

ВЕСТНИК МГЛУ

СЕРИЯ 2

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

№ 1 (41) / 2022



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

- Баранова А. С.* Подготовка воспитателей для работы
в детских лагерях: история и современность..... 7
- Демидович М. И.* Проблемы и пути совершенствования
педагогической практики будущих учителей..... 14
- Усенко И. С.* Педагогическая практика в развитии
эмоциональной культуры будущего учителя..... 24

Психология

- Ганзеева Е. О.* Основные свойства восприятия устной речи..... 33
- Макеева Е. С., Рифицкая И. И.* Жизнестойкость как фактор
психологического благополучия студентов..... 41
- Манкевич Ж. Б., Лукашик А. А.* Место диагностики
в разработке программы по профилактике школьного насилия..... 48

Методика преподавания иностранных языков

- Довнар Т. А.* Результаты экспериментально-опытной проверки
эффективности методики обучения межкультурному диалогическому
общению на основе социокультурного подхода 56
- Кочукова А. С.* Основы разработки комплекса заданий для развития
метапредметной компетенции у студентов-лингвистов
в процессе обучения устному общению 65

<i>Лю Цзин.</i> Проблемы преподавания и распространения китайского языка как второго иностранного в Республике Беларусь и способы их решения	76
<i>Пузенко И. Н.</i> Обучение аннотированию как одному из видов специализированного перевода научно-технического текста.....	81
<i>Ходасевич И. А.</i> Лингвопрагматические аспекты устного речевого взаимодействия студентов в условиях дистанционного учебного занятия по немецкому языку как второму иностранному	88
<i>Шуколюкова О. С.</i> Иноязычный медиадискурс как средство развития умений интерпретации.....	96

CONTENTS

Pedagogy

<i>Baranova A.</i> Training Teachers for Work in Children's Camps: History and Modernity.....	7
<i>Demidovich M.</i> Problems and Ways to Improve the Pedagogical Internship of Future Teachers.....	14
<i>Usenko I.</i> Teaching Practice in Developing the Emotional Culture of a Future Teacher	24

Psychology

<i>Ganzeeva H.</i> Basic Properties of Oral Speech Perception.....	33
<i>Makeeva E., Rifitskaya I.</i> Resilience as a Factor of Psychological Well-Being of Students	41
<i>Mankevich Zh., Lukashik A.</i> The Place of Diagnostics in the Development of a Programme For School Violence Prevention.....	48

Methods of Foreign Language Teaching

<i>Dounar T.</i> The Results of the Experimental Verification of the Effectiveness of the Teaching Methodology for Intercultural Dialogic Communication Based on the Socio-Cultural Approach.....	56
<i>Kachukova A.</i> The Fundamentals of Designing a Set of Tasks for Students' Meta-Subject Competence Development while Teaching Oral Foreign Language Communication	65

<i>Liu Jing</i> . Problems of Teaching and Dissemination of Chinese as a Second Foreign Language in the Republic of Belarus and Ways to Solve Them	76
<i>Puzenko I.</i> Teaching Anotating as One of the Types of Specialized Translation of Scientific and Technical Text	81
<i>Khadasevich I.</i> Linguopragmatic Aspects of Oral Speech Interactions of the Students Learning German as a Second Foreign Language in a Distance Lesson	88
<i>Shukolyukova O.</i> Foreign Language Media Discourse as a Means of Developing Interpretation Skills.....	96

ПЕДАГОГИКА

УДК 371.217.3

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

Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь

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

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

ПОДГОТОВКА ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЛЯ РАБОТЫ В ДЕТСКИХ ЛАГЕРЯХ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

TRAINING TEACHERS FOR WORK IN CHILDREN'S CAMPS: HISTORY AND MODERNITY

В статье рассматриваются исторические и современные аспекты подготовки воспитателей для работы в детских оздоровительных лагерях. Определены основные направления и тенденции работы с детьми и молодежью на современном этапе с целью совершенствования их индивидуальных способностей и укрепления здоровья.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *дети; летний отдых; воспитание; детский лагерь; воспитатели; патриотизм; гражданственность; здоровье.*

The article discusses the historical and modern aspects of training the educators for work in children's health camps. The main directions and trends of work with children and young people at the present stage are determined in order to improve their personal characteristics and promote their health.

Key words: *children; summer holiday; upbringing; children's recreation camp; educators; patriotism; citizenship; health.*

Исторические аспекты подготовки воспитателей для работы в детских оздоровительных лагерях помогают выделить основные проблемы и определить приоритеты работы в этом направлении на современном этапе развития общества. Как отмечают исследователи [1], начало истории детских европейских лагерей связано с именем швейцарского священника Германа Вальтера Биона, который в 1876 г. основал в Альпах лагерь отдыха для 68 детей. Польза для родителей и детей была несомненной. Программа лагеря была разнообразной и включала игры, походы, работу по самообслуживанию. Дети приобретали опыт жизни в простых непритязательных условиях. Так, в конце XIX в. пастор

из Цюриха оказался первым вожатым, который не только призывал к здоровому, радостному образу жизни, но и реализовал его в лагере отдыха посредством активной разнообразной деятельности детей. Необычный опыт пастора Биона распространился в соседних европейских странах. В летних лагерях отдыхали дети как из элитарных, так и из малоимущих семей.

Целенаправленная подготовка воспитателей для работы с детьми в условиях лагеря связывается с деятельностью основателя скаутинга – Робертом Баден-Пауэллом (1857–1941). Н. К. Крупская, разрабатывая основы пионерского движения, предлагала взять положительные моменты скаутского движения: романтизм, деятельностную направленность, занимательность. При этом она призывала наполнить жизнь пионеров идеологическим содержанием, связанным с коммунистическим воспитанием. В настоящее время особую актуальность приобретает проблема овладения воспитателями детских оздоровительных лагерей общечеловеческими ценностями с целью формирования их у детей и молодежи в современных условиях. В книге «Настольная книга скаута» Р. Баден-Пауэлл дает советы, заметки инструкторам по улучшению организации жизни детей в лагере, которые можно с успехом использовать в процессе подготовки воспитателей детского оздоровительного лагеря на современном этапе развития общества. Под словом *инструктор* он имел в виду «всякого взрослого или юношу, взявшего на себя обучение патруля (от 6 до 8 разведчиков) или целой дружины (нескольких патрулей, сведенных вместе)» [2, с. 11]. Размышляя о методах преподавания, Р. Баден-Пауэлл пришел к выводу, что «теоретические сведения легче всего усваивались, когда они предлагались вкратