию каждой работы преподавателем; возможность своевременно получить необходимую консультацию от преподавателя.

В - т р е т ь и х, проводить контроль за организацией и ходом самостоятельной работы и мер, поощряющих студента за ее качественное выполнение. Нужно учесть, что это условие в той или иной мере должно присутствовать и при соблюдении двух предыдущих условий, чтобы контрольная функция исполнялась не сухо административно, а служила стимулом, позитивно воздействующим на эффективность самостоятельной работы студентов в целом.

Для результативного формирования и развития самостоятельности студентов как структурной составляющей формирования педагогических компетенций мы рассматриваем использование следующих форм работы: аудиторную самостоятельную работу студентов, которая выполняется на занятиях под непосредственным руководством преподавателя и по его заданию; внеаудиторную самостоятельную работу, которая сопровождается методическими рекомендациями и указаниями, разработанными преподавателем, но выполняется без его непосредственного участия.

Также в практике работы нашего университета развитию самостоятельности способствует вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу под руководством преподавателя и без его участия; участие студентов в различных конкурсах, конференциях, научных объединениях.

С учетом специфики содержания дисциплины мы предлагаем студентам на разных этапах обучения различные виды самостоятельной работы, способствующие формированию профессиональных компетенций будущего учителя, а именно: репродуктивную; поисково-аналитическую; практическую: научно-исследовательскую.



Чтобы повысить эффективность организации самостоятельной работы будущих учителей в контексте формирования педагогических компетенций, мы предлагаем в нашем университете специально разработанные методические пособия, сформированные базы учебно-методической литературы на бумажных и электронных носителях, оснащение кабинетов для использования современных информационных технологий. Это способствует развитию личностно-профессиональной позиции студента, которая является интегративной характеристикой будущего учителя, основополагающим фактором его профессиональной деятельности. Определение сущности, структуры, критериев, показателей и уровней сформированности личностно-профессиональной позиции студента педагогического учреждения высшего образования как будущего профессионала необходимо для выявления путей ее эффективного формирования вообще и его педагогических компетенций в частности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Дистервег, А.* Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Педагогика, 1956. – 496 с.

*Поступила в редакцию 17.11.2021*

## ПСИХОЛОГИЯ

УДК 81'23

**Валу́йская Татьяна Леонидовна**  
кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры психологии

*Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь*

**Valuyskaya Tatsiana**  
PhD in Psychology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Psychology

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

**Чигирь Анна Владимировна**  
магистрант кафедры теории и практики  
немецкого языка

*Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь*

**Chyhir Anna**  
MA Student of the Department of Theory  
and Practice of the German Language

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

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АНТИЦИПАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТОВ НАРОДНЫХ СКАЗОК СТУДЕНТАМИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

### PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF ANTICIPATION OF THE FOLK TALES CONTENT BY STUDENTS OF LINGUISTIC SPECIALTIES

В статье обсуждаются особенности антиципации текста на родном и иностранном языках. Описаны современные подходы к проблеме антиципации в психологии и лингвистике. Рассмотрены вопросы сущности, структуры, механизмов и ограничений антиципации на родном и иностранном языках. Представлены результаты авторского экспериментального исследования антиципации текстов русских и немецких народных сказок. Выявлено, что антиципация сказки на родном языке происходит гораздо успешнее, чем на иностранном. Определены взаимосвязи в структуре успешности прогнозирования содержания художественного текста на родном и иностранном языках.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *антиципация; народная сказка; ключевые слова; родной язык; иностранный язык; текст; студенты.*

The article discusses the features of the text anticipation in native and foreign languages. The modern approaches to the problem of anticipation in psychology and linguistic are described. The article studies the issues of essence, structure, mechanisms and limitations of anticipation in native and foreign languages. The article presents the results of the author's experimental study

of the texts anticipation of Russian and German folk tales. It is revealed that the anticipation of a fairy tale in the native language is much more successful than in a foreign one. The interrelationships in the structure of success of forecasting the content of a literary text in native and foreign languages are determined.

*Key words: anticipation; folk tale; key words; native language; foreign language; text; students.*

В современной науке и практике наблюдается новый виток исследовательского интереса к сложной проблеме повышения точности вероятностного прогнозирования (антиципации). Стремление предвидеть будущее – это не просто функция психики человека, а экзистенциальная потребность [1]. В человеческой природе заложены предпосылки для развития важнейшей нашей способности: «принимать решения и совершать какие-либо действия с неким пространственно-временным опережением ожидаемых в будущем действий» [2, с. 5]. Можно сказать, что весь наш опыт нужен нам для наиболее адекватного прогнозирования вероятного будущего. Психика как система субъективной репрезентации объективной реальности осуществляет непрерывный мониторинг происходящего и накапливает опыт с целью предвосхищения вероятного будущего. Результаты антиципации детерминированы закономерностями процессов, свойств и состояний, присущих субъекту и объективному миру [3]. Тем не менее прогноз крайне редко является абсолютно точным и детализированным, допуская множество векторов развития событий.

Нам близок когнитивный подход к пониманию механизмов антиципации, согласно которому предвосхищение будущего становится возможным из-за сформированности перцептивно-когнитивных схем, структурирующих опыт человека, благодаря которым и происходит фильтрация информации, поступающей из внешнего мира. Эти репрезентативные когнитивные структуры позволяют личности стабилизировать субъективный образ объективно многообразного и динамичного мира. С другой стороны, будучи открытой, саморазвивающейся системой, личность, наряду с ресурсами стабильности, обладает и ресурсами изменчивости, проявляет не только ситуативную, но и надситуативную активность, выходя за пределы собственного опыта.

Исследователи Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков выделили когнитивную, регулятивную и коммуникативную функции антиципации, которые совместно проявляются в любом акте человеческого поведения [2]. В когнитивном аспекте мы всегда избирательно предвосхищаем, предвидим, ожидаем определенные события. Благодаря этому, мы оказываемся относительно готовыми к этим событиям, можем их планировать или стараться упредить и даже не допустить в регуляторном аспекте. И, наконец, читая эмоции других людей и подчиняясь социальным нормам, предсказывая возможное поведение других людей, мы реализуем коммуникативный компонент антиципации. А. И. Ахметзянова

пишет, что психологические процессы, направленные на предсказание будущего, можно разделить на три группы: во-первых, вероятностное прогнозирование, которое максимально рационализировано, направлено на построение беспристрастной математической модели будущего, во-вторых, экспектации – эмоционально окрашенные представления-ожидания, в-третьих, собственно антиципация, которая, наряду с вышеуказанными, включает деятельностный аспект [4]. Другими словами, в структуре антиципации обнаруживаются когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, а функционально антиципация включена в регуляцию всей поведенческой активности человека, в том числе общения и деятельности.

Обратимся к роли антиципации в восприятии и понимании текстов. Под антиципацией в этом направлении понимают «способность предвосхищать фрагменты и содержание текста до или во время его восприятия» [5]. Проанализировав современное состояние проблемы понимания текстов, J. A. Wañóna и C. Martín пришли к выводу, что в научных исследованиях собрано много доказательств включенности антиципации в этот процесс. Носители языка не просто пассивно соединяют слова после того, как они становятся доступными для восприятия или произнесения. «Вместо этого они используют множество лингвистических и нелингвистических сигналов, чтобы предвидеть вероятные продолжения на всех уровнях языковой представленности... В свете этих данных большинство теоретических моделей понимания языка подтверждают, что языковая обработка является, по крайней мере, до некоторой степени предсказательной...» [6]. A. Koornneef еще более категоричен в своих выводах по результатам научного анализа современного состояния проблемы антиципации текста. Он пишет, что «современные подходы к языковой обработке подчеркивают актуальность и, возможно, необходимость привлечения упреждающих механизмов для прогнозирования предстоящего языкового материала» [7].

Факторы, влияющие на успешность антиципации текста, довольно разнообразны, но с известной мерой условности могут быть разделены на две группы: объективные (связанные с самим текстом) и субъективные (отражающие особенности читателя или слушателя). И. М. Фейгенберг выделяет в качестве значимых для антиципации текста такие элементы, как «заголовок, уже прочитанная часть текста, грамматическая структура предложения», а также степень привычности и комфортности внешних условий, в которых происходит восприятие [8, с. 127].

Изучая проблему антиципации Р. М. Фрумкина, А. П. Василевич и Е. Н. Герганов, представили результаты оригинального экспериментального исследования «Субъективные оценки частот элементов текста как прогнозирующий фактор» [9]. Авторы выявили, что «субъективная оценка частотности употребления неосмысленных трехбуквенных сочетаний прогнозирует пороги их распознавания». Это привело ученых к выводу, что частоты таких сочетаний фиксируются в речевых процессах человека (слушании, чтении, речи).

Чем выше частотность употребления этих маркеров в устной и письменной речи, тем легче нам прогнозировать структуру высказываний. Тем не менее антиципация содержания текста происходит только в непосредственной связи с лексикой, словами, такое предвосхищение всегда опирается на предшествующий контекст и личный опыт человека.

Вопрос о необходимости антиципации при изучении иностранного языка остается дискуссионным. Количество исследований антиципационных способностей, проведенных на материале иностранного (L2), а не родного языка (L1), невелико, хотя интерес к этому направлению в последние годы набирает силу (см., например, [6]). В ряде зарубежных работ получены данные о недостаточной успешности вероятностного прогнозирования у изучающих иностранный язык, по сравнению с его носителями [6; 10; 11]. Даже на продвинутом уровне владения иностранным языком взрослые обучающиеся с меньшей вероятностью будут полагаться на механизмы антиципации в той же степени, что и носители языка [10]. Подобные результаты привели к возникновению гипотезы о том, что в контексте построения и восприятия личностью текстов на иностранном языке (L2) предсказательная обработка не играет существенной роли. Если вероятностное прогнозирование и осуществляется, то в весьма ограниченном контексте и объеме.

Как утверждает Е. Каап, антиципация в L2 важна, а ее ограничения могут быть объяснены теми же факторами, от которых зависят индивидуальные различия в вероятностном прогнозировании у носителей языка [12]. В частности, эти различия могут объясняться выбранными индивидуальными стратегиями [13], а также ресурсами обработки информации: объемом рабочей памяти, темпоральными речемыслительными характеристиками. Немаловажную роль играет общий уровень владения языком. Особенности самого иностранного языка (по сравнению с родным языком) также влияют на процесс и результаты антиципации [6].

Продуктивным нам представляется подход к феномену антиципации, реализованный в исследованиях Г. В. Чернова на материале синхронного перевода. Считая вероятностное прогнозирование механизмом, обеспечивающим эту сложную речемыслительную деятельность, автор отмечает его многоуровневость и иерархическую организованность. При этом условное вероятностное прогнозирование пронизывает и объединяет все уровни: слога, слова, синтагмы, высказывания, связного сообщения и, наконец, коммуникативной ситуации. Успешность антиципации, по мнению Г. В. Чернова, зависит от избыточности речевой информации: чем выше избыточность сообщения, тем выше вероятность правильного предсказания его развития на каждом из выделенных уровней [14]. Безусловно, закономерности антиципации, выявленные на материале синхронного перевода, нельзя считать присущими переводу последовательному. Потребность в применении вероятностного прогнозирования, по-видимому, существенно зависит от вида иноязычной деятельности.

Проанализировав современное состояние проблемы антиципации текста, можно прийти к выводу, что в современных экспериментальных работах все же преобладает аналитический индуктивный подход к феномену вероятностного прогнозирования. Он позволяет добиться высокой степени дифференциации элементов структуры антиципации текста и сфер ее применения. Но не менее важной задачей, по нашему мнению, является обмен гипотезами и интеграция научных знаний, полученных в разных направлениях научных исследований.

В нашей работе объектом изучения выступает, в первую очередь, антиципация целостных текстов народных сказок, а не их отдельных элементов. Такой фокус рассмотрения позволяет выявить успешность антиципации текста народной сказки с позиции ценностно-смысловой наполненности, совпадения с замыслом, основной идеей оригинального текста.

Важным параметром, по которому производится в данном исследовании оценка успешности антиципации текста сказки, являются ключевые слова. Как отмечает Т. Е. Петрова с соавторами, в Пермской школе социолингвистики было показано, что цельность, которая является одним из основных свойств текста и соотносится с его смысловой, содержательной стороной, может быть отражена в тексте с большей или меньшей степенью подробности. Таким образом, в наборе грамотно выделенных ключевых слов сохраняется целостность текста как его основная сущностная характеристика [15]. На наш взгляд, система ключевых слов представляет с психологической точки зрения когнитивную репрезентативную структуру текста.

Стимульным материалом нашего экспериментального исследования антиципации содержания народных сказок студентами, изучающими иностранный язык на уровне специальности, стали две короткие народные сказки «Гусь и журавль» и «Der Fuchs und die Gänse» («Лиса и гуси»). Содержание текстов обеих сказок не было известно студентам, принимавшим участие в эксперименте.

Выборку исследования составили 40 студентов факультета немецкого языка в возрасте 19–22 лет (5 юношей и 35 девушек).

В ходе исследования студенты были разделены на две группы. Первая группа работала сначала с русской народной сказкой на русском языке, а затем с немецкой народной сказкой на немецком языке. Во второй группе порядок предъявления текстов был обратным (вначале шла работа с немецкой народной сказкой, затем – с русской). Каждая сказка была разделена на две примерно равные части. Заглавие и первая половина художественного текста предъявлялись студентам для восприятия. Затем нужно было записать наиболее вероятное продолжение сказочной истории. Таким же образом шла работа и со второй сказкой. Ограничения во времени не вводились. Подход к выделению истинного набора ключевых слов позаимствован нами из работы Т. Е. Петровой с соавторами [15].



Результаты проведенного эксперимента хорошо согласуются с выводами других авторов: антиципация сказки на родном языке происходит гораздо успешнее, чем на иностранном [3]. Данные эксперимента были подвергнуты корреляционному анализу (с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена). Было выявлено, что успешность вероятностного прогнозирования содержания русской сказки на русском языке умеренно взаимосвязана с точностью прогнозирования ее ключевых слов:  $R = 0,5865$ ,  $p < 0,05$ . Также умеренная взаимосвязь существует в успешности прогноза немецкой сказки по содержанию и ключевым словам:  $R = 0,6023$ ,  $p < 0,05$ . Таким образом, как на родном, так и на иностранном языке успешнее прогнозируют содержательное продолжение сказки те студенты, которые предугадывают в тексте ключевые слова. Выявлена статистически достоверная взаимосвязь в успешности прогнозирования по ключевым словам на иностранном и родном языке:  $R = 0,486021$ ,  $p < 0,05$ . Чем точнее прогнозируются в продолжении сказки ключевые слова на родном языке, тем успешнее осуществляется предвидение ключевых слов в продолжении текста иноязычной сказки. Не выявлено статистически достоверных взаимосвязей в успешности антиципации текста народной сказки с позиции ценностно-смысловой наполненности на родном и иностранном языке: успешность прогнозирования содержания сказки на родном языке не влияет на успешность содержательного продолжения студентами текста немецкой сказки, и наоборот. Наибольший интерес, на наш взгляд, представляет определенная в исследовании статистически достоверная взаимосвязь между успешностью антиципации ключевых слов русской сказки на русском языке и содержательной наполненностью прогноза немецкой сказки на немецком языке:  $R = 0,3367$ ,  $p < 0,05$ . Этот факт нам представляется иллюстрацией важной особенности вероятностного прогнозирования текста на иностранном языке: лексикон родного языка играет роль посредника на тех уровнях антиципации, на которых представлена смысловая обработка материала.

Таким образом, точность вероятностного прогнозирования на основе ключевых слов на родном языке имеет важное значение для успешной антиципации содержания художественного текста как на родном, так и на иностранном языке. Тем не менее механизм антиципации на втором языке работает несколько иначе, чем на родном: с опорой на вторичное, свернутое кодирование, представленное в текстах-примитивах родного языка.

Успешность антиципации содержания народной сказки на родном языке выше у студентов, владеющих тремя и более иностранными языками, чем у тех, кто сообщает о владении двумя языками (русским и немецким):  $U = 0,96$ ,  $p < 0,05$ . При этом точность прогнозирования на основе ключевых слов в этих выборках статистически не различается.

Подводя итоги исследования, можно предположить, что второй язык оттачивает логику, больше влияет на когнитивный аспект антиципации, а третий и последующие – содержательно обогащают восприятие культурных кодов родного языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Рукавишникова, Е. Е.* Прогнозирование будущего как механизм личностного и профессионального самоопределения студентов [Электронный ресурс] / Е. Е. Рукавишникова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1 (74). – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/prognozirovanie-buduschego-kak-mehanizm-lichnostnogo-i-professionalnogo-samoopredeleniya-studentov>. – Дата доступа: 06.05.2021.
2. *Ломов, Б. Ф.* Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М. : Наука, 1980. – 279 с.
3. *Валуйская, Т. Л.* Антиципация содержания текстов народных сказок: от теории к эксперименту / Т. Л. Валуйская, А. В. Чигирь // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 7. – С. 30–37.
4. *Ахметзянова, А. И.* Теоретический анализ представлений о развитии антиципирующей функции психического отражения / А. И. Ахметзянова // Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 3. – С. 233–249.
5. *Оганов, С. Р.* Окуломоторные характеристики как показатель сформированности навыка анализа письменного текста у детей 9–11 и 12–14 лет [Электронный ресурс] / С. Р. Оганов, А. Н. Корнев // Специальное образование. – 2017. – № 3. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/okulomotornye-harakteristiki-kak-pokazatel-sformirovannosti-navyka-analiza-pismennogo-teksta-u-detey-9-11-i-12-14-let>. – Дата доступа : 08.05.2021.
6. *Vañón, J. A.* The role of crosslinguistic differences in second language anticipatory processing : An event-related potentials study [Электронный ресурс] / J. A. Vañón, C. Martin // *Neuropsychologia*. – 2021. – Vol. 155. – Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0028393221000488#!>. – Дата доступа : 14.06.2021.
7. *Koornneef, A.* The processing signature of anticipatory reading: an eye-tracking study on lexical predictions [Электронный ресурс] // А. Koornneef // *Linguistics*. – 2021. – Vol. 59. – № 2. – Режим доступа : <https://doi.org/10.1515/ling-2021-0014>. – Дата доступа : 20.05.2021.
8. *Фейгенберг, И. М.* Вероятностное прогнозирование при восприятии информации в тексте / И. М. Фейгенберг // Психология и литература в диалоге о человеке : материалы Междунар. науч. конф. / под ред. Н. А. Борисенко, Н. Л. Карповой, А. А. Голзицкой. – М., 2015. – С. 125–128.

9. *Фрумкина, Р. М.* Субъективные оценки частот элементов текста как прогнозирующий фактор / Р. М. Фрумкина, А. П. Василевич, Е. Н. Герганов // Вероятностное прогнозирование в речи : сб. ст. / под ред. Р. М. Фрумкиной. – М., 1971. – С. 70–93.
10. *Grüter, T.* Coreference and discourse coherence in L2: the roles of grammatical aspect and referential form [Электронный ресурс] / T. Grüter, A. J. Schafer, H. Rohde // Linguistic Approaches to Bilingualism. – 2017. – Vol. 7 (2). – P. 199–229. – Режим доступа : <https://doi.org/10.1075/lab.15011.gru>. – Дата доступа : 12.05.2021.
11. *Ito, A.* How robust are prediction effects in language comprehension? Failure to replicate article-elicited N400 effects [Электронный ресурс] / A. Ito, A. E. Martin, M. S. Nieuwland // Language, Cognition and Neuroscience. – 2017. – Vol. 32 (8). – P. 954–965. – Режим доступа : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23273798.2016.1242761>. – Дата доступа : 12.05.2021.
12. *Kaan, E.* Predictive sentence processing in L2 and L1: What is different? [Электронный ресурс] / E. Kaan // Linguistic Approaches to Bilingualism. – 2014. – Vol. 4, № 2. – P. 257–282. – Режим доступа : <https://doi.org/10.1075/lab.4.2.05kaan>. – Дата доступа : 12.05.2021.
13. *Kaan, E.* Prediction and integration in native and second-language processing of elliptical structures [Электронный ресурс] / E. Kaan, J. Kirkham, F. Wijnen // Bilingualism: Language and Cognition. – 2016. – Vol. 19, № 1. – P. 1–18. – Режим доступа: <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/abs/prediction-and-integration-in-native-and-secondlanguage-processing-of-elliptical-structures/2F040E0BC389B45FC65DFFFE1B5747CF>. – Дата доступа : 11.05.2021.
14. *Чернов, Г. В.* Теория и практика синхронного перевода / Г. В. Чернов. – М. : URSS (Либроком), 2019. – 208 с.
15. Выделение ключевых слов в вербальных и невербальных паттернах [Электронный ресурс] / Т. Е. Петрова [и др.] // Социо- и психолингвистические исследования. – 2017. – № 5. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/vydelenie-klyuchevyh-slov-v-verbalnyh-i-neverbalnyh-patternah>. – Дата доступа : 06.05.2021.

*Поступила в редакцию 19.10.2021*

УДК 81'23

**Иванов Олег Владимирович**  
кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры психологии

Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь

**Ivanov Oleg**  
PhD in Psychology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Psychology

Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
oleg.ivanov.mslu@gmail.com

## ЭФФЕКТ 25-го КАДРА В ВОСПРИЯТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

### 25th FRAME EFFECT IN L2 SPEECH COMPREHENSION

Анализ источников позволяет предположить участие в восприятии связной речи подпороговых (субсенсорных) и ультракоротких надпороговых стимулов, которые могут повлиять на выработку прогноза относительно развития содержания сообщения. Поскольку психология еще не располагает убедительными данными о воздействии подобных стимулов на поведение, этот вопрос требует дополнительного изучения. Проведенное нами экспериментальное исследование, в ходе которого испытуемым демонстрировались текстовые сообщения на изучаемом иностранном (английском) языке в видеоформате с ультракороткими вставками длительностью 1/25 секунды, содержащие подсказки о дальнейшем содержании сообщения, не выявило заметного влияния данных стимулов на принятие решения о развитии сюжета. И хотя эти вставки были замечены многими участниками эксперимента, согласно их отчетам, они не оказали существенного влияния на принимаемые ими решения.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *субсенсорные стимулы; восприятие речи; подпороговые стимулы; надпороговые стимулы; влияние; антиципация.*

Considering the number of factors that play a role in connected discourse comprehension, it is possible to assume that certain subliminal (subsensory) and ultrabrief suprasensory stimuli may affect the recipient's anticipation of the unfolding content. Psychology does not yet possess sufficient evidence as to the effect of such stimuli on behavior, and the issue calls for more thorough investigation. A controlled experiment that we conducted with subjects of different age did not reveal a noticeable effect of ultrabrief suprasensory stimuli on their choices. Although the participants were able to detect the stimuli, the majority denied their influence on their decisions regarding the anticipation of the unfolding story.

**К e y w o r d s:** *subliminal stimuli; speech perception; subsensory stimuli; suprasensory stimuli; influence; anticipation.*

Процесс восприятия речи требует от реципиента оперативной обработки информации в устной или письменной форме. Неотъемлемой частью данного процесса является антиципация (вероятностное прогнозирование развития содержания текста), которая позволяет нам достаточно оперативно, часто

за доли секунды, принимать решения, то есть формировать прогноз относительно дальнейшего развития сюжетной линии. На успешность формирования такого прогноза оказывают влияние разные факторы, в частности, интерес к теме сообщения, осведомленность в рассматриваемом вопросе, а также, возможно, и некоторые случайные (ситуативные) факторы, связанные с особенностями самого сообщения, возникающие достаточно неожиданно и склоняющие субъекта к принятию определенной гипотезы. Можно предположить, что в некоторых случаях это происходит в отсутствие сознательного контроля.

В этой связи нельзя не вспомнить проблему субсенсорного (подпорогового) восприятия и ряда связанных с ней вопросов, в частности, знакомого многим «эффекта 25-го кадра». Уже многие годы исследователи в области психологии, а также специалисты из самых разных отраслей наук, задаются вопросом о роли этих аспектов в процессе познания окружающего мира. Согласно «Большой психологической энциклопедии» субсенсорное восприятие представляет собой форму «непосредственного психического отражения действительности, обуславливаемую такими раздражителями, о влиянии которых на его деятельность субъект не может дать себе отчета» [1].

Заметный интерес к данной проблеме возник в конце 1950-х годов в связи с «экспериментом», якобы проведенным Джеймсом Викери с ничего не подозревающими зрителями в процессе демонстрации художественного фильма «Пикник» в одном из американских кинотеатров. Как утверждал автор, в процессе демонстрации фильма с помощью специального оборудования каждые 5 секунд демонстрировались фразы «Ешь попкорн» и «Пей колу» длительностью всего 1/3000 секунды. Автор заявил, что это привело к увеличению продаж кока-колы на 18%, а попкорна – на 58%.

Позднее выяснилось, что никакого эксперимента на самом деле не проводилось, и Викери просто придумал эти вещи. Тем не менее это стало существенным толчком, пробудившим волну общественного негодования, что можно рассматривать как реакцию на страх стать жертвой манипуляций со стороны недобросовестных компаний и индивидуумов. Последнее, в свою очередь, стало катализатором повышенного интереса к проблеме субсенсорного воздействия и субсенсорного восприятия со стороны научного сообщества.

Появившийся вслед за этими событиями термин *двадцать пятый кадр* подразумевал методику воздействия на психику человека посредством вставки отдельных ультракоротких кадров в видеоряд. В житейской психологии достаточно устойчиво закрепилась идея о том, что человеческий глаз неспособен обрабатывать более 24 кадров в секунду, следовательно, в случае использования фрагментов длительностью 1/25 секунды можно ожидать, что они будут «пропущены» сознанием, сразу попадая на подсознательный уровень и ока-



зывая таким образом подсознательное воздействие на индивидуума. Позднее, однако, выяснилось, что человеческий глаз способен улавливать и символы длительностью в 1/25 секунды, и даже более кратковременные, а идея, что человек воспринимает не более двадцати четырех кадров в секунду, является не более чем мифом.

Тем не менее даже просто обратившись к Интернету, можно найти немало сайтов и программ, основанных на демонстрации подпороговых и близких к подпороговым стимулов, предлагающих самые разнообразные положительные эффекты. Например, согласно рекламе сайта [english25kadr.ru](http://english25kadr.ru) использование в предлагаемых продуктах методики «25-й кадр» поможет пользователям просто и эффективно освоить иностранный язык, получая при этом положительные эмоции. Авторы утверждают, что методика подходит всем желающим, позволяя в краткие сроки усвоить большой объем материала, а также «...отдыхать, не переставая обучаться, так как в процессе просмотра видео слова запоминаются сами!» [2].

Подобных программ, основанных на принципе сверхзапоминания, когда информация, минуя сознание и критическое восприятие, попадает непосредственно на подсознательный уровень, можно найти немало. Несмотря на отсутствие достаточного научного подкрепления, многие коммерческие продукты гарантируют достижение самых разных целей с использованием технологии субсенсорного воздействия: сбросить лишний вес, бросить курить, выучить иностранный язык, снять стресс, повысить самооценку и т.п. Известно, что данная технология использовалась и в политической сфере для снижения рейтинга оппонента и даже для борьбы с воровством в магазинах (в обычную фоновую музыку добавлены субсенсорные вставки, призывающие покупателей не воровать).

Не раз исследователи пытались повторить «эксперимент» Викери и получить данные, хотя бы отдаленно напоминающие те, о которых сообщал его автор, но чаще всего их попытки оказывались безуспешными. Так, например, еще в 1958 г. канадская радиовещательная корпорация СВС попробовала осуществить подобное субсенсорное воздействие во время одной популярной программы, транслируя субсенсорное послание «звоните сейчас» большое число раз в процессе ее показа. Специальные замеры не выявили заметного увеличения числа звонивших на передачу [3].

Подобные результаты были получены и в ряде специальных научных исследований, в которых изучались как визуальные, так и аудиальные субсенсорные стимулы. В качестве примера можно привести эксперимент А. Greenwald, Е. Spangenberg, А. Pratkanis и J. Eskenazi [4]. Участники этого эксперимента получали аудиозаписи, купленные в магазине в качестве реального коммерческого продукта и содержащие, согласно утверждению изготовителя, подпоро-



говые сигналы для улучшения памяти и повышения самооценки [4]. Одни из них получали кассеты с оригинальной маркировкой, другие – кассеты с намеренно измененной маркировкой (запись для улучшения памяти была промаркирована как запись для повышения самооценки, и наоборот). Испытуемые забирали их домой и слушали ежедневно в течение месяца – периода, после прохождения которого, согласно производителю, следует ожидать максимальной эффективности. По результатам проведенных тестов выяснилось, что записи не оказали заметного влияния ни на уровень самооценки, ни на качество памяти. Тем не менее в ходе беседы участники эксперимента сообщали об улучшениях именно в плане того качества, которое, как им казалось, они «улучшали». В данном случае можно говорить об эффекте плацебо, но точно не об эффективности субсенсорного воздействия.

Следует ли признать субсенсорное воздействие абсолютно неэффективным? Ответить на данный вопрос достаточно сложно, учитывая, что в ряде работ утверждается как раз обратное ([5; 6] и т.д.). Хотя, следует признать, что многие из этих результатов исследователям воспроизвести не удавалось.

Отдельного внимания заслуживает эксперимент R. Robles (и др.), в котором субсенсорные стимулы, на первый взгляд, оказывают некоторое влияние на эмоциональную сферу субъекта, в частности на переживание тревоги [7]. В его ходе студентам демонстрировался небольшой фильм, в который были вмонтированы кадры длительностью 62 миллисекунды. В качестве вставок использовалось 3 типа изображений: положительные (добрые персонажи из популярных мультфильмов), отрицательные (монстры) и нейтральные (просто серые фигуры). После просмотра фильма у каждого участника был измерен уровень тревожности. Выяснилось, что те из них, кто наблюдал фильм с «отрицательными» вставками, испытывали больший уровень тревожности по сравнению с остальными. Вопросы, однако, вызывают сами экспериментальные стимулы: учитывая их длительность, вряд ли их можно назвать субсенсорными (допороговыми), хотя и следует признать достаточно быстротечными, что и не позволило испытуемым произвести их полноценную сознательную обработку. Тем не менее данное исследование позволяет констатировать определенное влияние стимулов, приближающихся к подпороговым, на эмоциональную сферу индивидуума.

Исследования, проведенные в данной области, вскрывают очень сложный вопрос о том, где располагаются пределы сознательной обработки воспринимаемых стимулов, а также где начинаются подсознательные процессы. Другими словами, какие стимулы все же следует считать субсенсорными (подпороговыми)? Учитывая сложность определения универсальной длительности подпороговых стимулов, в качестве субсенсорных принято рассматривать стимулы длительностью меньше индивидуального порога сознательной обработки [8].

Данный вопрос неизбежно приводит к затруднениям в понимании сущности изучаемых явлений. Как справедливо отмечает автор одного блога,

наивно рассчитывать на получение в ближайшем будущем окончательного ответа касательно эффекта подпороговых стимулов, учитывая сложность регистрации этих стимулов нашим мозгом: если, например, исследователь считает, что имело место подсознательное внушение, «...необходимо, во-первых, доказать, что информация была воспринята без участия сознания, а, во-вторых, что [именно] она изменила поведение субъекта... Поскольку субсенсорное восприятие протекает на неосознаваемом уровне, никогда нельзя быть полностью уверенным, как именно обрабатывается такой стимул, а также то, какую информацию мозг получает на его основе» [9]. Автор подчеркивает, что следует принимать во внимание разный опыт субъектов, который, возможно, даже на подсознательном уровне влияет на субъективную интерпретацию информации.

На наш взгляд, можно дополнить данную мысль и указать на целый ряд факторов, создающих препятствия на пути изучения субсенсорных стимулов. Эти факторы требуют не меньшего внимания, чем собственно вопрос влияния данных стимулов: это и характеристики самого стимула (длительность, модальность), и контекст восприятия, и индивидуальные особенности субъекта. Так, например, М. Сазерленд в своей работе высказывает мысль о том, что подверженность человека воздействию ультракоротких стимулов (по его мнению, оказывать воздействие на индивида могут лишь надпороговые стимулы) зависит от его индивидуальной чувствительности к конкретному стимулу, а также состояния в конкретный момент времени [10].

Нерешенным остается вопрос роли вербальных и невербальных аспектов в процессе субсенсорного восприятия. Принимая во внимание индивидуальные особенности восприятия с точки зрения доминирующих каналов получения информации из внешнего мира (визуального, аудиального, тактильного), можно предположить определенную индивидуальную предрасположенность каждого из нас к восприятию визуальных, аудиальных либо тактильных стимулов. Сюда добавляется отдельная проблема восприятия речевых стимулов, которое может происходить как на основе зрительных, так и аудиальных, и тактильных ощущений.

Решение проблемы субсенсорного воздействия и субсенсорного восприятия не теряет актуальности и по сей день, что подтверждается интересом к ней со стороны известных научно-исследовательских журналов, ученых из крупных университетов и даже крупных телерадиокомпаний, в частности ВВС. Косвенно о важности проблемы говорят непрекращающиеся попытки использования подпороговых стимулов в разных сферах общественной жизни, часто происходящие вопреки запретам на их использование в корыстных целях и нередко становящиеся причиной громких скандалов. Можно предположить, что законодательные запреты как раз и являются одним из основных катализаторов интереса к данному явлению; ведь до сих пор эффективность субсенсорного воздействия не получила полноценного научного подтверждения.

Несомненно, имея на руках инструмент, позволяющий четко фиксировать воздействие на субъекта субсенсорных стимулов (в противовес любым другим), ответить на вопрос о возможности изменения поведения с их помощью было бы намного проще. В условиях его отсутствия для изучения данной проблемы исследователи вынуждены все чаще обращаться к современным компьютерным технологиям, открывающим целый ряд новых перспектив.

В комплексном исследовании, начатом в 2021 году, мы предприняли попытку выявить роль кратковременных стимулов в процессе изучения иностранных языков. На первом этапе исследования изучался вопрос о том, какую роль стимулы длительностью 40 миллисекунд (1/25 секунды) играют в процессе восприятия связных речевых сообщений, в частности, в принятии решений о последующем сюжете художественного произведения, то есть в процессе антиципации.

В проведенном на данном этапе лабораторном эксперименте приняли участие 10 испытуемых разного возраста, владеющие английским языком на среднем и высоком уровне. В качестве независимой переменной использовался письменноречевой текст на английском языке с комплексным сюжетом, демонстрировавшийся в видеоформате. Текст был разбит на 9 фреймов общей длительностью 6,5 минут, каждый из которых включал фрагмент текста. Как подтвердили сами испытуемые, а также эксперты (преподаватели английского языка), подобный формат предъявления сообщений был достаточно комфортным для зрительного восприятия. Сложность предложенного текста соответствовала уровню владения английским языком у всех участников эксперимента.

Главная особенность экспериментальных видеофрагментов состояла в том, что каждый фрейм заканчивался разрывом сюжетной линии. Перед смежной фреймом дважды демонстрировались стимулы длительностью 1/25 секунды, дающие подсказки о дальнейшем развитии сюжета – либо в вербальной форме (отдельные слова), либо в визуальной (картинки), после чего демонстрация фреймов приостанавливалась, а испытуемых просили выбрать один из трех вариантов продолжения рассказа. В ходе эксперимента планировалось проследить за тем, как ультракороткие вставки повлияют на успешность антиципации испытуемых. После просмотра всего сообщения испытуемых также просили сообщить, заметили ли они мелькающие фразы или картинки и посчитали ли, что это как-то повлияло на их ответы. Учитывая, что решение о возможном продолжении текста принималось испытуемыми осознанно, а вставки могли лишь подтолкнуть их к определенному решению, было решено использовать самоотчеты испытуемых как один из критериев оценки эффективности их воздействия.

Полученные данные не позволяют говорить о существенном влиянии «эффекта 25-го кадра» на решения участников эксперимента. Количество правильных ответов (догадок) у каждого испытуемого варьировалось от одного

до четырех (то есть от 12,5 до 50,0%), причем средний показатель по группе составил 35,9%, из них 10,9% после просмотра вербальных подсказок и 25,0% – после просмотра невербальных. То есть успешность прогнозирования хоть и не достигла высоких показателей, оказалась более значительной в случае использования невербальных подсказок. Даже если допустить влияние этих стимулов на принятие решения, можно предположить, что невербальные подсказки играли более значимую роль в прогнозировании содержания рассказа, требуя меньше умственных усилий для обработки.

Что касается отчетов самих испытуемых, они чаще всего отрицали влияние стимулов-подсказок на свой выбор, который, по их мнению, был в первую очередь обусловлен их собственной интуицией. Те же, кто допускал возможность подобного влияния, делали это с большой долей сомнения. Некоторые испытуемые констатировали, что замечали стимулы-подсказки, однако не успевали их обработать и не считали, что они каким-либо образом могли повлиять на их выбор. Учитывая, что некоторые правильные ответы можно было просто угадать, а количество правильных ответов у каждого испытуемого не превышало 50,0%, мы не можем констатировать значимого влияния стимулов, близких к подпороговым, на восприятие устноречевых сообщений.

Несомненно, данный вопрос требует дополнительного изучения, и логичным продолжением данного исследования могло бы стать изучение влияния собственно субсенсорных стимулов на успешность антиципации в процессе восприятия текста. В случае выявления положительного влияния можно было бы говорить о возможности их широкого применения не только в процессе обучения, но также в экономической сфере, в психотерапии.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://psychology.academic.ru/3866/субсенсорное\\_восприятие](https://psychology.academic.ru/3866/субсенсорное_восприятие). – Дата доступа : 24.09.2021.
2. 25 кадр – английский язык онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://english25kadr.ru/video>. – Дата доступа : 24.09.2021.
3. 50 Great Myths of Popular Psychology / S. O. Lilienfeld [et al.]. – Chichester, West Sussex, UK : John Wiley & Sons, 2011. – 352 p.
4. Double-Blind Tests of Subliminal Self-Help Audiotapes / A. G. Greenwald [et al.] // Psychological Science. – 1991. – Vol. 2, № 2. – P. 119–122.
5. Impact of Subliminal Advertising on Consumer Buying Behaviour: An Empirical Study on Young Indian Consumers / Shakeel Ahmad Sofi [et al.] // Global Business Review. – 2018. – Vol. 19, №. 6. – P. 1580–1601.
6. Effectiveness of Subliminal Messages and Their Influence on People's Choices / Rania Karam [et al.] // European Scientific Journal. – 2017. – Vol. 13, № 17. – P. 262–278.

- 
7. Influence of Subliminal Visual Images on the Experience of Anxiety / R. Robles [et al.] // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1987. – Vol. 13, № 3. – P. 399-410.
  8. *Loftus, E.* Is the unconscious smart or dumb? / E. F. Loftus, M. R. Klinger // *American Psychologist*. – 1992. – Vol. 47, № 6. – P. 761–765.
  9. Serendip Studio [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://serendipstudio.org/exchange/michelle/subliminal-persuasion-getting-story-little-less-wrong>. – Дата доступа : 24.09.2021.
  10. *Sutherland, M.* Advertising and the mind of the consumer : what works, what doesn't and why / M. Sutherland. – London ; N. Y. : Routledge, 2020. – 366 p.

*Поступила в редакцию 06.10.2021*



УДК 159.9.072.432

**Савчук Антон Валерьевич***кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии**Минский государственный лингвистический университет  
г. Минск, Беларусь***Sautchuk Anton***PhD in Psychology, Senior Lecturer  
of the Department of Psychology**Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
a.v.savchouk@gmail.com***Ерчак Николай Тимофеевич***доктор психологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой психологии**Минский государственный лингвистический университет  
г. Минск, Беларусь***Yerchak Nikolai***Habilitated Doctor of Psychology, Professor,  
Head of the Department of Psychology**Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
yermink@yandex.ru*

## КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ОСНОВА СПОСОБНОСТЕЙ К УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

### COGNITIVE PROCESSES AS THE BASIS OF INTERPRETING ABILITIES

Авторы статьи рассматривают устный перевод как специальную способность и определяют ее когнитивную основу, обеспечивающую формирование навыков и эффективность деятельности устного переводчика. В экспериментальном исследовании обнаружены значимые корреляции между показателями предметно-специфических (рабочая память, мыслительные операции) и предметно-общих (в частности аттенционный контроль) когнитивных процессов и качеством устного перевода. Можно заключить, что развитие когнитивных процессов в действительности является важным компонентом подготовки специалиста в сфере межкультурной коммуникации.

*К л ю ч е в ы е с л о в а: устный перевод; когнитивные способности; рабочая память; мыслительные операции; контроль внимания.*

The authors of the article consider interpretation as a special ability and regard its cognitive core as the basis for providing interpreters' skills and high quality of professional performance. The experimental study shows the significant correlation between domain-specific (WM, mental operations) and domain general (attentional control) cognitive processes and interpretation quality. It can be concluded that the cognitive processes development is an important aspect of intercultural communication specialists training.

*К e y w o r d s: interpretation; cognitive abilities; working memory; mental operations; attention control.*

В условиях непрерывной глобализации и информатизации общества все больше возрастает значение переводческой деятельности, обеспечивающей



коммуникацию между представителями разных культур. Несмотря на повсеместное внедрение технологий машинного перевода сегодня специалисты рассматривают перспективу полной замены устного переводчика искусственным интеллектом как маловероятную [1]. В этой связи актуальной задачей была и остается оптимизация системы отбора, подготовки и диагностики высококвалифицированных специалистов в сфере устного перевода. Нет сомнений, что подойти к решению подобных вопросов невозможно без всеобъемлющего изучения всего многообразия специфики перевода как деятельности, а также изучения личности ее осуществляющей – самого переводчика.

Данные современной психологии позволяют сделать вывод о том, что любая деятельность описывается одними и теми же функциональными компонентами. Как, например, самая простая форма психофизической активности (движение кистью рук), так и более сложная (написание научной статьи) предполагает наличие соответствующих психических свойств, позволяющих эту активность осуществить. В рамках изучения субъекта трудовой деятельности в советской и постсоветской психологии выделяют целый ряд понятий, отражающих качества субъекта, определяющие успешность освоения определенной функции и ее практической реализации: «потенциал», «способности», «профессионально важные качества», «компетенции» и т.п. [2]. Приведенные конструкты имеют разное по содержанию и объему смысловое наполнение, а также разную степень популярности в современной литературе. Исходя из единства культурно-исторического и психогенетического подходов к рассмотрению природы человеческой коммуникации мы считаем, что наиболее адекватным конструктом применительно к характеристикам деятельности устного переводчика является понятие способности (Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.). Резюмируя положения данных авторов, под способностью следует понимать динамическое свойство личности, определяющее продуктивность деятельности в качественном и количественном планах, легкость ее выполнения, темп приобретения знаний, формирования умений и навыков, а также возможность их переноса в другие области [3].

Если в свете последних речевых моделей и концепций рассматривать устный перевод как параллельное развертывание процессов смыслоизвлечения и смыслоформулирования на основе разных форм психического отражения (образ, знак, эмоция) [4, с. 130–136], то внешней особенностью перевода на первый взгляд остается использование двух и более знаковых систем. Исследователи естественно сложившегося многоязычия как раз и ссылаются на то, что способностью к осуществлению межъязыкового перевода в широком плане обладают соответственно все лица, владеющие в разной степени более чем одним языком [5]. Обоснованием этой позиции служат исторические

факты – первые устные переводчики являлись естественными билингвами и оперировали двумя языками не благодаря системе профессиональной подготовки, а в силу долгого пребывания в многоязычной среде, подразумевающей частое переключение между языками в повседневной деятельности или плену. Однако в наши дни опыт наблюдений и анализ устнопереводческой практики показывают, что даже безупречное владение двумя языками не является гарантией подлинно качественного перевода высокопрофессионального уровня. Переводчик должен, во-первых, длительное время переводить с одного языка на другой мысли и чувства других людей, учитывая заданные извне особенности коммуникативной ситуации, предметную направленность и контекст. Во-вторых, переводчик осуществляет процессы говорения и слушания на разных языках с различным практически независимым от него временным интервалом – вплоть до фактической одновременности в случае синхронного перевода. Даже без учета прочих профессионально значимых свойств личности переводчика (таких, например, как эмоциональная регуляция, стрессоустойчивость) результативность решения конкретной речевой задачи в интеллектуальном плане (передачи смысла) зависит от развертывания специальных знаний и навыков. С позиций системно-деятельностного подхода психологическое содержание этого комплекса особых профессиональных свойств можно отождествлять с той категорией, которую С. Л. Рубинштейн именовал термином *специальная способность*. Ученый отмечал, что ее формирование определяется взаимодействием «внешних и внутренних условий», первые из которых связаны с влиянием среды, культурным опытом и обучением, а вторые являются природными задатками – врожденными особенностями нейроанатомического строения индивида [6]. На основе этих двух факторов в структуре способностей выделяются два компонента: 1) *операциональный компонент* – отлаженная система усвоенных и автоматизированных способов деятельности – операций; 2) *«ядро»* – психические процессы, которые регулируют операции и, соответственно, определяют качество их реализации. Осуществление процесса устного перевода на качественно высоком уровне требует определенной подготовки, направленной на усвоение и совершенствование предметно-специфических знаний и навыков. Динамика овладения ими, так же как и успешность их применения, зависит от скорости и эффективности функционирования познавательных процессов («ядра» по С. Л. Рубинштейну). В качестве базовых составляющих когнитивного ядра сам автор выделял мыслительные операции (анализ, синтез и обобщение), выступающие в неразрывном единстве и являющиеся основой для прочих логических операций (сравнения, классификации, абстрагирования и т.д.). Исследования развития психики в филогенезе и онтогенезе подчеркивают связь мыслительных и мнемических способностей,

что выводит на очевидную необходимость дополнения концепции С. Л. Рубинштейна данными исследования процессов памяти. В мировой когнитивной науке общепринятым мнемическим конструктом считается *рабочая память* (РП), понимаемая как гибкая система хранения, активации и обработки информации [7]. Показатели РП тесно коррелируют как с тестами на интеллект, так и с успешностью выполнения речемыслительных задач, в том числе связанных с синхронным переводом [8]. Особенностью современных моделей РП является выделение наряду с различными типами модально-специфических хранилищ (А. Baddeley) и общих зон активированной информации (N. Cowan) особых надкомпонентов, отвечающих за контроль и управление всеми когнитивными операциями. В этом ракурсе процесс обработки информации переводчиком выстраивается как достаточно явная система, состоящая из множества локальных микрозадач и гипотетического управляющего органа, реализующего свою «власть» через распределение ограниченных ресурсов. Под последними следует понимать не столько сам объем РП как некое незанятое пространство в психике, сколько доступный уровень концентрации сознания на той или иной задаче, т.е. уровень внимания, которое можно сравнить с общим энергохранилищем, питающим функциональные структуры психики. Неслучайно актуальной тенденцией когнитивной психологии является обобщение концептов РП и attentional control как управления интеллектуальной активностью под понятием *исполнительные функции*. Репертуар этих функций на нейроруровне обычно связывают с префронтальной корой – участком головного мозга, названного А. Р. Лурия блоком программирования и регуляции сознательной деятельности [9]. Результаты ряда эмпирических исследований с применением методов нейровизуализации (фМРТ) не только демонстрируют повышенную активность зон фронтальной коры и тесно связанных с ними подкорковых структур (неостриатума) в момент синхронного перевода, но также выявляют заметные отсроченные нейрофизиологические изменения в пластичности этих зон мозга [10].

Заключая мысль о том, что операции мышления, РП и контроля внимания выступают в качестве стержневых взаимосвязанных познавательных процессов, наиболее активно задействованных в переводческой деятельности, уместно предположить, что именно эта когнитивная триада способна обеспечивать динамику усвоения устным переводчиком профессиональных знаний и навыков, эффективность их реализации на практике и, как следствие, надлежащее качество конечного результата его деятельности – адекватной передачи информации в рамках текущей коммуникативной задачи. Диагностика данных когнитивных процессов представляется эффективным средством прогнозирования успешности подготовки и отбора будущих специалистов сферы межкультурной коммуникации.

Между тем очевидна неоднозначность результатов некоторых психометрических и эмпирических исследований перевода, вставших на этот путь, но не выявлявших значимой взаимосвязи между когнитивными способностями и качеством опирающейся на них переводческой деятельности [11]. Как отмечают специалисты в области переводоведения, проблема может лежать в несоответствии используемого психодиагностического инструментария и факторов протекания реальной переводческой деятельности. В список исследовательских трудностей стоит добавить также интерференцию индивидуально-психологических (возрастных, профессиональных и т.д.) особенностей испытуемых-переводчиков [12].

В нашем исследовании, направленном на поиск взаимосвязи между качеством устного перевода и продуктивностью выделенных когнитивных процессов (РП, мышления, внимания как контроля), мы постарались принять во внимание опыт предшествующих исследований. Наша исследовательская задача заключалась в сопоставлении качественно-количественных характеристик экспериментального устного последовательного перевода с иностранного (английского) на родной (русский) и показателей выполнения ряда диагностических методик, учитывающих специфику как самих процессов (предметную специфичность/неспецифичность), так и реализуемой благодаря им речевой билингвальной деятельности. При подборе и модификации методик диагностики РП (параллельное оперативное хранение и обработка)<sup>1</sup> и мыслительных операций (анализ, синтез и обобщение)<sup>2</sup> мы учли ключевые особенности самого устного последовательного перевода: аудиальное предъявление вербальной информации на двух языках (родном языке и иностранном) в однократном режиме [13]. Для оценки качества attentional control был применен нейрокогнитивный тест, измеряющий эффективность функции переключения внимания на неспецифическом для речевой деятельности визуальном материале: Висконсинский тест сортировки и карточек (ВТСК, E. Berg). Качество устного перевода рассматривалось как степень его соответствия эталонному переводу, выполненному и проанализированному профессионалами с точки зрения полноты и адекватности передачи смыслового содержания оригинала. В исследовании приняли участие студенты 2 и 4 курсов МГЛУ разных специальностей, примерно в одинаково высокой степени осваивающие программу изучения языковых дисциплин, а также группа профессиональных переводчиков в возрасте до 27 лет, что должно было минимизировать влияние возрастных когнитивных изменений.

---

<sup>1</sup>Listening span test – тест на оперативную обработку аудиальной информации (M. Daneman, P. A. Carpenter).

<sup>2</sup>«Сложные аналогии» (Э. А. Коробкова) и «Исключение лишнего» (Б. В. Зейгарник, С. Я. Рубинштейн).

Особенностью результатов диагностического этапа исследования оказалось то, что наиболее значимым потенциалом прогностической оценки устного перевода обладают показатели когнитивных методик на английском языке. Это подтверждает ключевую роль этапа смыслового понимания исходного текста, представленного на иностранном языке и вызывающего большую степень когнитивной нагрузки [14]. Качество устного перевода значимо коррелирует с показателями методики диагностики рабочей памяти на русском ( $r_s = 0,6$  при  $p < 0,01$ ) и английском ( $r_s = 0,71$  при  $p < 0,01$ ) языках. Таким образом, рабочая память может рассматриваться как центральный компонент познавательной системы устного переводчика, деятельность которого подразумевает параллельное выполнение множества интеллектуальных операций. Достоверная корреляция качества устного перевода и операций обобщения-конкретизации на английском ( $r_s = 0,56$  при  $p < 0,01$ ) отражает важную роль последней как основы формирования понятийного мышления в целом и как ядра потенциальной переводческой стратегии, направленной на сжатие смысловой информации [15, с. 161]. Невысокая достоверность методики изучения межпонятийных связей на английском языке ( $r_s = 0,29$  при  $p < 0,05$ ) и отсутствие достоверности при использовании методики на русском языке, на наш взгляд, объясняется достаточно изолированным характером предъявления материала, что не соответствует специфике когнитивной обработки, выполняемой устным переводчиком. Оценка отдельных операций словесно-логического мышления на одном языке может выступать показателем упроченности соответствующих семантических единиц и их связей, но не отражает в полной мере сущности процесса устного последовательного перевода и его многокомпонентности. Достоверные взаимосвязи продуктивности контроля внимания на невербальном материале ВТСК и рабочей памяти на аудиально-вербальном материале свидетельствуют в пользу гипотезы о единой функциональной организации структур РП и внимания, выступающих как регулятор всей интеллектуальной активности устного переводчика. Это положение находит подтверждение в достоверной взаимосвязи показателей ВТСК и качества устного перевода ( $r_s = 0,38-0,41$  при  $p < 0,01$ ).

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают гипотезу о значении эффективного функционирования мыслительных и мнемических операций, связанных с модальной и предметной спецификой обрабатываемой информации, и аттенционного контроля как супервизирующего компонента когнитивной деятельности. Важно подчеркнуть, что выделенное когнитивное ядро переводческой способности не нивелирует прочих априори важных качеств, таких, например, как глубокий уровень владения лингвокультурным материалом и тематикой общения. Кроме того, целым направлением



в изучении способностей устного переводчика остается как раз операциональный компонент, сочетающий в себе, по всей видимости, как алгоритмизированные приемы и стратегии, так и метакогнитивные и металингвистические навыки, по-разному проявляющиеся в разных видах и языковых направлениях устного перевода. Очевидно, что дополнительными факторами развития и реализации специальных устнопереводческих способностей являются эмоционально-мотивационные аспекты личности. Устный переводчик взаимодействует с другими людьми, а значит, в определенном смысле должен быть психологом для себя и окружающих с целью достижения подлинного взаимопонимания между всеми столь разными и столь похожими представителями нашего разумного вида.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Horváth, I.* Machine interpretation / I. Horváth // Rev. Intern. d'Études en Langues Modernes Appliquées. – 2014. – Suppl., № 7. – P. 19–26.
2. *Толочек, В. А.* Профессиональное развитие субъекта: способности, компетенции, компетентность / В. А. Толочек // Вестн. Самар. гуманитар. академии. Сер. Психология. – 2014. – № 2 (16). – С. 124–131.
3. *Ерчак, Н. Т.* Способности к иностранным языкам и перспективы их развития / Н. Т. Ерчак // Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2009. – № 2. – С. 9–17.
4. *Ерчак, Н. Т.* Иностранные языки: психология усвоения : учеб. пособие / Н. Т. Ерчак. – Минск : Новое знание ; М. : ИНФРА-М, 2013. – 335 с.
5. *Kaya, B.* The role of bilingualism in translation activity / B. Kaya // Translation Journal. – 2007. – Vol. 11, № 1. – P. 1–18.
6. *Рубинштейн, С. Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3–15.
7. *Величковский, Б. Б.* Рабочая память человека. Структура и механизмы / Б. Б. Величковский. – М. : Когито-Центр, 2015. – 247 с.
8. *Mellinger, C. D.* Meta-analyses of simultaneous interpreting and working memory / C. D. Mellinger, T. A. Hanson // Interpreting. – 2019. – Vol. 21, № 2. – P. 165–195.
9. *Алексеев, А. А.* Понятие об исполнительных функциях в психологических исследованиях: перспективы и противоречия [Электронный ресурс] / А. А. Алексеев, Г. Е. Рупчев // Психологические исследования : электронный научный журнал. – 2010. – № 4. – С. 59–68. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/348-alekseev-rupchev12.html>. – Дата доступа: 07.10.2016.
10. *García, A. M.* The Neurocognition of translation and interpreting / A. M. García. – Amsterdam : John Benjamins Publ., 2019. – 147 p.



11. Expertise, working memory and articulatory suppression effect: their relation with simultaneous interpreting performance / I. Injoque Ricle [et al.] // *Advances in cognitive psychology*. – 2015. – Vol. 11, № 2. – P. 56–63.
12. *Shlesinger, M.* Interpreting as a Cognitive Process: How can we know what really happens? / M. Shlesinger // *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting. Outlooks on empirical research* / ed.: S. Tirkkonen Condit, R. Jääskeläinen. – Amsterdam, 2000. – P. 3–16.
13. *Савчук, А. В.* Оценка готовности студентов лингвистического вуза к двуязычному общению: когнитивный подход / А. В. Савчук // *Адукацыя і выхаванне*. – 2020. – № 11. – С. 56–63.
14. *Gile, D.* Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training / D. Gile. – Amsterdam : John Benjamins Publ., 1995. – 274 p.
15. *Комиссаров, В. Н.* Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.

*Поступила в редакцию 23.11.2021*

УДК 159.95:316.77

**Соловьёва Светлана Владимировна**  
магистр межкультурной коммуникации,  
старший преподаватель кафедры англий-  
ского языка гуманитарных специальностей  
факультета международных отношений

*Белорусский государственный университет  
г. Минск, Республика Беларусь*

**Solovjeva Svetlana**  
MA in Intercultural Communication,  
Senior Lecturer of the Department  
of English for the Humanities of the Faculty  
of International Relations

*Belarusian State University  
Minsk, Belarus  
svetlana\_sol@tut.by*

## ФЕНОМЕН КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ОБЪЕКТ СОВРЕМЕННЫХ ПРИКЛАДНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

### THE PHENOMENON OF CULTURAL INTELLIGENCE AS AN OBJECT OF MODERN APPLIED SCIENTIFIC RESEARCH

Настоящая статья посвящена рассмотрению феномена *культурного интеллекта* как объекта современных прикладных научных исследований в таких областях, как сфера образования и организационная психология. В данной публикации акцентируется важность работы по формированию обозначенного профессионально значимого качества в рамках компетентностного подхода при подготовке будущих специалистов международного профиля, приводится определение и краткое описание структуры культурного интеллекта в русле соответствующей концепции, представлен краткий обзор современных исследований прикладного характера в указанных областях. Сформулирован вывод об их большом аппликативном потенциале для дальнейшего совершенствования работы в указанных сферах.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *культурный интеллект; концепция К. Эрли и С. Анга; четырёхфакторная модель; компетентностный подход в образовании; организационная психология; «Большая пятёрка личностных черт».*

This article is devoted to the consideration of the *cultural intelligence* phenomenon as an object of modern applied scientific research in such areas as education and organizational psychology. This publication emphasizes the importance of developing the designated professionally significant quality within the framework of the competence-based approach in the training of future international specialists, provides the definition and the brief description of the structure of cultural intelligence in line with the corresponding concept, and presents the brief overview of modern applied research in these areas. The conclusion about its great practical potential for further improvement of work in the outlined areas is formulated.

**К e y w o r d s:** *cultural intelligence; the concept of C. Earley and S. Ang; a four-factor model; a competence-based approach in education; organizational psychology; “Big Five personality traits”.*

Современный этап развития общества характеризуется нарастающим темпом глобализации, что обуславливает необходимость расширения и углубления международных связей в таких областях, как торговля, бизнес, образование, культура и иных сферах гуманитарного сотрудничества. Очевидно, что степень эффективности межнационального взаимодействия во многом определяется уровнем компетентности специалистов, занимающих ключевые управленческие позиции. По мнению К. Эрли и С. Петерсона, известных зарубежных ученых в области организационной психологии, глобализованная эпоха выдвигает все более высокие требования к профессиональной подготовке специалистов данного профиля и обуславливает необходимость совершенствования существующих подходов к оцениванию их управленческих компетенций [1, с. 100–101].

Следует иметь в виду, что такие требования включают владение не только узкопрофессиональными знаниями и умениями (так называемыми *hard skills*), но и целым спектром надпрофессиональных навыков, компетенций и профессионально значимых качеств, позволяющих успешно осуществлять трудовую деятельность вне зависимости от ее специфики (также известных как *soft skills*). В интерпретации представителей отечественной психологии А. П. Лобанова и Н. В. Дроздовой, сюда, в первую очередь, следует отнести навыки критического мышления, креативного синтеза, презентации (представления своих проектов в рамках обмена идеями), способность и готовность к сотрудничеству, эмоциональный интеллект и гибкость [2, с. 24–25].

Если речь идет о специалистах международного профиля, не менее важным профессионально значимым качеством, с нашей точки зрения, является развитый *культурный интеллект*. Упомянутый выше К. Эрли в соавторстве с коллегами из Сингапура отмечает, что целый ряд международных компаний и финансовых учреждений (таких как IBM, Nike, Lloyds, Lufthansa и др.) рассматривают культурный интеллект своих сотрудников как весомое конкурентное преимущество на современном рынке труда и включают его в корпоративную повестку стратегического развития [3, с. 9]. С. В. Чигарькова и Г. У. Солдатова, известные российские эксперты в данной области, приводят в своей обзорной тематической статье информацию о деятельности мировых центров по исследованию культурного интеллекта. Из представленных фактов можно сделать вывод о востребованности разрабатываемых ими тренинговых программ по его развитию для международного бизнеса. В фокусе внимания находятся такие прагматические вопросы, как повышение производительности труда в межнациональных компаниях, улучшение профессионального взаимодействия на разных уровнях поликультурных организаций, осуществление эффективного руководства, оптимизация процесса адаптации в международной среде и т.п. [4, с. 30–32].

Примечательно, что упомянутые ранее А. П. Лобанов и Н. В. Дроздова в своем учебно-методическом пособии, посвященном наиболее востребованным «мягким навыкам» в XI в., среди разнообразных методик для их диагностики приводят русскоязычную версию опросника для определения уровня культурного интеллекта в адаптации российских ученых Е. В. Беловол, К. А. Шкварило и Е. М. Хворовой [2, с. 50–51]. Тем самым авторы осознают важность работы над указанным выше профессионально значимым качеством будущих специалистов, что указывает на их следование мировым трендам в вопросе развития управленческих компетенций.

Подчеркнем, что в современной психологической литературе культурный интеллект принято рассматривать как многомерное образование, которое выходит за пределы когнитивной сферы. Это целостная концепция, разработанная на основе четырехфакторной модели, авторами которой являются упомянутый ранее американский профессор и публицист К. Эрли и сингапурский профессор С. Анг. В качестве теоретической основы обозначенная концепция опирается, главным образом, на работы о множественном интеллекте Х. Гарднера и триархическую модель интеллекта Р. Стернберга [5, с. 98]. Эмпирическая база концепции культурного интеллекта представлена результатами международных исследований, проведенных в нескольких десятках стран мира, начиная с 2003 г. [6, с. 6]. По С. В. Чигарьковой и Г. У. Солдатовой, изучение указанного феномена носит межконтинентальный характер: в частности, научный интерес к данной области проявляют такие страны, как США, Сингапур, Южная Корея, Швейцария, Россия, Турция, Япония, Малайзия, Новая Зеландия и др. [4, с. 30].

В самом обобщенном смысле *культурный интеллект* (сокр. англ. CQ, *cultural intelligence quotient*) представляет собой сложный психологический конструкт, позволяющий индивиду успешно адаптироваться к новой культурной среде и эффективно в ней функционировать [3, с. 5]. Следует, однако, отметить, что в понимании авторов данной концепции такая широкая способность позволяет оптимальным образом взаимодействовать не только с представителями иных этносов, но и с представителями разных субкультур, профессиональных и социальных групп в рамках одного этноса: например, юристов отдельно взятой компании с сотрудниками отдела продаж [7, с. 139].

Предложенная авторами четырехфакторная модель, включающая метакогнитивный, когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты, детализирует необходимые способности, знания и умения для достижения обозначенной цели. В частности, *метакогнитивный* компонент CQ (*CQ-strategy*) связан с уровнем владения когнитивными стратегиями, которые позволяют человеку вырабатывать правила для оптимального социального взаимодействия в новых культурных условиях. *Когнитивный* компонент CQ (*CQ-knowledge*) отвечает за полноту и глубину знаний норм, правил и особенностей разных стран, культур и субкультур.

По мнению авторов этой концепции, *мотивационный* компонент CQ (*CQ-drive*) является индикатором решимости индивида направлять внимание и энергию на изучение иной культуры для того, чтобы успешно функционировать в изменяющемся культурном контексте. Что касается *поведенческого* компонента CQ (*CQ-action*), он демонстрирует выраженность способности человека осуществлять надлежащее вербальное и невербальное поведение в ситуациях кросс-культурного взаимодействия (в частности, умение проявлять гибкость) [8, с. 132–133].

В настоящее время многоплановое изучение феномена культурного интеллекта является довольно востребованным. В подтверждение данного тезиса, упомянутые ранее С. В. Чигарькова и Г. У. Солдатова указывают на многократный (экспоненциальный) рост связанных тематических публикаций в реферативной базе Scopus за последние годы [4, с. 30]. С. А. Радькова подчеркивает, что отличительной чертой современных исследований культурного интеллекта является их выраженная междисциплинарность: нередко они проводятся на стыке таких областей гуманитарного знания, как лингвокультурология, этнопсихология, теория межкультурной коммуникации, организационная психология и др. [9, с. 375].

Нельзя не отметить, что результаты исследований данного феномена обладают высоким аппликативным потенциалом в том числе и для сферы образования. Например, Е. В. Кулеш в своей статье приводит конкретные сведения в отношении того, каким образом работа в русле концепции культурного интеллекта позволила улучшить подготовку специалистов по социальной психологии для работы с мигрантами в условиях Дальневосточного региона [10, с. 409–411]. Опираясь на труды ее основоположников К. Эрли и С. Анга, С. П. Фокина разработала собственную методику языковой подготовки будущих юристов-международников [11, с. 63–65]. Н. В. Дроздова и А. П. Лобанов считают целесообразным применение теоретических и практических результатов исследований культурного интеллекта при проектировании программ дополнительного образования взрослых [12, с. 233]. Л. А. Максимова приходит к выводу о необходимости систематической работы над развитием культурного интеллекта у педагогов как предпосылки эффективной деятельности в условиях поликультурного образования [13, с. 39].

На наш взгляд, при разработке модели формирования культурного интеллекта будущих специалистов-международников определенный интерес может представлять исследование данного феномена в соотношении с «Большой пятеркой личностных черт» (экстраверсией, доброжелательностью, добросовестностью, открытостью опыту и нейротизмом), что оптимальным образом коррелирует со спецификой предполагаемой профессиональной деятельности специалистов данного профиля и содержанием профессиональных и социально-личностных компетенций в рамках существующих образовательных стандартов [14; 15].



Подводя итог вышесказанному, изучение феномена культурного интеллекта на современном этапе развития общества является довольно востребованным. Данная проблема коррелирует с потребностями как международного бизнеса, так и сферы образования. Особенно актуальной видится работа над совершенствованием данного профессионально значимого качества у будущих специалистов международного профиля ввиду специфики их предполагаемой деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Earley, P. C.* The elusive cultural chameleon: a new approach for training the global manager / P. C. Earley, R. S. Peterson // *Academy of Management Learning and Education*. – 2004. – Vol. 3, iss. 1. – P. 100–115.
2. *Лобанов, А. П.* Soft skills для цифрового поколения : учебно-методическое пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2021. – 152 с.
3. *Earley, P. C.* CQ: Developing cultural intelligence at work / P. C. Earley, S. Ang, J.-S. Tan. – Stanford : Stanford University Press, 2006. – 246 p.
4. *Чигарькова, С. В.* Культурный интеллект как социально-психологический феномен: обзор концепции / С. В. Чигарькова, Г. У. Солдатова // *Национальный психологический журнал*. – 2018. – № 4 (32). – С. 27–38.
5. *Лобанов, А. П.* Культурный и социальный интеллекты студентов: дифференциально-интегративный подход / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова // *Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 3 ч.* – Минск: РИВШ, 2020. – Ч. 3, вып. 20 / ред. кол.: В. А. Гайсёнок [и др.]. – С. 97–103.
6. *Беловол, Е. В.* Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке / Е. В. Беловол, К. А. Шкварило, Е. М. Хворова // *Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика»*. – 2012. – № 4. – С. 5–14.
7. *Earley, P. C.* Cultural intelligence / P. C. Earley, E. Mosakowski // *Harvard business review*. – 2004. – Vol. 82, iss. 10. – P. 139–146.
8. *Дроздова, Н. В.* Концепция культурного интеллекта кросс-культурного образования / Н. В. Дроздова // *Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : Материалы XIX Международной научно-практической конференции, Минск, 21–22 ноября 2017 г.* – Минск : Белорус. гос. мед. ун-т, 2017. – С. 129–134.
9. *Радькова, С. А.* Культурный интеллект как новый подход к обучению межкультурной коммуникации будущих управленцев / С. А. Радькова // *Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный*



опыт: сб. науч. ст. и материалов Междунар. конф., посвященной 15-летию первого выпуска специалистов в области лингвистики в Сургутском государственном университете. – Сургут, 2017. – С. 374–379.

10. *Кулеш, Е. В.* Инновационная деятельность как средство развития культурного интеллекта студенческой молодежи в полиэтническом регионе / Е. В. Кулеш // Проблемы высшего образования. – № 1. – 2019. – С. 408–411.

11. *Фокина, С. П.* Развитие культурного интеллекта обучающихся юридических вузов средствами иностранного языка / С. П. Фокина // Современный ученый. – 2019. – № 5. – С. 62–66.

12. *Дроздова, Н. В.* Культурный интеллект и интернационализация дополнительного образования / Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: Материалы IV Междунар. научн.-метод. конф., Минск, 18 окт. 2018 г. – Минск : РИВШ, 2018. – 251 с. – С. 231–233.

13. *Максимова, Л. А.* Развитие культурного интеллекта у педагога как условие эффективности профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде / Л. А. Максимова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 5. – С. 36–40.

14. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-23 01 01 Международные отношения: ОСРБ 1-23 01 01-2013. – Введ. 30.08.2013. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь: РИВШ, 2013. – 29 с.

15. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-24 01 01 Международное право: ОСРБ 1-24 01 01-2013. – Введ. 30.08.2013. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь: РИВШ, 2013. – 30 с.

*Поступила в редакцию 08.11.2021*

УДК 159.922.2

*Шевцов Андрей Владимирович*  
аспирант кафедры психологии

*Брестский государственный университет*  
г. Брест, Беларусь

*Shevtsov Andrew*  
PhD Student of the Department  
of Psychology

*Brest State University*  
Brest, Belarus  
*naykaandrew@mail.ru*

ЭМПАТИЯ И РЕФЛЕКСИЯ ПЕРВОГО И ВТОРОГО ПОРЯДКА  
КАК ВАЖНЫЕ КОМПОНЕНТЫ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СОВМЕСТИМОСТИ  
У ИТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

EMPATHY AND REFLECTION OF THE FIRST AND SECOND ORDER  
AS IMPORTANT COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL  
COMPATIBILITY IN ADOLESCENT IT-USERS

Статья посвящена применению педагогами конструктивных средств информационных технологий (семи авторских развивающих программ) для лучшего развития эмпатии, рефлексии первого и второго порядка, необходимых для становления психологической совместимости у учащихся в условиях образовательного процесса. Имеется описание примеров ответов респондентов при диагностике вышеуказанных характеристик в проективных методиках. По показателям эмпатии, рефлексии первого и второго порядка в экспериментальной группе доказывается эффективность использования развивающих программ на основе информационных технологий. Таким образом, подчеркивается важность использования положительного потенциала информационных технологий для становления психологической совместимости с помощью развития эмпатии, а также рефлексии первого и второго порядка у подростков.

*К л ю ч е в ы е с л о в а: информационные технологии; развивающие программы; эмпатия; рефлексия первого порядка; рефлексия второго порядка; психологическая совместимость; образовательный процесс; подростки.*

The article is devoted to the use of constructive means of information technology by teachers (seven author's developmental programs) for the better development of empathy, reflection of the first and second order, necessary for the formation of psychological compatibility among students in the educational process. There is a description of examples of respondent's answers in the diagnosis of empathy, as well as reflections of the first and second order in projective methods. According to the indicators of empathy, reflection of the first and second order in the experimental sample, the effectiveness of the use of developmental programs based on information technologies is proved. Thus, the importance of using the positive potential of information technologies for the development of psychological compatibility through the development of empathy, as well as first- and second-order reflection in adolescents is emphasized.

*К e y w o r d s: information technologies; developmental programs; empathy; first-order reflection; second-order reflection; psychological compatibility; educational process; adolescents.*

В условиях современной социальной действительности XXI в. все большее значение в разных областях жизнедеятельности людей приобретает виртуальная реальность, которая представлена большим разнообразием различных видов *информационных технологий*. Они представляют собой процессы и методы сбора хранения, обработки и предоставления информации, с помощью использования специального технического и аппаратного обеспечения (компьютеры, мобильные телефоны, планшеты и т.д.). В данном случае это значительно облегчает поиск интересующей информации по различным вопросам с применением возможностей глобальной сети Интернет. Однако при неграмотном использовании информационных технологий велика вероятность формирования зависимого поведения, а самое главное – значительного снижения навыков непосредственного общения, без реализации которых невозможно как должное развитие эмпатии, рефлексии первого и второго порядка, так и становление психологической совместимости между людьми в целом. Все это негативно сказывается на гармоничном развитии личности субъекта и его отношении к самому себе и другим, в особенности на подрастающем поколении в условиях усиливающейся цифровизации современного общества.

*Эмпатия* – осознанное сопереживание эмоциональному состоянию другого человека, способность распознать, что он чувствует, и выражать сострадание (К. Роджерс) [1]. Рефлексия первого порядка заключается в способности поставить себя на место другого субъекта в отношении окружающей его действительности. Рефлексия второго порядка определяет позицию и отношение другого индивида к собственной личности (И. Е. Берлянд, А. А. Бодалев, Д. А. Новиков, Г. В. Лосик, А. А. Дерюгин) [2]. *Психологическая совместимость* представляет собой готовность к осуществлению совместной деятельности между субъектами, объединенными общими интересами, ценностями или целью (Г. Д. Бабушкин) [3].

Подростки, как наиболее динамичная группа населения, склонны к более быстрому освоению новых видов деятельности и их дальнейшему воспроизведению в своей жизнедеятельности, и информационные технологии не являются исключением, а скорее представляют наибольший интерес для них. Например, использование видеоигр, представленных различными жанрами, такими как «strategy», «racing», «action», «shooter», «emulator» вызывает интерес к тому, что находится непосредственно вне опыта подростка, а также позволяет моделировать различного рода ситуации, которые невозможно реализовать в повседневной жизни. Однако данные игры или игровые приложения при неграмотном и нецелесообразном их использовании способны навредить психике подростка, а нередко могут вызвать и сильную игровую зависимость или вовсе нежелание взаимодействовать с другими людьми [4; 5].

Исследователи А. Ш. Тхостов, В. А. Емелин объясняют это тем, что молодые люди не способны должным образом реализовать те или иные свои потребности или интересы в реальной жизнедеятельности и используют видео-

игры как сублимацию, играющую роль своеобразного «заменителя» [6]. Также применение различных мессенджеров и социальных сетей (Viber, WhatsApp, ВКонтакте, Facebook и др.) позволяет не только общаться с широким кругом людей на расстоянии, но и экономить свободное время. Однако здесь проблема в том, что подростки мало задумываются о «слепом» копировании различных шаблонных цитат, стихов, «открыток» и других материалов из сети Интернет для ответа или послания другим людям, в том числе близким, что непосредственно сказывается на навыках живого общения. От них зависит целостное и адекватное представление об отношении, поведении другого субъекта с его личностной уникальностью и неповторимостью [7].

Таким образом, опосредованное социальное взаимодействие через информационные технологии, в частности использование социальных сетей не способствует развитию эмпатии, рефлексии первого и второго порядка, а также должному формированию психологической совместимости у подростков. В данном случае отсутствует непосредственное восприятие эмоциональных состояний, чувств, ценностей, интересов субъектов по отношению друг к другу. В то же время нам представляется, что если расширить научные знания о роли информационных технологий как инструмента развития вышеуказанных характеристик, то можно найти способ их конструктивного применения. Так, в условиях современного образовательного процесса необходимо создать предпосылки для саморазвития данных качеств с соблюдением следующих правил: непосредственное живое общение, начальная готовность работы подростков друг с другом (психологическая совместимость), стремление к изменению себя для лучшего понимания и сопереживания другому человеку [8; 9].

Исследование проводилось на основе 7 авторских развивающих программ, четыре из которых построены на базе ISTON (В. С. Гладкая):

- 1) «Угадай мотив» (в программе ISTON учащиеся отгадывают суть действий друг друга при помощи определенного движения виртуального объекта);
- 2) «4 мышки» (синхронность движения объекта в одном направлении благодаря согласованности действий друг друга в программе ISTON компьютерными мышками);
- 3) «Полет самолета» (направление объекта с определенными командами учащихся также в программе ISTON);
- 4) «Виртуальная комната» (описание виртуального помещения с использованием различных объектов программы ISTON);
- 5) «Профессиональная персоналия» (написание профиля знаменитой личности по научной схеме: введение, основная часть, заключение, где каждый учащийся пытается согласовать свою идею с идеей других с применением развивающих интернет-сервисов Wikipedia.org, Studopedia.ru и др.);
- 6) «Ответ профессора» (решение учебных задач с разделением ролей между учащимися для грамотного ответа по математике, физике и т. д. с применением социальных сетей, Viber, WhatsApp, Instagram);

7) «Для чего нам нужен YouTube?» (анализ различных ситуаций, отображенных педагогом-психологом, на канале YouTube.com для моделирования собственного видео-контента для каждой группы, а остальные учащиеся должны угадывать, что именно показано).

В данных программах обязательно должны присутствовать совместная деятельность, подлинный сценарий для учащихся (без влияния или с минимальным участием педагога), смена ролей («автор идеи», «менеджер», «исполнитель», «критик») для каждого учащегося и авторитетность разработчиков представленных программ [10].

Для того чтобы определить эффективность применения конструктивных средств информационных технологий (разработанные программы) с учащимися, нами на протяжении 8 месяцев (октябрь 2020 – май 2021 года) был организован формирующий эксперимент с разными группами учащихся (контрольной и экспериментальной). Таким образом, в данном исследовании приняли участие 140 испытуемых возрастом от 12 до 14 лет. Занятия с учащимися экспериментальной группы проводились в выделенном помещении государственного учреждения образования «Средняя школа № 5 г. Бреста» (кабинет информатики), по одному разу в неделю. Нами использовался метод наблюдения за испытуемыми в процессе формирующего эксперимента.

Независимой переменной выступали две группы респондентов: не применяющие (контрольная группа) и использующие (экспериментальная группа) наши конструктивные средства информационных технологий в условиях учебно-образовательного процесса. Зависимой переменной в этом эксперименте являлся уровень развития у подростков эмпатии, рефлексии первого и второго порядка.

**Цель** исследования – нахождение эффективных способов и методов использования положительного потенциала информационных технологий в условиях современного образовательного процесса для саморазвития эмпатии, рефлексии первого и второго порядка у учащихся с помощью применения 7 вышеописанных развивающих программ, необходимых для совершенствования и улучшения навыков психологической совместимости.

В исследовании нами были использованы следующие методы:

1. Тест «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, Н. Эпштейн), позволяет определить степень выраженности уровня эмпатии у испытуемых: высокий, средний (нормальный), низкий, то есть изучать способность субъекта поставить себя на место другого человека, понимать его взгляды, интересы, ценности и личностные предпочтения.

2. Проективная методика «Незаконченные предложения» (Г. В. Лосик, А. В. Шевцов), блок «Б». Данный блок методики позволяет выявить потенциал применения информационных технологий для определения уровня эмпатии (высокий, средний, низкий) у респондентов.



3. Проективная методика «Тематический апперцептивный тест» (Г. Мюррей). Данная методика нами использовалась для определения рефлексии первого и второго порядка: высокий, средний, низкий.

4. Проективная методика «Письмо к профессору» (А. Б. Прусак), блок «Б». Цель блока «Б» – инструмент, дающий испытуемым возможность описания своих учебных интересов с умением давать обратную связь самому себе от лица или позиции другого человека. Этот раздел методики позволяет определить уровень выраженности рефлексии первого и второго порядка у выборки испытуемых: высокий, средний, низкий.

В трех вышеописанных проективных методиках (пункты 2, 3 и 4) нами использовался метод контент-анализа при обработке полученных ответов респондентов.

### Результаты исследования и их обсуждение

1. На первом этапе эксперимента нами применялся тест «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, Н. Эпштейн) для оценки определения способности к эмпатии в двух группах учащихся. Результаты обеих групп отражены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1

Развитие эмпатии с применением средств информационных технологий («Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, Н. Эпштейн))

Группы испытуемых	Уровень	Этапы тестирования	
		«Средняя школа № 16 г. Бреста» (первый этап тестирования), %	«Средняя школа № 16 г. Бреста» (второй этап тестирования), %
Контрольная группа	Низкий	27,1	22,9
	Средний	45,8	44,3
	Высокий	27,1	32,8
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 0,574$ (зона незначимости)	
Экспериментальная группа	Уровень	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (первый этап тестирования), %	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (второй этап тестирования), %
	Низкий	18,6	8,6
	Средний	44,3	48,6
	Высокий	37,1	42,8
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 1,751$ (зона неопределенности)	



Таким образом, низкий уровень эмпатии в экспериментальной группе подростков встречается на 10 % меньше в сравнении с контрольной группой, в которой данный показатель уменьшился на 4,2 %.

2. На втором этапе эксперимента нами была использована проективная методика «Незаконченные предложения» (Г. В. Лосик, А. В. Шевцов), блок «Б», для определения положительного потенциала информационных технологий с целью повышения уровня развития эмпатии. Результаты двух групп учащихся показаны в таблице 2.

Т а б л и ц а 2

Развитие эмпатии с применением средств информационных технологий («Незаконченные предложения» (Г. В. Лосик, А. В. Шевцов), блок «Б»)

Группы испытуемых	Уровень	Этапы тестирования	
		«Средняя школа № 16 г. Бреста» (первый этап тестирования), %	«Средняя школа № 16 г. Бреста» (второй этап тестирования), %
Контрольная группа	Низкий	38,6	34,3
	Средний	35,7	35,7
	Высокий	25,7	30
Статистические различия (F-критерий)		$\Phi^*_{\text{эмп}} = 0,527$ (зона незначимости)	
Экспериментальная группа	Уровень	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (первый этап тестирования), %	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (второй этап тестирования), %
	Низкий	38,6	24,3
	Средний	32,9	38,6
	Высокий	28,5	37,1
Статистические различия (F-критерий)		$\Phi^*_{\text{эмп}} = 1,834$ (зона неопределенности)	

Таким образом, низкий уровень эмпатии в экспериментальной группе подростков встречается на 14,3 % меньше в сравнении с контрольной группой, в которой данный показатель уменьшился на 4,3 %.

Примером **высоко уровня** эмпатии у пользователей информационных технологий в период подросткового и раннего юношеского возраста является ситуация: *«Если во время моей компьютерной игры главный герой сильно переживает, я пытаюсь понять суть данной ситуации, чтобы правильно сделать свой выбор не в ущерб ни себе, ни другим. Это важно для меня»*. В данном

случае происходит моделирование виртуальной ситуации для того, чтобы имелась возможность осуществления должных конструктивных поступков и отношения в реальной окружающей действительности с оценки нравственной позиции и ценностей личности субъекта в целом перед самим собой и другими. **Средний уровень** выраженности: «Если во время моей компьютерной игры главный герой сильно переживает, я пытаюсь сделать так, чтобы он выполнил задачу. Если можно отвлечь его от “нехороших” эмоций». Для описанной ситуации характерна определенная возможность осуществления «выбора» (в рамках игры), однако с сохранением поставленной задачи и без осуществления различной модерации, которая потенциально способствовала бы более глубокому и осознанному пониманию других людей в реальном окружающем мире взаимоотношений. Для **низкого уровня** характерно следующее: «Если во время моей компьютерной игры главный герой сильно переживает, я не обращаю на это никакого внимания, ведь это всего лишь игра и не более». В данном случае отсутствует мотивация к пониманию причин действий или поступков виртуальных персонажей, благодаря которым можно было бы лучше понять причинно-следственные связи в целом, как в виртуальном пространстве, так и в реальной окружающей действительности, в которой ключевая роль отводится сохранению собственного нравственного облика.

3. На третьем этапе эксперимента нами применялась методика «Тематический апперцептивный тест» (Г. Мюррей) для определения уровня выраженности рефлексии первого (понимание мотива поведения персонажа в отношении всей окружающей его действительности) и второго (определение конкретной стратегии поведения другого субъекта в отношении самого себя) порядка в двух группах респондентов. Результаты рефлексии первого порядка контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице 3.

Т а б л и ц а 3

Развитие рефлексии первого порядка  
с применением средств информационных технологий  
(«Тематический апперцептивный тест» (Г. Мюррей))

Группы испытуемых	Уровень	Этапы тестирования	
		«Средняя школа № 16 г. Бреста» (первый этап тестирования), %	«Средняя школа № 16 г. Бреста» (второй этап тестирования), %
Контрольная группа	Низкий	50	48,6
	Средний	40	37,1
	Высокий	10	14,3
Статистические различия (F-критерий)		$\Phi^*_{эмп} = 0,166$ (зона незначимости)	

Экспериментальная группа	Уровень	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (первый этап тестирования), %	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (второй этап тестирования), %
	Низкий	52,8	37,1
	Средний	28,6	34,3
	Высокий	18,6	28,6
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 1,887$ (зона неопределенности)	

Таким образом, низкий уровень рефлексии первого порядка в экспериментальной группе подростков встречается на 15,7 % меньше в сравнении с контрольной группой, в которой данный показатель уменьшился всего лишь на 1,4 %.

Примером **высокого уровня** рефлексии первого порядка у испытуемых, заключающегося в моделировании и понимании мотивов поведения и отношения другого человека, является следующая ситуация: *«Человек идет один под фонарем, ему очень тяжело и грустно на душе, так как он забыл прийти к сестре на День рождения из-за того, что очень поздно вернулся с работы домой. А теперь он идет один в темноте и корит себя за это. Но вдруг понимает, что не все потеряно, поэтому он берет деньги, давно отложенные на автомобиль, и покупает сестре сертификат в магазин и **отдает его на следующий день с просьбой о прощении.** Я бы тоже так сделал, если бы был на его месте. Важно понимать, что мы все совершаем ошибки, главное вовремя их исправлять...»*. В данном случае происходит не просто постановка субъекта на место другого человека и оценка его эмоционального состояния, а поиск различных вариантов для решения тех или иных задач с сохранением ценностно-нравственной структуры образа самого себя во всех значимых сферах жизнедеятельности личности. **Средний уровень** выраженности: *«Дети играют в парке, они проводят время весело и дружно, но вдруг пошел дождь и все их веселье вмиг окончилось. Один мальчик сказал, что уходит, и дети стали расходиться. И вдруг одна из девочек предложила играть у нее дома, потому что родители разрешают ей быть с друзьями, главное, чтобы они не проказничали. Я бы поступил так же, как эта девочка, нужно помнить, что если что-то одно не получается, никто не запрещает **пробовать другое, если это приемлемо**»*. Описанная ситуация свидетельствует о возможности осуществления свободного выбора, который является приемлемым с позиции других людей для решения конкретных поставленных задач. Для **низкого уровня** выраженности характерно следующее: *«Человек стоит у окна и смотрит на соседний дом. Ему хочется выйти на улицу, но дома нужно готовиться к приему го-*

стей. В итоге он их принимает, но не доволен, что не погулял сегодня. Я бы на его месте позвонил предполагаемым гостям и перенес встречу на удобное мне, а не им время». В данном случае происходит оценка ситуации с позиции утилитарно-гедонистических ценностей, в которых ключевая роль отводится именно решению задачи или сохранению комфорта исключительно с точки зрения и отношения самого субъекта, а интересы, потребности других людей играют наименьшую роль и значимость.

Результаты рефлексии второго порядка контрольной и экспериментальной групп подростков показаны в таблице 4.

Т а б л и ц а 4

Развитие рефлексии второго порядка  
с применением средств информационных технологий  
(«Тематический апперцептивный тест» (Г. Мюррей))

Группы испытуемых	Уровень	Этапы тестирования	
		«Средняя школа № 16 г. Бреста» (первый этап тестирования), %	«Средняя школа № 16 г. Бреста» (второй этап тестирования), %
Контрольная группа	Низкий	70	58,6
	Средний	24,3	34,3
	Высокий	5,7	7,1
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 1,414$ (зона незначимости)	
Экспериментальная группа	Уровень	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (первый этап тестирования), %	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (второй этап тестирования), %
	Низкий	62,9	45,7
	Средний	27,1	40
	Высокий	10	14,3
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 2,053$ (зона неопределенности)	

Таким образом, низкий уровень рефлексии второго порядка в экспериментальной группе подростков встречается на 17,2 % меньше в сравнении с контрольной группой, в которой данный показатель уменьшился на 11,4 %.

Примером **высокого уровня** рефлексии второго порядка у испытуемых, заключающегося в понимании собственной личности от лица и позиции другого субъекта является следующая ситуация: «В гостях все было хорошо, но вдруг произошел конфликт. Женщина отговаривает своего мужа от разборки

с ее обидчиком. Она обращается ко мне за помощью, но я уже успел на всякий случай все продумать, затем, поговорив с ее мужем, успокоил его. А обидчику указал на его поступок, и он попытался это понять. Важно самому **быть ответственным, и тогда можно помочь другим, если в этом есть необходимость**». В данном случае происходит оценка ситуации с личностно-нравственного отношения субъекта к самому себе и окружающему миру в целом, в котором важная роль отводится готовности нарушения собственного эмоционального благополучия ради пользы другим. **Средний уровень** выраженности: «Человек ждет маршрутку, а она все не едет! Он спрашивает у меня, когда будет автобус. Я ответил, что через полчаса, и он расстроился. Тогда я рассказал про забавный случай, произошедший со мной в школе, и ему вроде бы стало легче. Нужно **помнить хорошее, и тогда будет легче жить**». Описанная ситуация свидетельствует о том, что у субъекта имеется выбор того или иного действия (поступка), направленного на определенную поддержку других, но с сохранением собственного эмоционального благополучия, а также неготовностью его нарушать, даже если будет иметься необходимость в этом. Для **низкого уровня** характерно следующее: «Девушка и парень гуляют. Выяснилось, что это Катя и Миша – мои знакомые. Они предложили мне погулять с ними, но я торопился в магазин **и не пошел с ними, вот так**». В данном случае отсутствует не только стремление каким-либо образом понять других людей или их отношение, но и избегание контакта по возможности, если нет утилитарной или гедонистической потребности в нем самого субъекта.

4. На четвертом этапе эксперимента нами была применена проективная методика «Письмо к профессору» (А. Б. Прусак), блок «Б» для определения уровня выраженности (высокий, средний, низкий) рефлексии первого и второго порядка в двух группах испытуемых. Результаты рефлексии первого порядка контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице 5.

Т а б л и ц а 5

Развитие рефлексии первого порядка  
с применением средств информационных технологий  
(«Письмо к профессору» (А. Б. Прусак), блок «Б»)

Группы испытуемых	Уровень	Этапы тестирования	
		«Средняя школа № 16 г. Бреста» (первый этап тестирования), %	«Средняя школа № 16 г. Бреста» (первый этап тестирования), %
Контрольная группа	Низкий	62,9	58,6
	Средний	31,4	31,4
	Высокий	5,7	10
Статистические различия (F-критерий)		Ф*эмп = 0,521 (зона незначимости)	



Продолжение таблицы 5

Экспериментальная группа	Уровень	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (первый этап тестирования), %	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (второй этап тестирования), %
	Низкий	52,9	34,3
	Средний	37,1	50
	Высокий	10	15,7
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 2,23$ (зона неопределенности)	

Таким образом, низкий уровень рефлексии первого порядка в экспериментальной группе подростков встречается на 18,6 % меньше в сравнении с контрольной группой, в которой данный показатель уменьшился на 4,3 %.

В данном случае примером **высокого уровня** рефлексии первого порядка у испытуемых, заключающегося в моделировании и понимании мотивов поведения и отношения другого человека, является следующая ситуация: *«Только что получил от Вас письмо. Был в командировке и только сейчас стал просматривать почту, которая накопилась за все это время. В настоящее время мне многие пишут письма, но я в силу своей занятости не всегда могу на них отвечать. Поверьте мне, что для меня очень важно не просто где-то выступить, а сделать это так, чтобы это все было на пользу обществу и миру (мои открытия). А для этого нужно быть всегда очень собранным и ответственным. Еще раз извините за то, что ответил вам поздно. Поэтому в подарок дарю Вам книгу, которая, надеюсь, поможет Вам в жизни»*. В данном случае детально раскрываются подробности позднего ответа, при этом описывается значимость сферы профессиональной деятельности, которая выступает важной составляющей нравственного облика личности «профессора». **Средний уровень:** *«Добрый день! Отправляю тебе ответ на вопрос по физике и прошу прощения за задержку с ответом. Просто я на днях выступал в престижном университете и долго продумывал это выступление, чтобы все у меня получилось. Пиши, если будут трудности. Удачи тебе!»*. Описанная ситуация свидетельствует о причинах задержки с ответом, реализации личности в профессиональной сфере деятельности, однако с преобладанием утилитарных целей, нежели трансцендентно-нравственных ценностей. Для **низкого уровня** характерно следующее: *«Прочитав письмо, высылаю ответ. Был занят работой, поэтому долго не отвечал»*. В данном случае отсутствует как определенное описание причины с ее конкретной спецификой, так и должное извинение перед «учеником». Ярко выражена незаинтересованность в понимании причины поведения другого человека, имеет место исключительно утилитарное или гедонистическое восприятие субъектом всей окружающей его действительности в целом.

Результаты рефлексии второго порядка контрольной и экспериментальной групп подростков показаны в таблице 6.

Т а б л и ц а 6

Развитие рефлексии второго порядка  
с применением средств информационных технологий  
(«Письмо к профессору» (А. Б. Прусак), блок «Б»)

Группы испытуемых	Уровень	Этапы тестирования	
		«Средняя школа № 16 г. Бреста» (первый этап тестирования), %	«Средняя школа № 16 г. Бреста» (первый этап тестирования), %
Контрольная группа	Низкий	52,9	50
	Средний	37,1	34,3
	Высокий	10	15,7
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 0,343$ (зона незначимости)	
Экспериментальная группа	Уровень	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (первый этап тестирования), %	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (второй этап тестирования), %
	Низкий	45,8	28,6
	Средний	37,1	48,6
	Высокий	17,1	22,8
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 2,106$ (зона неопределенности)	

Таким образом, низкий уровень рефлексии второго порядка в экспериментальной группе подростков встречается на 17,2 % меньше в сравнении с контрольной группой, в которой данный показатель уменьшился всего лишь на 2,9 %.

Примером **высокого уровня** рефлексии второго порядка у испытуемых, заключающегося в понимании собственной личности от лица и позиции другого субъекта, является следующая ситуация: *«Прости меня за то, что так поздно отправляю ответ. Много работы и мало времени. Но я всегда помню о своих обязанностях. Я готов загладить свою вину, главное скажи, что тебе сейчас нужно и я приеду после работы, чтобы помочь лично»*. В данном случае проявляется личностная специфика трансцендентного отношения к другому человеку, выражающаяся главным образом в принятии собственных ошибок (проступков) перед самим собой или другими с готовностью оказания помощи вне зависимости от многих факторов или обстоятельств жизнедеятельности.

тельности. **Средний уровень:** «Отправляю Вам ответ, как быстрее запомнить разные теоремы по геометрии. Приношу свои искренние извинения за то, что вовремя не ответил, был в больнице. В будущем постараюсь все делать вовремя». Описанная ситуация свидетельствует о том, что имеет место изложение различных причин и возможное изменение поведения (отношения) в дальнейшем, однако отсутствует мотивация к должной помощи и поддержке другого ввиду нежелания нарушения определенного эмоционального благополучия. Для **низкого уровня** характерно следующее: «Я прочитал твое письмо и скажу лишь одно – не ленись, а учись!». В данном случае полностью отсутствует мотивация к пониманию другого субъекта, а также неспособность анализа собственных действий и поступков личности в окружающей ее действительности в целом.

Проведенное исследование позволило доказать, что подростки, которые использовали предложенные нами 7 развивающих программ («Угадай мотив», «4 мышки», «Полет самолета», «Виртуальная комната», «Профессиональная персоналия», «Ответ профессора» и «Для чего нам нужен YouTube?»), показали более высокие показатели уровня эмпатии в целом и рефлексии первого и второго порядка в частности, в отличие от тех учащихся, которые развивающие программы не применяли. Таким образом, для развития эмпатии, рефлексии первого и второго порядка данные программы могут использоваться педагогами в условиях образовательного процесса. Это особенно актуально, когда возникает проблема буллинга (физического, психологического или виртуального), изоляции от других людей или адаптации учащихся в новый учебный коллектив, поэтому педагогам так важно обратить особое внимание на формирование навыков психологической совместимости, которая играет важную роль в гармоничном и нравственном развитии личности подростка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ванершот, Г. Эмпатия как совокупность микропроцессов / Г. Ванершот // К. Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века : пер. с англ. : сб. ст. / под ред. Д. Брэзиера. – М., 2005. – С. 52–78.
2. Новиков, Д. А. Формальные модели рефлексивных игр в педагогических исследованиях / Д. А. Новиков // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 1. – С. 186–193.
3. Бабушкин, Г. Д. Психологическая совместимость и срабатываемость в спортивной деятельности : монография / Г. Д. Бабушкин, Е. В. Кулагина. – Омск : СибГАФК, 2001. – 109 с.
4. Рзаева, С. В. Социальная сеть как основа социального капитала : содержание и подходы к изучению / С. В. Рзаева, С. А. Решетникова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2014. – Т. 8, № 1. – С. 113–122.

5. *Солдатова, Г. У.* Отношение к интернету среди интернет-пользователей: технофобы и технофилы / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер., Психол. науки. – 2016. – № 1. – С. 54–61.
6. *Емелин, В. А.* Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве интернета / В. А. Емелин, А. Ш. Тхостов // Вопр. философии. – 2013. – № 1. – С. 74–84.
7. *Загутин, Д. С.* Влияние социальных сетей на социализацию молодежи : интенсивность, уровни, последствия / Д. С. Загутин, А. А. Степанова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2015. – № 1. – С. 111–116.
8. *Густова, А. Ю.* Виртуальная реальность как метод и средство обучения / А. Ю. Густова // Современное высшее профессиональное образование: тенденции и перспективы подготовки конкурентоспособного специалиста : сб. науч. ст. Межвузовской науч.-практ. конф., Брест, 17–18 мая 2019 г. / Брест. гос. техн. ун-т ; редкол.: В. И. Рахуба [и др.]. – Брест, 2019. – С. 23–25.
9. *Лосик, Г. В.* Образование из уст интернета формирует подростка – клон социума / Г. В. Лосик // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14–15 нояб. 2018 г. / редкол.: С. И. Коптева [и др.]. – Минск, 2018. – С. 111–115.
10. *Лосик, Г. В.* Компьютерные технологии в обучении профессиям типа человек-человек: за и против / Г. В. Лосик, А. В. Шевцов // Проф. образование. – 2021. – № 2. – С. 55–60.

*Поступила в редакцию 08.11.2021*

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 378.147:811.111 27

**Довнар Татьяна Александровна**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры интенсивного обучения  
иностранным языкам №1

*Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь*

**Dounar Tatsiana**  
PhD in Pedagogy Sciences,  
Associate Professor of the Department  
of Continuing Education

*Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
tdv@tut.by*

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

## INTERCULTURAL PECULIARITIES OF FOREIGN DIALOGAL COMMUNICATION

В статье описана сущность межкультурного диалогического общения на иностранном языке с точки зрения ценностных основ рассматриваемых культур. Достижение главной цели в обучении иностранному языку – формирование личности, способной и готовой осуществлять продуктивный межкультурный диалог – возможно только при диалогической направленности всего образовательного процесса, где диалог является средством межкультурного общения и формой межличностного взаимодействия речевых партнеров, принадлежащих к разным культурам и имеющих разный менталитет. Межкультурное диалогическое общение представляет собой совокупность культурных ценностей и норм речевого поведения, проявляющихся в формальной, содержательной, информативной, эмоционально-оценочной, реляционной и интенциональной сторонах.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *межкультурное диалогическое общение; стороны межкультурного диалогического общения; ценностные ориентации; речеповеденческие стратегии и тактики.*

The article describes the nature of intercultural dialogic communication based on cultural approach regarding the cultural value-based concepts. Intercultural dialogical communication has its cultural value-based peculiarities and speech behaviour rules, which manifest in formal, contextual, informative, emotionally evaluative, relative and intentional communication elements.

**К e y w o r d s:** *intercultural dialogical communication; intercultural peculiarities; intercultural dialogical communication elements; value-related systems; communicative strategies and tactics.*



Необходимость исследования сущности межкультурного общения на иностранном языке обусловлена той особой ролью, которую оно приобрело в изменившихся жизненных условиях и которую подчеркивают специалисты в области обучения иностранным языкам. Так, Л. В. Куликовой в качестве характерных особенностей межкультурного общения называются воздействие на личность собеседника, сохранение собственной культурной идентичности, более глубокое осмысление и переосмысление своей культуры, его межличностный характер [1].

Базируясь на теории А. Шютца о *межличностной* природе речевого взаимодействия [2, с. 114–154], а также ссылаясь на исследования Б. Ф. Ломова, можно утверждать, что элементарной структурной единицей межличностного общения является цикл, образованный двумя взаимосвязанными, сопряженными речевыми актами партнеров, именуемыми репликами (высказываниями). Исследователи солидарны в понимании такого общения как особых отношений «Я и Другого», представляющих собой «вопросно-ответную форму» [2; 3]. Поэтому ее можно обобщить в схеме «вопрос–ответ», которая предполагает наличие как минимум двух субъектов, и определить как совместную деятельность субъектов коммуникации, фактической формой которой является диалогический взаимообмен и взаимоциркуляция фактов и реалий.

Одним из условий межличностного общения является наличие, как минимум, двух участников, иными словами, такое общение представляет собой *диалогическую* форму, где «диалог – лингвистическая составляющая общения, которая протекает в форме свободного обмена различными по протяженности репликами и размышлениями» [4, л. 42]. «Диалог является средством осуществления коммуникативных связей, и основой сотрудничества и взаимопонимания между людьми. С его помощью происходит процесс межличностного общения, развивается языковая практика, происходит овладение новым речевым материалом» [5, л. 132].

«Диалогическая речь является одной из главных форм речевого общения, усвоение которых ведет к способности участвовать в межкультурном общении» [6, с. 57]. В принятом Советом Европы документе «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» указано, что «полноценное межкультурное общение осуществляется в форме непосредственно устного диалога (*spoken interaction*)» [7, с. 12]. Многие исследователи отмечают так называемый «фактор устности», который предопределяет такие параметры общения, как непосредственность речевого контакта с реципиентом, неподготовленность, ситуативность и спонтанность, что позволяет говорить о «факторе диалогичности» речевого взаимодействия в процессе межкультурного иноязычного общения.

Достижение главной цели в обучении языку – формирование личности, способной и готовой осуществлять продуктивный межкультурный диалог, воз-

можно только при диалогической направленности всего образовательного процесса, где *диалог* является одновременно средством межкультурного общения речевых партнеров, владеющих по-разному языком на всех уровнях его функционирования, и формой взаимодействия коммуникантов, принадлежащих к разным культурам и имеющих разный менталитет.

Кроме того, особых условий требует «межкультурный компонент диалогического общения», в рамках которого общающиеся знакомятся с особенностями культуры носителя языка и адекватно используют полученные знания в процессе межкультурного диалогического общения на иностранном языке [5, л. 132].

В процессе диалогического общения вследствие межкультурных различий коммуникантов усложняется иноязычный речевой контакт. Межкультурное диалогическое общение строится в системе поиска общих интересов, в результате которого заполняются пространства познания иной культуры. Отсюда правомерно утверждение «язык через культуру», где деятельность речевых партнеров направлена на межкультурное общение по схеме «информация–комментарий» [3], сущность которой состоит в сопоставлении явлений родного и иностранного языков и культур с точки зрения содержания представленных в них картин мира с целью достижения взаимопонимания.

Привлечение фактов культуры изучаемого языка, связанных с правилами речевого поведения, способствует формированию способности адекватного употребления речевых средств и эффективности речевого воздействия на партнера по межкультурному диалогическому общению. Так как особенности межкультурного диалогического общения могут быть выражены в культурных традициях и ценностях, а также в специфических речевых средствах и правилах их использования, то можно говорить о том, что такое общение происходит между представителями различных языков и культур, их *ценностных ориентаций*, регулирующих речевое поведение коммуникантов, и включает такие существенные признаки, как обмен ценностями, приобщение общающихся к ценностям иной культуры. Различия мировосприятия двух сопоставляемых культур, исходя из отношения между «положительным» и «отрицательным», согласно А. А. Поляковой, обусловили общее направление ценностных ориентаций англоязычной культуры: стремление к внутреннему совершенствованию личности и одновременно к достижению материального благосостояния, что может свидетельствовать о различиях в лингвокультурных сообществах [8].

В англоязычной культуре снижение роли христианских нравственных норм как регулятора речевого поведения в обществе и замена их социальными установками привели к возникновению формальностей, нацеленных на охрану свободы личности, и, как следствие, к дальнейшему размыванию границ между «положительным» и «отрицательным» [9, л. 296]. В белорусской куль-

турной традиции в целом наблюдается ориентация на гармоничное сочетание духовной и мирской жизни. Среди основных ценностных ориентаций белорусской культуры выделяют такие, как «любовь к малой родине, трудолюбие, взаимопомощь (бел. “талака”), толерантность, неприятие крайностей и конфликтов» [10, л. 26]. Указанные ценностные предпочтения определяют особенности национального характера, такие как: миролюбие, покладистость, неагрессивность, склонность к согласию.

При рассмотрении особенностей диалогического общения в межкультурном ракурсе различными исследователями используются самые разные параметры, на основании которых выстраиваются тенденции вариативности структуры и содержания межкультурного общения на иностранном языке. Такой анализ межкультурного общения, диалогического общения в частности, коммуникативная теория вежливости «сохранение позитивного и негативного лица» С. Левинсона и П. Браун дают основание представить структурную организацию межкультурного диалогического общения в качестве определенных сторон: *формальной, содержательной, информативной, эмоционально-оценочной, реляционной и интенциональной* [11]. Такие «стороны прилагаются к процессу межкультурного общения на разных уровнях и при этом они взаимосвязаны с собственно языковыми, психологическими и общепсихологическими факторами» [9, л. 221].

При рассмотрении *формальной* стороны общения предполагается вариативность структуры межкультурного диалогического общения в зависимости от наличия/отсутствия четкого структурирования процесса и характера участия коммуникантов. Так, ведение англоязычной беседы предусматривает определенные фазы и четкие правила участия, что прослеживается в структурной организации разговора и характерно для представителей англоязычной культуры. Особое внимание на содержании беседы уделяется в различных вариантах степени активности, очередности и продолжительности вовлеченности в разговор, а также возможности прерывания речевого контакта. И для общения белорусов характерна нечеткая структура, хаотичная очередность и вариативная последовательность участия в зависимости от времени и частоты включения в речевой контакт.

*Содержательная* сторона общения отражает вариативность содержания межкультурного диалогического общения в зависимости от сфер, регламента, тематики и характера обсуждения. Так, определенная сегментация и линейное мышление проявляются в четком разграничении сфер англоязычного диалогического общения и строгом следовании тематики определенным речевым ситуациям. Отсюда также деление по степени серьезности обсуждения на *small talk* и *big talk* ‘деловая беседа’. Недопустимым считается не разграничение повседневно-бытового, профессионально-научного, делового общения и выход за рамки определенной для конкретной сферы тематики.

В то же время для носителей белорусской культуры допустимо обсуждение различной тематики без регламента. Необходимость исключения определенных тем исходит из «морально-этических норм, согласно которым при общении белорусы руководствуются общепринятыми представлениями о приличии и скромности» [10, с. 19–21]. Правила речевого поведения регулируются интуитивно и корректируются чувством такта. *Small talk* часто воспринимается, как пустая болтовня и напрасная трата времени.

Дальнейшее рассмотрение ситуаций межкультурного диалогического общения предполагает оценку используемых речевых средств по критерию их количества, так называемой и н ф о р м а т и в н о й насыщенности. Для информативной стороны англоязычного диалогического общения характерен акцент на краткость и лаконичность. Британцы стараются проявлять чувство меры и пропорции, говорить «по существу» (*keep to the point*), придерживаться основной темы и формулировать свои мысли кратко. Многословие является нормой англоязычного диалогического общения при выражении благодарности, извинения, комплимента, то есть при прагматических установках, связанных с указанными правилами невмешательства.

Такая относительно невысокая степень информативности и большее количество многократно повторяемых однотипных речевых образцов несут преимущественно функциональную, а не смысловую нагрузку, что определяется речевой установкой собеседников, которая зависит от определенных речевых задач. Для белорусов характерны большая потребность в информации, полный объем высказываний, которые обусловлены контекстом речевой ситуации и «отношениями между участниками общения» [10], исходя из указанного доминирующего внимания к содержанию общения.

Э м о ц и о н а л ь н о - о ц е н о ч н а я сторона межкультурного диалогического общения на иностранном языке оценивается по шкале «нейтральный–эмоциональный» в зависимости от вовлеченности коммуниканта и использования экспрессивных речевых образцов.

Эмоциональная сдержанность британцев уходит корнями в традиции протестантизма, где следует воздерживаться от открытого проявления эмоций, что имеет и обратную сторону, а именно так называемую аффектацию. В процессе речевого взаимодействия вышесказанное отражается в использовании речеповеденческих приемов «*understatement*» и «*overstatement*», которые способствуют речевому преуменьшению или преувеличению значимости высказывания [9; 11]. Преуменьшение актуально при обмене мнениями и впечатлениями, оно помогает адекватно выразить оценку или свое отношение к предмету общения. Преувеличение имеет место при эмоциональной оценке поступков собеседника, в экспрессивности похвалы, благодарности, комплиментов и т.д.

Для общения белорусов характерен откровенный разговор с высокой степенью вовлеченности. Примерами искренности у белорусов могут быть пря-

молинейность критики и категоричность оценочных суждений. В белорусской культуре критические замечания и советы более частотны, чем похвала, которая может расцениваться как лесть. Эмоциональность понимается как искреннее проявление эмоций, а не как стратегическая демонстрация нормативного отношения, что также говорит о межкультурных различиях на понятийном уровне.

Р е л я ц и о н н а я сторона межкультурного диалогического общения на иностранном языке рассматривается относительно социального статуса его коммуникантов и степени близости знакомства.

В рамках реляционной стороны англоязычного диалогического общения наблюдаемая межкультурная особенность комфортного расстояния для английской беседы позволяет говорить о характерной для британцев бóльшей (по сравнению с белорусами) пространственной дистанцированности. Это лежит в основе существующих различий в размерах жизненного пространства и в отношении общепринятых пространственных зон, что в процессе англоязычного диалогического общения непосредственным образом влияет на характер межличностного и межкультурного взаимопонимания и при отсутствии определенных социокультурных знаний восприятия пространства является источником чередования различий на уровне речеповеденческих норм. Британцы ориентированы на демократичность и предпочитают принцип формального равенства, тогда как в традициях белорусов правильным является соблюдение иерархии в отношении общения.

В рамках и н т е н ц и о н а л ь н о й стороны диалогического общения межкультурные расхождения в сопоставляемых культурах проявляются в социальном межличностном речевом взаимодействии. Отсутствие открытости в общении, самообладание и самопрезентация британца, «дежурная улыбка» и позитивная расположенность к коммуниканту могут служить некой «защитной реакцией», стремлением «сохранить лицо» [9, с. 8]. С этой целью правилами межкультурного англоязычного общения предписывается подчеркнута благодарить, извиняться, разнообразить комплименты, преувеличивая реальную значимость происходящего. Иначе говоря, демонстрировать доброжелательность и расположенность к общению, при этом гибко реагируя на реплики собеседника и не допуская возникновения речевых пауз. Для англоязычной культуры стремление к компромиссу является одной из важнейших межкультурных характеристик и проявляется во всех сферах социальной жизни. В то же время для культуры белорусов характерна речевая естественность, которая предполагает некую свободу выбора возможных линий поведения в зависимости от контекста общения, социального взаимодействия, интуиции, психоэмоционального состояния собеседников и т.д., не ограниченных регламентированными условностями.

Другими словами, забота о сохранении лица собеседников и их «приватности» для индивидуалистической англоязычной культуры является главной



ценностной ориентацией в общении, что позволяет рассматривать мировосприятие представителей англоязычной культуры через «призму дистанцированности в качестве основной ценностной ориентации и базовой установки» [9; 11]. Данная базовая установка может быть достигнута путем создания бесконфликтной атмосферы на основе компромисса, который, в свою очередь, предполагает регламентацию соблюдения ряда условностей. Соответственно, четкое соблюдение речевых норм и правил распространяется на все сферы межкультурного диалогического общения и определяет структурную организацию и определенные взаимоотношения собеседников.

Таким образом, *межкультурное диалогическое общение* на иностранном языке – это культурно обусловленный процесс межличностного речевого взаимодействия представителей разных языков и культур, в основе которого находятся ценностные ориентации и основанные на них правила речевого поведения, проявляющиеся в его формальной, содержательной, информативной, эмоционально-оценочной, реляционной и интенциональной сторонах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Куликова, Л. В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты (на материале русской и немецкой лингвокультур) / Л. В. Куликова. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т, 2004. – 194 с.
2. Шютц, А. Смысловая структура повседневного мира : очерки по феноменологии социологии / А. Шютц ; пер. с англ. А. Я. Алхасова, Н. Я. Мазлумяновой. – М : Ин-т Фонда «Обществ. мнение», 2003. – 334 с.
3. Ломов, Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения / Б. Ф. Ломов // Психол. журн. – 1980. – Т. 1, № 5. – С. 26–42.
4. Исенко, И. А. Методика формирования социолингвистической компетенции в устном иноязычном общении студентов языковых факультетов педагогических вузов: на материале испанского языка : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. А. Исенко. – М., 2007. – 337 л.
5. Суйская, В. С. Обучение межкультурному диалогическому общению будущих бакалавров в ходе социально-ролевого взаимодействия: на материале немецкого языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. С. Суйская. – М., 2013. – 196 л.
6. Божик, С. Л. Эволюция понятия и роли диалогической речи в процессе обучения иностранным языкам / С. Л. Божик // Вестник Санкт-Петерб. ун-та – Сер. 9. Вып.1 ; С-п., 2013. – С. 55–60.
7. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; Моск. гос. лингвист. ун-т, 2001–2003. – 259 с.

8. *Полякова, А. А.* Теория и практика развития аксиологического потенциала личности студента в диалоге культур : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. А. Полякова. – Оренбург, 2002. – 482 л.
9. *Кузьменкова, Ю. Б.* Отражение доминантных черт культуры в стратегиях англоязычной коммуникации : дис. ... д-ра пед. наук : 24.00.01 / Ю. Б. Кузьменкова. – М., 2006. – 398 л.
10. *Николаенко, С. В.* Лингвометодическая система социокультурного развития учащихся на основе овладения ценностями белорусской культуры в контексте изучения русского языка (V–XI классы) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / С. В. Николаенко. – Витебск, 2016. – 272 л.
11. *Brown, P.* Politeness: some universals in language usage / P. Brown, S. C. Levinson. – NY ; Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1987. – 345 p.

*Поступила в редакцию 08.11.2021*

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*

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РЕСУРСА «ТЕКСТОМЕТР»  
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО  
ОТБОРУ И АДАПТАЦИИ ТЕКСТОВ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

POSSIBILITIES OF USING THE RESOURCE “TEXTOMETR”  
FOR TEACHING THE FUTURE TEACHERS OF RUSSIAN  
AS A FOREIGN LANGUAGE TEXT SELECTION  
AND ADAPTATION FOR EDUCATIONAL PURPOSES

В статье описываются функции ресурса «Текстометр», осуществляющего автоматизированную оценку сложности текста и его лингводидактического потенциала для занятий по русскому языку как иностранному. Возможности применения ресурса в процессе подготовки будущих преподавателей иллюстрируются комплексом заданий, направленных на развитие умения отбирать и адаптировать аутентичные тексты в соответствии с уровнем языковой подготовки иностранного обучающегося.

*К л ю ч е в ы е с л о в а : русский язык как иностранный; текст; отбор текстов; адаптация текстов; ресурс «Текстометр»; методические рекомендации.*

The article describes the functions of the “Textometr” resource, which carries out an automated assessment of the text complexity and its linguodidactic potential for classes in Russian as a foreign language. The possibilities of using the resource in the process of training future teachers are illustrated by a set of tasks aimed at developing the ability to select and adapt authentic texts in accordance with the level of language training of a foreign student.

*К e y w o r d s : Russian as a foreign language; text; selection of texts; adaptation of texts; resource “Textometer”; guidelines.*

Актуальность темы статьи заключается в том, что признание текстоориентированного подхода в качестве одного из ведущих в обучении иностранным языкам определяет важность формирования и развития у будущего преподавателя умения отбора, адаптации и создания текстов для учебных целей.

В практике преподавания иностранных языков выявлены и описаны критерии отбора дидактического материала. Выделим основные из них:

- аутентичность текстов (в том числе и методическая аутентичность: тексты, созданные специально для учебных целей, должны быть максимально приближены к естественным текстам носителей языка);
- коммуникативная ценность (дидактические материалы должны включать типичные для носителей языка речевые ситуации в их типичной реализации, изучив которые, иностранный обучающийся сможет использовать языковые средства адекватно ситуации и теме общения);
- лингвострановедческая и социокультурная ценность (содержание текстов должно являться основой для осуществления на занятиях по иностранному языку диалога культур, а значит, в текстах должна содержаться информация о специфических чертах лингвокультурного сообщества изучаемого языка);
- информационно-образовательная ценность (тексты должны содержать информацию, способную расширить кругозор обучающихся и активизировать их мыслительную деятельность);
- соответствие целям и задачам обучения, а также уровню языковой подготовки обучающегося (дидактические материалы должны быть насыщены подлежащими изучению языковыми единицами, сложность учебных материалов не должна быть занижена или завышена).

Одна из проблем, с которой мы сталкиваемся в процессе работы по дисциплине «Методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ)» на 4-м курсе факультетов английского языка и китайского языка и культуры УО «Минский государственный лингвистический университет» в рамках специализации 21 06 01-01 05 «Русский язык как иностранный» заключается в том, что будущие специалисты, в силу отсутствия практического опыта, с трудом определяют уровень сложности текста, не могут адаптировать аутентичный текст или самостоятельно создать учебный текст для работы в иностранной аудитории с определенным уровнем владения русским языком. Между тем умение «осуществлять отбор и организацию языкового и речевого материала для учебных занятий с учетом уровня требований, предъявляемых к владению ими, и степени подготовленности обучаемых» [1] входит в состав профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка в области учебно-методической работы.

В помощь преподавателям РКИ проектной группой «Обучение русскому языку в цифровую эпоху» Института русского языка имени А. С. Пушкина (г. Москва) был разработан инструмент «Текстометр» [2], позволяющий оптимизировать процесс оценки сложности текста. Инструмент «представляет собой окно ввода, куда можно вставить любой текст на русском языке до 10 000

слов и получить значение уровня сложности для введенного текста по шкале CEFR, а также информацию о тексте, представляющую ценность для его подготовки к занятию по РКИ» [3, с. 333].

При помощи «Текстометра» оценивается количество знаков, слов и предложений в тексте и его лексическое разнообразие; определяются ключевые слова и так называемые «самые полезные слова» – «слова-кандидаты в словарик по данному тексту; слова, которые, скорее всего, ещё не знакомы студентам (их нет в лексических минимумах предыдущих уровней), но есть в минимуме данного уровня или в списке 3000 самых частотных слов русского языка по НКРЯ (Национальному корпусу русского языка – расшифровка наша)» [3, с. 337].

Описание лексической сложности текста включает выраженное в процентах его соответствие уровню обучения (A1–C1), а также перечень слов, не входящих в лексический минимум уровня.

Помимо сложности текста, ресурс определяет возможные для изучения на его основе темы по грамматике, указывает время, необходимое для изучающего и просмотрового чтения, и автоматически создает частотный словарь по тексту.

Описанные выше функции ресурса «Текстометр» были использованы нами для создания комплекса заданий, направленных на развитие у будущих преподавателей РКИ умения отбирать и адаптировать тексты в учебных целях, оценивать их сложность и лингвометодический потенциал для разработки системы упражнений. Задания были апробированы на семинарских занятиях и в ходе самостоятельной работы студентов.

В качестве учебного материала нами используются аутентичные тексты публицистического стиля страноведческой тематики, содержание которых может стать основой для межкультурной коммуникации. Пример текста:

### *8 Марта*

*Послезавтра не только Россия, но и весь мир будет отмечать Международный женский день. Празднование 8 Марта в современной России ассоциируется в первую очередь с лишним выходным и обязательными цветами и подарками для женщин, в то время как изначальные политические и социальные смыслы даты остаются почти без внимания. Однако не всегда было так. В феврале 1909 года женщины Нью-Йорка вышли на улицы с требованием равной оплаты труда и предоставлением женщинам права голосовать. Немецкие социалистки и небезызвестная коммунистка Клара Цеткин наряду с Розой Люксембург в следующем году на Женской конференции согласились, что необходим праздник, который бы продвигал равные права для женщин, в том числе и суфражистские идеи. Разбираемся, как появился Международный женский день, почему сегодня 8 Марта воспринимают иначе, чем сто лет назад, и как можно его отметить (по материалам сайта <https://www.wonderzine.com> [4]).*



Данный текст включает языковые средства, характерные для русскоязычных текстов на тему «Праздники», имеет информационно-образовательную и социокультурную ценность, а содержание и проблематика текста предоставляют возможности для обеспечения на занятии по РКИ межкультурного обсуждения и сопоставления.

Работа с ресурсом «Текстометр» осуществляется в двух направлениях:

- 1) определение степени сложности текста и его упрощение в соответствии с лексическим минимумом определенного уровня владения русским языком;
- 2) отбор ключевой лексики и грамматических единиц с целью подготовки системы упражнений для изучающего чтения в соответствии с целью и темой обучения.

Примеры обучающих заданий первого типа:

1. *При помощи ресурса «Текстометр» определите сложность текста «Восьмое марта».*

2. *Представьте, что вам необходимо адаптировать этот текст для уровня А2. Проанализируйте список слов, не входящих в лексический минимум уровня А2. Разделите их на три группы:*

а) *слова, которые можно оставить в тексте (помните, что содержание незнакомых слов в тексте на уровне А2 не должно превышать 3–4%. При отборе слов-кандидатов в словарь учащихся ориентируйтесь на информацию рубрики «Самые полезные слова». Вы можете оставить слова, которые легко семантизируются через известные учащимся лексические единицы, значение которых иностранный учащийся сможет понять по контексту, при помощи языковой догадки или в результате словообразовательного анализа);*

б) *слова, которые можно заменить на известные учащимся;*

в) *слова, которые можно исключить из текста без потери смысла (ориентируйтесь на те единицы, которые выделены как не входящие в лексические минимумы более высоких уровней владения языком и при этом имеют низкую коммуникативную значимость).*

3. *Определите, какие фрагменты текста в связи с лексическими заменами будут нуждаться и в грамматических трансформациях.*

4. *Адаптируйте текст с учетом установленных изменений. Проверьте, соответствует ли его сложность уровню А2.*

Проверка текста через «Текстометр» дает результаты, отраженные в таблице.

Оценка сложности текста ресурсом «Текстометр»

<b>В1. I сертификационный уровень</b>	
<b>Критерий оценки</b>	<b>Результат оценки</b>
Лексический список А1 покрывает	58 %
Лексический список А2 покрывает	71 %

Не входит в лексический список А2	Выходной, соглашаться, социальный, отмечать, ассоциироваться, идея, пара, коммунистка, оплата, празднование, предоставление, бы, оставаться, необходимый, продвигать, воспринимать, разбираться, голосовать, иначе, лишний, труд, социалистка, требование, очередь, однако, суфражистский, небезызвестный, изначальный, конференция, роза, смысл, послезавтра, равный
Лексический список В1 покрывает	82 %
Не входит в лексический список В1	Выходной, отмечать, ассоциироваться, пара, коммунистка, оплата, празднование, предоставление, необходимый, продвигать, воспринимать, разбираться, голосовать, иначе, социалистка, требование, очередь, суфражистский, небезызвестный, изначальный
Лексический список В2 покрывает	91 %
Не входит в лексический список В2	Продвигать, воспринимать, изначальный, ассоциироваться, коммунистка, оплата, празднование, суфражистский, небезызвестный, предоставление, социалистка
Лексический список С1 покрывает	92 %
Не входит в лексический список С1	Продвигать, изначальный, ассоциироваться, коммунистка, празднование, суфражистский, небезызвестный, предоставление, социалистка

Выполнение заданий на основе информации, предоставленной ресурсом «Текстометр», должно привести учащихся к следующим выводам относительно адаптации текста:

- из слов, которые не входят в минимум уровня А2, представляется возможным сохранить такие, как: *выходной, отмечать, конференция, послезавтра, голосовать, равный, идея*, поскольку они являются значимыми как для понимания содержания текста, так и для коммуникации на русском языке, а также легко поддаются семантизации. Лексическое значение слов *конференция* и *идея* иностранные учащиеся, владеющие, например, английским языком, могут установить самостоятельно на основе языковой догадки;

- слова, поддающиеся замене синонимами или подходящими по контексту единицами: *однако* → *но*, *согласиться* → *решить*, *социалистки, коммунистки* → *политики, женщины-политики*; *небезызвестный* → *известный*, *воспринимать* → *понимать*, *празднование* → *праздник*, *лишний* → *еще один*, *оплата труда* → *зарплата*, *иначе* → *не так*, *социальный* → *общественный*, *необходимый* → *нужный*, *продвигать* → *делать популярным*, *остаться без внимания* – *быть забытым*;

- слова, подлежащие исключению из текста: *ассоциироваться, пара, оставаться, требование, очередь, суффражистский, изначальный, смысл.*

Лексическая адаптация текста требует осуществить грамматические трансформации, например, заменить модель *что ассоциируется с чем на что является чем* или *что – это что* в силу того, что глагол *ассоциироваться* был изъят из текста.

Возможный вариант адаптированного на основе проведенного анализа текста выглядит так:

*Послезавтра не только Россия, но и весь мир будет отмечать Международный женский день. Праздник 8 Марта в современной России – это еще один выходной и обязательные цветы и подарки для женщин, в то время как политические и общественные идеи даты почти все забыли. Но не всегда было так. В феврале 1909 года женщины Нью-Йорка вышли на улицы, чтобы получить равную зарплату и право голосовать. В следующем году немецкие политики Клара Цеткин и Роза Люксембург на Женской конференции решили, что нужен праздник, который будет делать популярной идею о равных с мужчинами правах для женщин. Давайте узнаем, как появился Международный женский день, почему сегодня 8 Марта понимают не так, как сто лет назад, и как можно его отметить.*

Повторная проверка текста при помощи «Текстометра» показывает, что он соответствует уровню A2 на 90%, а среди слов, не входящих в лексический минимум этого уровня, указываются те, что в ходе выполнения заданий были отобраны будущими преподавателями как коммуникативно значимые и не поддающиеся исключению или замене.

Развитие умения отбирать ключевую лексику и грамматические единицы для организации системы упражнений к тексту реализуется при выполнении следующих заданий:

1. При помощи ресурса «Текстометр» установите, какие лексические единицы являются ключевыми для адаптированного вами текста «8 Марта». Учитывая тему текста, определите, какие слова из тематической группы «Праздник», входящие в лексический минимум уровня A2, оказались за пределами текста (в выборке отсутствуют, например, такие слова, как 'дарить', 'праздновать'). Включите отсутствующие слова в текст. Проверьте, является ли ключевая лексика частотной в тексте.

2. Присутствуют ли среди «слов-кандидатов» в словарь по тексту единицы, относящиеся к ключевой лексике? Определите способ их семантизации.

3. Проанализируйте информацию рубрики «Возможные грамматические темы», соотнесите ее с текстом («Текстометр» показывает, что наиболее частотными в тексте являются порядковые числительные, что связано с указанием дат). Дополните текст аналогичными грамматическими явлениями (например, *в следующем году* → *в 1910 году*; кроме того, можно включить в текст информацию о том, когда праздник начал отмечаться в России и когда он стал выходным днем).

4. В тексте упоминаются географические названия. Произведите грамматические трансформации таким образом, чтобы географические названия употреблялись в предложном падеже (например, 'Послезавтра не только **Россия**, но и **весь мир** будет отмечать Международный женский день' – 'Послезавтра не только **в России**, но и **во всем мире** будут отмечать Международный женский день'). Проверьте при помощи «Текстометра», отражается ли тема «Предложный падеж» как возможная для изучения на основе данного текста.

5. С учетом выявленных лексико-грамматических особенностей текста определите цель и содержание предтекстовых и послетекстовых упражнений к тексту «8 Марта».

Апробация заданий с применением ресурса «Текстометр» в процессе обучения будущих преподавателей РКИ отбору и адаптации текстов для разных уровней владения русским языком показала свою эффективность. Строго выверенные параметры проверки сложности текста, ее автоматизированность, наглядность в презентации результатов, во-первых, дают возможность экономить время и усилия будущих специалистов, освобождая их от необходимости «вручную» сверяться с лексическими минимумами, а во-вторых, позволяют объективно определять пути адаптации учебного материала в соответствии с уровнем владения русским языком, а также определять языковое наполнение системы упражнений к тексту.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-21 06 01 «Современные иностранные языки (по направлениям)» [Электронный ресурс] / Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа : <https://www.mslu.by/files/uploads/obrazovatelnye-standarty/obrazovatelnyj-standart-sovremennye-inostrannye-yazyki.pdf>. – Дата доступа : 21.11.2021.
2. Текстометр [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://textometr.ru>. – Дата доступа : 23.11.2021.
3. Лапошина, А. Н. Текстометр : онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному / А. Н. Лапошина, М. Ю. Лебедева // Русистика. – 2020. – Т. 19. – №3. – С. 331–345.
4. Татаркова, Д. Что на самом деле значит 8 Марта и как его отмечают сейчас / Д. Татаркова // Wonderzine [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life/204659-women-unite>. – Дата доступа : 25.04.2021.

*Поступила в редакцию 29.11.2021*

УДК 378.147:811

**Костенко Наталья Ростиславовна**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры лингводидактики  
и методики обучения иностранным языкам

Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь

**Kastsenka Natallia**  
PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Linguodidactics and Methodology  
of Teaching Foreign Languages

Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
natalia.aniskovich@mail.ru

## ИНТЕРАКТИВНЫЙ АСПЕКТ УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

### INTERACTIVE ASPECT OF ORAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE

В статье рассматриваются особенности интеракции как важной составляющей процесса эффективного общения. В работе выявляются специфические характеристики понятий *контакт* и *воздействие* как неотъемлемых составляющих интеракции. Особое значение придаётся регулятивной функции процесса общения, благодаря учету которой обеспечивается целостность речевого высказывания. Представлены некоторые предпосылки актуального речевого поведения учащихся в ходе интеракции.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *устное речевое общение; интеракция; речевое взаимодействие; речевое воздействие; контактность; смена речевых ходов; стратегии и тактики.*

The article deals with the features of interaction as an important component of the process of effective communication. The work reveals the specific characteristics of the concepts of *contact* and *impact* as integral components of interaction. Particular importance is attached to the regulatory function of the communication process, due to which the integrity of the speech utterance is ensured. Some recommendations for the actual speech behavior of students in the course of interaction are presented.

**К e y w o r d s:** *oral speech communication; interaction; speech interaction; speech impact; contact; change of speech move; strategy and tactics.*

Становление открытого общества связывают с процессами массовой социальной и межкультурной коммуникации. Это требует активного применения в образовательной практике диалогических и коммуникативных технологий. В связи с этим представляется актуальным уточнение особенностей интерактивного аспекта общения на иностранном языке.

Под **общением** чаще всего понимают взаимодействие или форму взаимодействия людей как субъектов совместной деятельности в процессе их



общественных и трудовых отношений. Речевое взаимодействие – «это систематически устойчивое выполнение действий, которые направлены на то, чтобы вызвать ответную реакцию со стороны партнера, при этом вызванная реакция, в свою очередь, порождает реакцию воздействующего» [1, с. 84]. Только при наличии взаимодействия (интеракции) общение и имеет место. Будучи связью между участниками общения, которая фиксирует не только обмен знаками, меняющими поведение другого партнера, но и организацию совместных действий, оно позволяет его участникам реализовать некоторую общую деятельность.

В ходе интеракции имеет место речевое воздействие субъектов друг на друга и изменение их состояния [2]. Поскольку в большинстве случаев речевая активность людей направлена на то, чтобы побудить собеседника действовать в интересах говорящего, общение можно рассматривать с позиций социального контроля. Этот подход позволяет говорить о существовании специфических коммуникативных техник, нацеленных на подчинение собеседника. Существуют также особые когнитивные категории, где речевое воздействие планируется, то есть осознается говорящим как стратегическая задача.

**Речевое воздействие** характеризуется целенаправленностью и описывается с позиций одного из коммуникантов, когда он рассматривает себя как субъекта воздействия, считая своего собеседника объектом. Быть субъектом речевого воздействия – это значит регулировать деятельность своего собеседника. Речевое воздействие является неотъемлемым компонентом речевого взаимодействия, так как в общении коммуниканты пытаются достичь определенных неречевых целей, ведущих в итоге к регуляции деятельности собеседника.

*Воздействием* может быть: побуждение; сообщение факта, явления, качества; выражение отношения; установление и поддержание речевого и общего контакта и др.

*Интеракцией* – примыкание, отмежевание, координация, исполнение, подтверждение, отказ и др.

*Побуждением*, в свою очередь, могут быть: приказ, распоряжение, требование, настояние, рекомендация, совет, угроза, предупреждение, разрешение или отказ и др.

Все названные категории относятся к тактическим функциям говорения и коммуникативного взаимодействия. Они могут быть выражены как эксплицитно, так и имплицитно.

Интеракции присуща **контактность**, которая понимается как степень сближения во времени, пространстве произносимого сообщения и его восприятия. Контактность предполагает общность психического состояния собеседников и установление благоприятных взаимоотношений между ними. Эта общность возникает, прежде всего, на основе совместной мыслительной деятельности, т.е. речевые партнеры должны решать совместные проблемы,

обсуждать значимые для обеих сторон вопросы. При этом контактность как свойство общения может быть *смысловой*, когда ситуация принята обоими собеседниками, или *личностной*, когда ими принят предмет обсуждения. Личностная контактность достигается за счет общих интересов партнеров по общению, их мотивов, общих целей, установок; психологического «единства» групп общающихся людей; наличия потенциальной взаимодополняемости партнеров по общению, когда каждый из них на основе системы ролевых ожиданий предполагает, что собеседник владеет определенной информацией; динамики общения. Контактность также проявляется в способности человека мобилизовать все имеющиеся средства для достижения контакта (владение состоянием, телом и мимико-выразительными средствами, настроенность на контакт), в умении изменять в зависимости от ситуации своей открытости и избираемые средства воздействия, во владении ситуацией общения в целом.

Кроме того, установление контакта предназначено для взаимной оценки, первичной коммуникативной адаптации и преднастройки говорящих по отношению друг к другу. Нормальный межличностный контакт обеспечивает эмоционально положительный настрой, активизирует мысль, снимает внутреннюю напряженность и создает ощущение удовлетворенности у говорящих. Научиться входить в контакт можно только в условиях достаточной практики реального общения, включение учащихся в которое целесообразно организовывать посредством создания естественных ситуаций общения и их систематического варьирования.

Для процесса интеракции характерны:

- взаимосвязь участников, обеспечивающих взаимные действия, которые находят выражение в установлении и поддержании контакта;
- взаимозависимость и взаимовлияние общающихся; данная характеристика определяет наличие не только информативной, но и прагматической функции речевого взаимодействия;
- взаимная активность участников, проявляющаяся в согласованности действий (использование «подсказок», взаимодополнений) [3].

Интеракции присущи предметность и коммуникативность.

*Предметное взаимодействие* ориентировано на формирование определенной системы знаний, навыков, умений.

Содержание *коммуникативного взаимодействия*, которое порождается предметным, составляет обмен мыслями, взглядами, интересами, связанными с предметным взаимодействием. Предметный аспект интеракции порождает коммуникативный, который, в свою очередь, обеспечивает продуктивность предметного. Если при реализации коммуникативной функции речевое взаимодействие направлено на содержательный компонент и ориентировано на формирование определенной системы знаний, навыков, умений, то реализация регулятивной функции в большей степени связана с организационно-деятельностным компонентом.

Взаимодействие может быть социально-ориентированным и личностно-ориентированным [4]. Главными компонентами личностно-ориентированного общения выступают люди и их взаимоотношения, что находит отражение в речевом воздействии.

*Социально-ориентированное общение* направлено на изменение совместной деятельности людей. В данном виде общения предметом является не конкретный человек, а социальное взаимодействие внутри определенного социального коллектива. В сущности, такое общение есть процесс внутренней организации этого социального коллектива – увеличения его сплоченности, повышения уровня информированности и др.

*Личностно-ориентированное общение* – это общение, означающее целенаправленное воздействие на формирование и изменение отдельной личности в процессе коллективной или «индивидуальной», но социально опосредованной деятельности. Каждый из партнеров по общению, вступая в контакт друг с другом, имеет свой мотив и ставит перед собой определенную цель, достижение которой осуществляется путем постановки коммуникативных задач и реализации намерений. Таким образом, интеракция как мотивированная и целенаправленная деятельность особого рода предполагает поэтапное взаимодействие людей.

В ходе устного речевого общения происходит обмен мнениями, опытом, способами деятельности и результатами, воплощенными в материальной и духовной культуре. Рациональное и эмоциональное взаимодействие людей выявляет и формирует общность их мыслей, взглядов, сплоченность и солидарность, характерные для коллектива. Личностные отношения в процессе общения носят творческий характер, а не просто выполняют функцию передачи или приема сообщений. Следовательно, общение определяется не только тем, насколько один человек понимает другого, но и тем, что он вносит в процесс их интеракции. Главными в ходе речевого взаимодействия являются складывающиеся в процессе общения личные взаимоотношения, именно они составляют основное содержание общения.

В процессе интеракции проявляются социально-психологические характеристики коллективной деятельности: мотивированность, целенаправленность, подготовленность, организованность, эмоциональность, интегрированность [5].

Главным фактором, регулирующим поведение субъекта в процессе группового взаимодействия, выступает *мотивированность*. Мотивы часто совпадают с деятельностью в целом, а цели с отдельными действиями. Под влиянием мотивов происходит выбор субъектом вида деятельности для достижения им конкретных целей. Так, реализуется направляющая функция мотивов. Регулирующая функция состоит в том, что деятельность носит разносторонний характер, что связано прежде всего с иерархией мотивов деятельности.

Готовность речевых партнеров к достижению поставленных целей совместной деятельности проявляется в ее **целенаправленности**. Цель коллективной деятельности прежде всего является исходным пунктом развертывания всех форм внутригрупповой активности, она служит организационным и системообразующим началом интеракции. Ее можно рассматривать как феномен опережающего отражения будущего результата, который определяет характер деятельности коллектива.

**Подготовленность** предполагает готовность членов коллектива к деятельности, сформированность необходимых знаний, навыков и умений.

Что касается **организованности** процесса интеракции, то это прежде всего способность участников взаимодействия активизировать своих членов в организационном отношении, способность организационной сплоченности, референтности группы для ее членов.

Эмоции отражают общую мотивационно-динамическую настройку в виде желания или нежелания, вероятности или невероятности тех или иных событий. **Эмоциональный компонент** интеракции включает все то, что связано с состоянием участников речевого общения: положительные и отрицательные эмоциональные состояния, конфликтность состояний (внутриличностную, межличностную), эмоциональную чувствительность, удовлетворенность собой, собеседником.

**Интегрированность группы** – это внутреннее единство составляющих ее элементов, которое определяется плотностью функциональных связей, частотой и интенсивностью контактов между участниками взаимодействия. Интегрированность проявляется в структурированности речевого взаимодействия, четкости и конкретности взаимного распределения функций, прав и обязанностей, ответственности членов группы.

В методических исследованиях функции общения, как правило, сводятся к следующим основным: информационной, регулятивной, ценностно-ориентационной и этикетной [4]. Для совместной деятельности чрезвычайно важна регулятивная функция. Регуляция осуществляется посредством смены коммуникативных ролей, которая подчиняется определенным правилам:

1) право на роль говорящего имеет тот участник общения, который подаст сигнал взять на себя роль говорящего. Если никто из участников общения не производит очередной речевой ход, то право на продолжение сохраняется за первым говорящим;

2) говорящий сам передает свою коммуникативную роль. В этом случае он должен произвести тематическую установку для последующего речевого хода;

3) передача ролей регламентируется организатором данного речевого общения в организованных диалогах-полилогах.

Переключение ролей говорящего и слушающего регулируется как специальными речевыми действиями (для прерывания, сохранения, перехода инициативы и др.), так и экстралингвистическими действиями (жестами, мимикой, паузами и др.).

Для обеспечения целостности речевого высказывания необходимо обучить учащихся определенным речевым ходам, владение которыми обеспечивает логичность построения высказывания. Изучающим иностранный язык необходимо научиться различать цели коммуникативных актов и освоить способы достижения данных целей через языковые формы.

Каждая коммуникативная задача в ходе интеракции может быть решена лишь в случае, если участники владеют стратегией и тактикой ее выполнения. Осуществление речевой стратегии в процессе интеракции начинается с прогнозирования предстоящего речевого взаимодействия. Говорящий, еще до речевого акта, располагает информацией о предстоящем речевом событии, о когнитивных пресуппозициях (своих и партнера), о ситуации или контексте общения. Ему может быть присуща способность гибкого использования различных видов информации, поэтому планирование высказывания, как и любая другая комплексная обработка информации, является стратегическим процессом, в результате которого в сознании говорящего конструируется ментальное представление о будущем речевом событии. Прогноз предстоящей коммуникации строится на основе представлений о речевом акте, речевом взаимодействии и речевой ситуации в целом. Эти представления обуславливают стратегический выбор значимых единиц разных уровней и способов их организации, т.е. конструирование связного текста, оптимального для решения говорящим коммуникативной задачи.

Актуальное речевое поведение учащихся в ходе интеракции является результатом их субъективного восприятия ситуации общения, а моделирование обстановки определяется не языковыми структурами, а жизненным опытом, структурами норм поведения [6]. Соответственно, овладение иностранным языком как процессом интеракции предполагает раскрытие и совершенствование когнитивных ресурсов, позволяющих осуществлять адекватный анализ и интерпретацию ситуации общения [7], планирование говорящим речевого действия, а также выделение сложной системы правил регуляции совместных действий в актах общения. Это ориентирует образовательный процесс на использование учащимися в ходе иноязычного общения стратегий, тактик, конвенций и правил речевого взаимодействия, что связано с когнитивным аспектом процесса овладения общением, подразумевающим социально-когнитивную активность учащихся, которая направлена на осмысление социальных процессов, осознание себя как личности и обогащение языковой картины мира.

Изложенные особенности интерактивного аспекта устного иноязычного общения позволяют заключить, что интеракция является существенным его



компонентом. Именно интерактивный способ общения делает возможным речевое взаимодействие собеседников и адекватное решение коммуникативной задачи. Моделирование речевого взаимодействия позволяет синтезировать все способы общения и тем самым обеспечить его эффективность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Щепаньский, Я. Ю.* Элементарные понятия социологии / Я. Ю. Щепаньский. – М. : Прогресс, 1969. – 240 с.
2. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя // Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
3. *Парыгин, Б. Д.* Общение как взаимодействие / Б. Д. Парыгин // Основы социально-психологической теории. – М. : Мысль, 1971. – С. 247–251.
4. *Бим, И. Л.* Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса / И. Л. Бим // ИЯШ. – 1996. – № 1. – С. 48–52.
5. *Платонов, Ю. П.* Психология коллективной деятельности : Теорет.-метод. аспект / Ю. П. Платонов. – Л. : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1990. – 180 с.
6. *Леонтьев, А. А.* Психология общения : учеб. пособие / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 364 с.
7. *Немов, Р. С.* Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива / Р. С. Немов. – М. : Педагогика, 1984. – 201 с.

*Поступила в редакцию 29.11.2021*

УДК 81

**Мехтиханлы Севиндж**

кандидат филологических наук,  
ассистент профессора,  
старший преподаватель  
кафедры русского языка

*Гилянский университет**г. Решт, Исламская Республика Иран***Mehdikhanli Sevinj**

PhD, Assistant professor, Senior lecturer  
Department of the Russian language

*University of Guilan**Rasht, Islamic Republic of Iran  
smehdikhanli@guilan.ac.ir***Набату Шахрам**

кандидат филологических наук,  
ассистент профессора,  
старший преподаватель  
кафедры русского языка

*Гилянский университет**г. Решт, Исламская Республика Иран***Nabati Shahram**

PhD, Assistant professor, Senior lecturer  
Department of the Russian language

*University of Guilan**Rasht, Islamic Republic of Iran  
shnabati@guilan.ac.ir*

## К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ

### ON THE ISSUE OF TEACHING IRANIAN STUDENTS READING IN THE RUSSIAN LANGUAGE

В статье рассматривается значимость чтения как вида речевой деятельности в овладении русским языком как иностранным иранскими студентами на основе учебника, написанного авторами статьи. Данный вид речевой деятельности является одним из ведущих для студентов, изучающих русский язык вне языковой среды. Следовательно, чтение и понимание текста оказывают большое влияние на процесс профессионального образования иранских студентов в целом. Также в статье анализируется сам учебник, написанный преподавателями Гилянского университета. Материалы учебника составлены с целью расширения словарного запаса и развития речи иранских студентов, изучающих русский язык как иностранный. Учебник адресован в основном студентам, изучающим русский язык на уровне бакалавриата среднего и продвинутого этапов. Исследование показало, что разнообразные задания и упражнения, данные в учебнике, позволяют иранским студентам пополнить словарный запас, сформировать речевые навыки, развивать умения чтения текстов, провести самоконтроль по усвоению изучаемого учебного материала.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *чтение, текст, русский язык, иранские студенты.*

In this article we discuss the importance of reading as a type of speech activity in mastering Russian as a foreign language in the Iranian audience on the basis of the textbook written by the authors of the article. This speech activity is one of the leading for students studying Russian

in a non-linguistic environment. Consequently, reading and understanding the text has a great influence on the process of their professional education in general. In this article we also analyze the textbook, written by Guilan University lecturers. The texts and exercises of the textbook were designed with the aim of expanding the vocabulary and developing Iranian students' speech, while studying Russian as a foreign language. The textbook is addressed mainly to Persian-speaking students studying Russian at the intermediate and advanced levels of bachelor degree.

*Key words: reading, text, Russian, Iranian students.*

Чтение является одним из средств и целей обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в иранской аудитории. На занятиях РКИ следует уделять большое внимание чтению текстов, так как они способствуют расширению словарного запаса студентов, развивают устную речь. При помощи чтения студенты в какой-то мере знакомятся и с грамматическими правилами русского языка. Именно чтение предоставляет студентам доступ к профессионально ориентированной литературе, способствует совершенствованию знаний русского языка, повышает у студентов мотивацию к изучению данного языка, а также способствует получению информации о культуре страны изучаемого языка.

На занятиях РКИ, читая тексты, студенты могут почерпнуть содержащуюся в них страноведческую информацию о повседневной жизни русских людей, об их культуре. Это, в свою очередь, позволяет студентам сравнивать свою и изучаемую культуры с целью увидеть разницу и найти общие черты. Таким образом, русский язык и культура перестают казаться иранским студентам чем-то далеким, недоступным и чужеродным, что намного облегчает сам процесс обучения в иранской аудитории. Все это требует формирования определенных навыков и умений, в том числе стратегий чтения.

Под *стратегиями чтения* Н. Д. Гальскова понимает комплекс знаний и умений, владение которыми позволяет студентам [1, с. 132]:

- 1) понимать тип, специфику и целевое назначение текстов;
- 2) ориентироваться в этом тексте с учетом его специфики и в соответствии с коммуникативной задачей (понять текст полностью или избирательно);
- 3) извлекать информацию на разном уровне;
- 4) пользоваться компенсационными умениями.

К последним относятся следующие:

а) догадываться о значении незнакомых слов по контексту, созвучию с родным или с другим, знакомым студенту, иностранным языком, словообразовательным элементам (контекстуальная и языковая догадка);

б) игнорировать незнакомые слова, не занимающие в тексте ключевых позиций; пользоваться имеющимися в тексте опорами (ключевые слова, рисунки, иллюстрации, сноски и т.д.);

в) пользоваться справочной литературой и словарями.

Следовательно, одной из основных задач обучения русскому языку как иностранному является обучение чтению на данном языке. Чтение – это неотъемлемая часть процесса овладения русским языком, поэтому иранским студентам очень важно добиться успеха в этой области знаний.

Обучению чтению посвящено большое количество методической литературы. Разные методики обучения этому виду речевой деятельности находят свое отражение в трудах таких исследователей, как С. Р. Плотников, Е. И. Пассов, Н. Д. Гальскова и других ученых.

По словам С. Р. Плотникова, «чтение – это жизнехранящая функция культуры. Это технология интеллектуального воспроизводства в обществе. Это коммуникативный посредник, живой диалог с современниками и ушедшими» [2, с. 9].

По мнению Е. И. Пассова, «чтение помогает лучше запомнить материал, а также дает “пищу” для обсуждения, так как любой хороший текст является кладью ситуаций» [3, с. 98].

Данный вид деятельности основывается на расшифровке графических знаков печатного текста. Этот процесс речевой деятельности является рецептивным. Для эффективного чтения важно уметь воспринимать и анализировать полученную информацию [4, с. 281].

Чтение является не очень легким видом деятельности в процессе изучения русского языка как иностранного, но оно благотворно влияет на изучение русского языка иностранными студентами, в том числе иранскими, особенно в неязыковой среде. Чтение способствует:

- 1) изучению нового лексического материала;
- 2) совершенствованию фонетических навыков;
- 3) умению работать с текстом.

Кроме всего перечисленного, чтение развивает память студентов, так как при чтении текста важны понимание прочитанной информации, осмысление содержания, воображение и внимание.

Основными функциями чтения являются [5, с. 271]:

- 1) познавательная;
- 2) регулятивная;
- 3) ценностно-ориентационная;
- 4) функция реагирования.

Существуют различные виды чтения. В своей работе «Методика преподавания русского языка» М. Т. Баранов выделяет несколько видов чтения с определенными целями и задачами [Там же, с. 273]:

1) *просмотровое* – целью такого чтения является предварительное знакомство с содержанием книги / статьи и т.д. Особое внимание уделяется предисловиям, аннотациям, оглавлениям и др.

2) *ознакомительное* – целью этого вида чтения является общее знакомство с содержанием книги, выявлением особенностей в решениях проблем. Такое чтение предусматривает внимание к основной информации, которая заинтересует читателя больше всего, внимание на деталях не акцентируется;

3) *изучающее / углубленное* – целью этого чтения является освоение и изучение определенного материала. Внимание концентрируется на подробном вчитывании, с учетом деталей, с последующим анализом полученной информации.

Учебник «Чтение и понимание текста» [6] для развития речи студентов, изучающих русский язык как иностранный, написанный преподавателями Гилянского университета, может использоваться в качестве основного учебника на среднем и продвинутом этапах обучения РКИ в иранской аудитории. Целью данного учебника является расширение словарного запаса и развитие коммуникативных умений иранских студентов, изучающих русский язык в неязыковой среде. В учебнике представлены различные разговорные конструкции, ситуативные тексты, способствующие общению в реальных ситуациях, с которыми иранские студенты могут столкнуться в конкретной стране и за ее пределами.

Данное издание может помочь студентам, изучающим русский язык как иностранный, понимать русскую речь на слух, говорить правильно не только по смыслу, грамматически, но и с фонетической точки зрения. Также студенты могут получить лингвострановедческую и культурологическую информацию, делающую занятия более насыщенными, что в свою очередь развивает мотивацию у иранских студентов, особенно, учитывая, что процесс обучения ведется вне языковой среды, как указано выше.

Известно, что одним из главных принципов при составлении учебных пособий по РКИ является принцип доступности. Доступность обучения зависит, в первую очередь, от организации образовательного процесса, от методов, применяемых преподавателем на занятиях и связана с условиями протекания процесса обучения. Чем больше у студентов словарного запаса, а также представлений и понятий о русском языке, о стране изучаемого языка и его носителях, тем успешнее они могут быть при получении новых знаний.

Постепенное нарастание трудностей в обучении РКИ и преодоление этих трудностей положительно влияют на развитие речи иранских студентов, а также на эффективность обучения русскому языку. В данном случае нельзя не упомянуть классическое правило Я. А. Коменского: от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному. По его словам, «Все подлежащее изучению должно быть распределено сообразно по ступеням возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте. Преподаватель должен учитывать интересы учащихся и показывать им, что даже сложные знания доступны для понимания» [7, с. 17].



Исходя из вышесказанного, следует отметить, что авторы попытались написать данный учебник на доступном для всех студентов языке, независимо от уровня их подготовки.

В данной статье авторы описывают особенности учебника, который будет способствовать развитию речи иранских студентов.

Учебник включает одиннадцать разделов, материал которых организован по тематическому принципу. Каждый из уроков, входящий в эти разделы, состоит из предтекстовых заданий, в которых выносятся лексический материал, требующий запоминания; представлены незнакомые слова и словосочетания, связанные с темой урока; глаголы в таблице даются в несовершенном и совершенном видах. Приведем пример первого задания:


Прочитайте слова. Уточните их значения по словарю.

вслух	передáча	получáться/получítься
горáздо	чтéние	ока́зываться/ока́заться
слúчай	мóлча	устава́ть/уста́ть
наве́рное	учíть/научíть	происходи́ть/произойти́

С целью ознакомления студентов со значением некоторых глаголов во втором задании приводятся их дефиниции по толковым словарям русского языка. Это помогает студентам вдуматься в значение каждого глагола, также отрабатывается вид глаголов. Приведем пример второго задания:

Определив значение глаголов, соедините левую и правую части.

устава́ть/уста́ть	Обна́ружиться, в́ясниться в своём действительном в́де, как на са́мом де́ле.
ока́зываться/ока́заться происходи́ть/произойти́	Ока́заться, произойти́, появи́ться как сле́дствие, результа́т, в́вод из чего́-н. без доп. Случи́ться, соверши́ться.
получáться/получítься	Ослабе́ть от рабо́ты, движе́ния, напряже́ния, утоми́ться, прийт́и в изнеможе́ние.

Затем идет основной текст урока. Следует отметить, что особое внимание в учебнике уделяется аудированию. С этой целью на прилагаемом к учебнику компакт-диске содержатся аудиофайлы основного текста урока. Ввиду этого основной текст урока отмечен знаком  .

Основной текст приведен в третьем задании. Пример задания:

Прочитайте текст. Выпишите в тетрадь незнакомые слова и конструкции и переведите их на персидский язык. Прослушайте текст. Затем переведите текст устно на персидский язык.

## Как я училась читать

*Ма́ма научи́ла меня́ чита́ть, когда́ мне бы́ло три го́да. Нача́ла я, как и все де́ти, чита́ла то́лько вслух. Но ка́к-то произошёл тако́й слúчай: я чита́ла вслух каку́ю-то кни́жку, а роди́тели и ба́бушка смотре́ли телеви́зор. Наверное, была́ интере́сная переда́ча, и на моё чтéние они́ не обраща́ли внима́ния. И я подúмала: «За́чем я стара́юсь, чита́ю, меня́ ведь всё равно́ никто́ не слúшает! Не бу́ду чита́ть вслух, бу́ду мо́лча». Получи́лось! Оказа́лось, что э́то так здо́рово – чита́ть «про себя́»: язы́к не устаёт и го́раздо бы́стрее получа́ется.*



Ввиду того, что иранские студенты часто испытывают трудности в правильной постановке ударения в словах в процессе изучения русского языка в учебнике соблюдается и постановка ударений.

Издание содержит много иллюстраций. Для каждого урока в начале основного текста даются иллюстрации, дополняющие созданный на основе текста образ, уточняя и делая его более зримым. Конечно, рисунки помогают студентам лучше понимать текст, облегчают процесс обучения. Данные в начале текстов изображения объясняют и дополняют текст с помощью наглядных образов. Иллюстрации – одно из самых распространенных средств применения наглядности в процессе обучения. Они также способствуют повышению интереса иранских студентов к содержанию учебника.

Далее идут послетекстовые упражнения, для организации контроля либо самоконтроля знаний студентов. Например, в четвертом задании студенты с помощью разных частей речи должны образовать словосочетания и употребить их в речи и письме. Для лучшего понимания необходимо сначала объяснить студентам значение самого слова *словосочетание*. Приведем пример четвертого задания:

Составьте из данных слов словосочетания.

- |                |               |
|----------------|---------------|
| 1. Произойти́  | а) вслух      |
| 2. Чита́ть     | б) слúчай     |
| 3. смотре́ть   | в) переда́ча  |
| 4. Интере́сная | г) внима́ние  |
| 5. Обраща́ть   | д) телеви́зор |

Данное упражнение способствует неоднократному обращению студентов к тексту и тем самым его запоминанию.

Далее, в пятом задании, в таблице даются предложения, которые могут совпадать или не совпадать по содержанию текста урока. Прочитав предложения, студенты должны распознать, является ли утверждение верным или неверным. Пример задания:

Прочитайте текст и скажите, правильно (\*) или неправильно (х) утверждение.

1.	Мама научила её писать, когда ей было три года.	*	х
2.	Родители и бабушка не обращали внимания на её чтение.	*	х
3.	Наконец она решила читать молча, читать «про себя».	*	х

Выполняя такой тип упражнения на занятии в аудитории, преподаватель может проверить студентов на внимательность.

В шестом задании приведены самые главные вопросы к основному тексту урока:

Ответьте на вопросы по тексту.

- Сколько ей было лет, когда она научилась читать?
- Кто научил её читать?
- Как она читала?
- Почему никто не обращал внимания на её чтение?
- Почему она решила читать «про себя»?
- Почему ей понравилось читать «про себя»?

Это упражнение помогает выяснить, правильно ли студенты поняли содержание текста.

Последнее задание урока:

Прочитайте текст еще раз и перескажите его.

Учитывая то, что на сегодняшний день работа над текстом и порождение связного высказывания являются весьма актуальными вопросами в процессе обучения, такого типа упражнения тренируют память. Также они помогают иранским студентам четко излагать свои мысли на русском языке, соблюдая правильную структуру предложения, порядок слов в предложении, верное произношение, постановку ударения и логичность между частями связного текста.

Таким образом, разнообразные задания и упражнения, представленные в учебнике, позволят иранским студентам пополнить словарный запас, сформировать речевые навыки, развить умения чтения и понимания текста, провести самоконтроль по усвоению изучаемого учебного материала. Данные упражнения рассчитаны как на работу в аудитории, так и на самостоятельную работу студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гальскова, Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 165 с.
2. *Плотников, С. Н.* Книжность как феномен культуры (материалы круглого стола) / С. Н. Плотников // Вопросы философии. – 1994. – № 7–8. – С. 9.
3. *Пассов, Е. И.* Коммуникативной метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 2004. – 78 с.
4. Текст как явление культуры / Г. А. Антипов [и др.]. – М. : Наука. Сибирское отделение, 1989. – 197 с.
5. *Баранов, М. Т.* Методика преподавания русского языка в школе / М. Т. Баранов. – М. : Академия, 2001. – 368 с.
6. *Набати, Ш.* Чтение и понимание текста. Учебник для развития речи студентов, изучающих русский язык как иностранный (с аудиоприложением) / Ш. Набати, С. Мехтиханлы. – Решт: Изд-во Гилян. ун-та, 2019. – 322 с.
7. *Коменский, Я. А.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.

*Поступила в редакцию 09.11.2021*

УДК 811.134.2(072)

**Цыбулёва Татьяна Эдуардовна**  
старший преподаватель  
кафедры фонетики и грамматики  
испанского языка

Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь

**Tsybuliova Tatiana**  
Senior Lecturer of the Department  
of the phonetics and grammar of Spanish

Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
Tatiana.Tsybuliova@gmail.com

ЭКСПРЕССИВНОСТЬ КАК НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКАЯ  
ХАРАКТЕРИСТИКА ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ  
В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

EXPRESSIVITY AS A NATIONAL-SPECIFIC  
CHARACTERISTIC OF DIALOGICAL COMMUNICATION  
IN THE CONTEXT OF TEACHING STUDENTS SPANISH  
AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

В работе содержится анализ использования метафоры как лексико-прагматического средства, обеспечивающего экспрессивность диалогического общения на испанском языке. Кроме того, рассматриваются трудности, которые могут возникнуть у студентов при восприятии испаноязычной диалогической речи, содержащей метафору, и при порождении собственных высказываний в контексте диалогического общения. Обосновывается необходимость включения метафоры и ее наиболее рекуррентных видов в содержание обучения диалогическому общению на испанском языке как втором иностранном уже на начальном этапе.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *экспрессивность; диалогическое общение; метафора; испанский язык; второй иностранный язык.*

The research contains the analysis of the use of metaphor, as a lexical and pragmatic means, to ensure the expressivity of dialogical communication. The difficulties that students may have in the Spanish dialogical speech comprehension and in generating their own utterances in the context of dialogical communication are considered as well. The research substantiates the necessity to include metaphor and its most recurrent types in the content of teaching dialogical communication in Spanish as a second foreign language at the initial stage.

**К e y w o r d s:** *expressivity; dialogical communication; metaphor; the Spanish language; a second foreign language.*

Процессы, происходящие в современном обществе, требуют от курса второго иностранного языка формирования навыков и умений, необходимых для практического владения вторым изучаемым языком как полноценным средством общения в контексте диалога культур.



Анализ речи студентов, изучавших на протяжении одного учебного года испанский язык, в ситуациях диалогического общения (бытовой диалог) показал, что их высказывания обладают рядом недостатков, негативно сказывающихся на эффективности процесса и которые можно условно разделить на три категории:

1) ошибки лексико-грамматического и фонетического характера, объясняющиеся недостаточной сформированностью соответствующих языковых навыков;

2) нарушение структурной целостности диалогов, выражающееся в отсутствии связности как внутри собственного высказывания, так и между репликами собеседников;

3) низкая экспрессивность речи, что, с одной стороны, может быть объяснено недостаточной степенью владения необходимыми лексико-прагматическими средствами испанского языка, а, с другой, являться следствием переноса прагматических социокультурных и социолингвистических норм родного (русского, белорусского) и первого иностранного (английского) языков.

Как отмечает Г. В. Елизарова, такой перенос норм родного языка на иностранный представляется очень опасным, поскольку может привести к неудачам в общении и формированию негативных стереотипов о говорящем, так как связывается носителями иностранного языка не с уровнем владения языком (грамматические ошибки легко идентифицируются), а личностными характеристиками говорящего [1]. Исходя из этого, обучение испанскому языку как второму иностранному уже на начальном этапе должно быть направлено на:

- формирование соответствующих языковых и речевых навыков;
- развитие умений, обеспечивающих связность речи в контексте диалогического общения;
- развитие умений экспрессивного оформления иноязычной речи студентов.

В рамках данной статьи мы остановимся на рассмотрении экспрессивности как национально-специфической характеристики диалогического общения, на испанском языке а также средствах ее презентации, релевантных для начального этапа изучения испанского языка как второго иностранного.

Как известно, **экспрессивность** является одной из характерных черт диалогического общения [2]. Однако испанский диалог отличается по степени эмоциональности от его русского или английского варианта. В. Байнхауэр отмечает, что человека, знающего, хотя бы поверхностно, субъективный и страстный характер среднего испанца, не удивит, что средства афферентного выражения их языка являются особенно богатыми и разнообразными; что из всех народов, в том числе населяющих юг Европы, их языку принадлежит пальма первенства в этой области [3].

О. В. Федосова подчеркивает, что экспрессивность разговорной речи в целом достигается за счет использования наряду со стилистически нейтральной

общелитературной лексикой повседневного употребления, образующей ядро словаря обиходного дискурса, большого количества экспрессивно-окрашенных лексических единиц [4].

К *нейтральной лексике* относятся служебные части речи, вспомогательные глаголы и местоимения, нейтральные в эмотивном плане существительные, обозначающие предметы самого близкого круга сферы обитания человека (слова, обозначающие домашнюю утварь, предметы мебели, одежду, еду, различные бытовые приборы (за исключением телевизора), средства гигиены, косметики, животных и птиц), а также ряд знаменательных глаголов, которые семантически относятся и коррелируют с вышеперечисленными существительными. Вся эта лексика образует лексическое ядро разговорной речи, но сама она, за исключением безэквивалентных единиц, никак не отражает национальное своеобразие испаноязычного дискурса.

Национально-специфические черты концептуальной картины мира испанцев реализуются в *лексике периферийной, стилистически окрашенной*. Она охватывает практически все области понятий окружающей действительности самого человека и его деятельности. Единицы данного пласта, дополнительно обладающего значительной эмотивной нагрузкой, возникли путем трансформаций нейтральной ядерной лексики либо через заимствование из других дискурсных разновидностей. О. В. Федосова отмечает, что потребность в использовании стилистически окрашенной лексики возникает не только в связи с необходимостью выражения экспрессивной оценки, как это принято считать, но и с целью самовыражения, к чему ситуация обиходного общения располагает наилучшим образом. Самовыражение подразумевает выражение собственного «я» как идентичности языковой личности, включающей в себя коллективное, национальное и индивидуальное начала.

Анализируя в национально-культурном аспекте испанский обиходной дискурс, О. В. Федосова в качестве его основных лексико-прагматических особенностей выделяет следующие:

- высокая метафоричность;
- активное использование гиперболы;
- порождение в речи фразеологических неологизмов, основанных на метафоре и гиперболе;
- высокая частотность использования пословиц и поговорок в прямом и транспонированном видах;
- эвфемизация;
- рекуррентность междометий, жаргонизмов и эксплетивов.

Это означает, что для того чтобы речь студентов, изучающих испанский язык в контексте получения высшего лингвистического образования, была приближена к речи носителей испанского языка и культуры, а также для того, чтобы студенты могли эффективно участвовать в межкультурной коммуника-

ции, не испытывая трудностей с интерпретацией высказываний собеседников, в содержание обучения должен быть включен данный пласт лексико-прагматических средств.

Поскольку в рамках данной работы проанализировать вероятность включения всех вышеперечисленных лексико-прагматических средств в процесс обучения испанскому языку как второму иностранному на начальном этапе его изучения не представляется возможным, остановимся на **метафоре** и ее видах.

Наибольшей метафоризации в испанской разговорной речи подвергаются зоологические, гастрономические, этнические, бытовые и цветочные семантические слои, образуя выражения, широко используемые в высказываниях обиходного дискурса как самостоятельно, так и в составе многочисленных фразеологических оборотов, гипербол, пословиц и поговорок, за счет чего и достигается их высокий уровень аффективности и эмоциональной напряженности. Приведем несколько примеров вышеперечисленных видов метафоры, релевантных для начального этапа обучения испанскому языку как второму иностранному, а именно для коммуникативных ситуаций, в которых собеседники описывают человека: внешность, характер, интересы, сферу его деятельности и ежедневные дела:

- **зооморфная метафора:**

- *ser pez gordo* ‘быть толстой рыбой’ – перенос. разг. быть влиятельным человеком;

- *ser un hormiguita* ‘быть муравьишкой’ – перенос. разг. быть трудолюбивым человеком;

- *ser la oveja negra* ‘быть черной овцой’ – перенос. разг. *быть белой вороной*;

- *ser un lince* ‘быть рысью’ – перенос. разг. быть умным, сообразительным человеком;

- *ser un gallina* ‘быть курицей’ – перенос. разг. быть трусливым человеком;

- *estar como una cabra* ‘быть как коза’ – перенос. разг. быть сумасшедшим;

- *tener memoria de elefante* букв. ‘иметь память слона’ – перенос. разг. иметь очень хорошую память;

- *dormir como un lirón* ‘спать как сурок’ – перенос. разг. спать глубоким сном, как сурок.

- **гастрономическая метафора:**

- *ser un bombón* ‘быть шоколадной конфетой’ – перенос. разг. быть красивым, привлекательным человеком;

- *tener buena/mala leche* ‘иметь хорошее/плохое молоко’ – перенос. разг. иметь хороший/плохой характер;

○ *ser/estar más bueno que el pan* ‘**быть лучше, чем хлеб**’ – перенос. разг. быть очень красивым, привлекательным;

○ *aprender/saber un huevo* ‘**выучить (знать) яйцо**’ – перенос. разг. выучить, узнать много;

○ *estar como un fideo* ‘**быть как лапша**’ – перенос. разг. быть очень худым;

○ *estar como un queso* ‘**быть как сыр**’ – перенос. разг. быть очень привлекательным;

○ *tener una empanada mental* ‘**иметь пирог из мыслей**’ – перенос. разг. быть очень рассеянным, забывчивым.

● **бытовая метафора:**

○ *dar en el clavo* ‘ударить по гвоздю’ – перенос. разг. попасть в самую точку;

○ *ser todo oídos* ‘стать целиком ушами’ – перенос. разг. слушать внимательно;

○ *estar en las nubes* ‘находиться на облаках’ – перенос. разг. быть рассеянным;

○ *el mundo es un pañuelo* ‘мир – это носовой платок.’ – перенос. разг. как тесен мир;

○ *consultar con la almoadá* ‘проконсультироваться с подушкой’ – перенос. разг. утро вечера мудренее;

○ *estar por los suelos* ‘быть на уровне земли’ – перенос. разг. опуститься ниже плинтуса.

● **этническая метафора:**

○ *hablar en chino* ‘говорить по-китайски’ – перенос. разг. говорить непонятно;

○ *despedirse a la francesa* ‘попрощаться по-французски’ – перенос. разг. уйти не попрощавшись, *уйти по-английски*;

○ *hacer el indio* ‘изображать индейца’ – перенос. разг. валять дурака;

○ *ser cabeza de turco* ‘быть турецкой головой’ – перенос. разг. быть мальчишкой для битья;

○ *engañar como a un chino* ‘обмануть, как китайца’ – перенос. разг. обмануть, как ребенка;

○ *hay moros en la costa* ‘есть арабы на берегу’ – перенос. разг. Будь начеку! Держи ухо востро!;

○ *hacerse el sueco* ‘притворяться шведом’ – перенос. разг. притворяться непонимающим, чтобы не вникать в дело, которое кажется неинтересным;

○ прикидываться глухим; *tener puntualidad británica* ‘иметь британскую пунктуальность’ – перенос. разг. никогда не опаздывать.

● **метафора цвета:**

○ *estar en blanco* ‘быть в белом’ – перенос. разг:

1) не понимать, о чем идет речь;

- 2) быть не в курсе;
- 3) остаться с носом'.
  - *ser más blanco que la pared* 'быть белее, чем стена' – перенос. разг. быть бледным;
  - *estar verde* 'быть зеленым' – перенос. разг.
- 1) не знать чего-либо;
- 2) быть недоступным.
  - *ver las cosas de color rosa* 'видеть вещи в розовом цвете' – перенос. разг. быть оптимистом;
  - *ponerse morado* 'стать фиолетовым' – перенос. разг. объедаться;
  - *príncipe azul* 'голубой принц' – перенос. разг. идеальный возлюбленный, принц на белом коне;
  - *estar sin blanca* 'быть без белого' – перенос. разг. не иметь денег;
  - *ser una persona gris* 'быть серым человеком' – перенос. разг. быть ленивым.

Несмотря на то, что метафора является полифункциональной языковой единицей и универсальным средством выразительности, характеризующим разговорную речь на любом языке, установление ассоциативных отношений, лежащих в основе метафоры, всегда культурно обусловлено или мотивировано этнокультурной средой. Данное утверждение подтверждается данными кросс-культурных исследований, выполненных А. Ф. Казанчевой на материале фразеологических единиц испанского и русского языков, в основе которых лежит зооморфная метафора [5]. Так, автор анализируемые фразеологические единицы условно распределила на три группы:

1) полные семантические эквиваленты, совпадающие как по общему значению, так и по образному эталону<sup>1</sup> с полным соответствием образного основания в сравниваемых языках, например: *tener memoria de elefante* 'иметь память слона' – перенос. разг. иметь очень хорошую память.

2) фразеологические аналоги, имеющие либо одинаковое общее значение, но разные эталоны сравнения с частичным соответствием; либо одинаковый эталон, но разные образные признаки/основания, и в связи с этим, другое общее значение всей фразеологической единицы. В качестве примера А. Ф. Казанчева приводит фразеологическую единицу *como los toros* 'как быки', в которой проявляется испаноязычная национальная специфика восприятия невежливых, грубых людей, которые ассоциируются с быками; в то время как для носителя русскоязычной культуры быки представляют физическую силу, выносливость, настойчивость, упертость, например: *сильный, как бык; здоровый, как бык; упертый как бык.*

<sup>1</sup>Под эталоном понимаются свойства или признаки, закрепленные в представлении носителей данной культуры и ассоциирующиеся с определенным животным.



3) уникальные фразеологические единицы, которые не имеют эквивалентов/аналогов в русском языке ни по эталону сравнения, ни по образному основанию, хотя может наблюдаться соответствие общей семантики единиц. Например, *¡Qué tona!* ‘Какая обезьяна!’ – Какая красивая! (в испанском языке) и Какая некрасивая! (в русском языке).

В процентном соотношении эти группы выглядят следующим образом:

- полные семантические эквиваленты – 10 %;
- фразеологические аналоги – 16 %;
- уникальные фразеологические единицы – 74 %.

То есть процент испанских фразеологических единиц, у которых эталон сравнения и образное основание не совпадают с русскими фразеологизмами, значительно превышает процент полных семантических эквивалентов и фразеологических аналогов [5]. Такое соотношение дает основание полагать, что языковая личность студентов, сформированная в контексте русскоязычной лингвокультуры, испытывает существенные трудности в освоении испанской языковой картины мира.

Помимо содержательного отличия фразеологических единиц, используемых в разговорной речи носителями испаноязычной и русскоязычной культур, также существенно отличается и частота использования стилистически окрашенной лексики, о чем свидетельствует исследование проведенное О. В. Федосовой, из которого следует, что наиболее частотным видом метафоры в ситуациях обиходно-бытового общения является **зооморфная**: из проанализированных 943 текстовых единиц (фрагментов диалогов), имеющих в своем составе метафору, 42,3 % включали данный вид метафоры. Хотя зооморфизмы являются наиболее распространенным видом метафоры в любом языке, частота ее использования в составе испаноязычной разговорной речи более чем в 15 раз выше, чем в русской.

Рекуррентность **гастрономической метафоры** приблизительно в 1,5 раза ниже зоологической метафоры, но вместе с тем она характеризуется структурным и семантическим разнообразием, а концептуальная область ее приложения охватывает практически все области антропосферы (не менее 73 семантических групп по сравнению с 20 в русской разговорной речи). Квантитативность гастрономической метафоры в составе испанской речи более чем в 70 раз выше, чем в русской.

Частотность **метафоры цвета** в составе фразеологических единиц испанской разговорной речи более чем в 8 раз выше, чем в русской, **бытовой метафоры** – в 17 раз, а **этнометафоры** – в 35 раз выше, чем в русской разговорной речи [4].

Таким образом, несмотря на богатство русского языка в целом, именно обиходному русскоязычному дискурсу не свойственна столь высокая рекуррентность вышеперечисленных метафор, что и обуславливает, с одной сторо-

ны, низкую, не свойственную испаноязычной лингвокультуре, экспрессивность и эмоциональность речи студентов, а с другой, трудности, возникающие при восприятии испаноязычных высказываний, содержащих данные лексико-прагматические единицы. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что, для ограничения данного вида интерференции, уже на начальном этапе в содержание обучения диалогическому общению на испанском языке как втором иностранном следует включать вышеперечисленные виды метафор, функционирующих как самостоятельно, так и в составе фразеологических оборотов, гипербол, а также пословиц и поговорок.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Елизарова, Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
2. *Фирсова, Н. М.* Испанская разговорная речь : учеб. пособие / Н. М. Фирсова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Муравей, 2002. – 240 с.
3. *Weinhauer, W.* El español coloquial / W. Weinbauer. – Madrid : Ed. Gredos, 1967. – 2-da ed. – 459 p.
4. *Федосова, О. В.* Лексико-прагматические особенности испанского обиходного дискурса в национально-культурном аспекте : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.05 / О. В. Федосова. – М., 2012. – 470 л.
5. *Казанчева, А. Ф.* Кросс-культурное описание компаративных фразеологических единиц испанского языка [Электронный ресурс] / А. Ф. Казанчева. – Режим доступа : [http://pglu.ru/upload/iblock/8cf/kross\\_kulturnoe-opisanie.pdf](http://pglu.ru/upload/iblock/8cf/kross_kulturnoe-opisanie.pdf). – Дата доступа : 18.11.2021

*Поступила в редакцию 24.11.2021*

# ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 2 (40) / 2021

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *Т. П. Леонтьева*

Редакторы: *Ю. И. Варакса, В. М. Василевская,  
О. С. Забродская, Е. И. Ковалёва*  
Ст. корректор *С. О. Иванова*

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

Адрес редакции: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск  
E-mail: [vestnik@mslu.by](mailto:vestnik@mslu.by)

Подписано в печать 23.12.2021. Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.  
Ризография. Усл. печ. л. 8,60. Уч.-изд. л. 8,53. Тираж 100 экз. Заказ 58.

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 10.07.2020 г. Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.

Индекс подписки 75019/750192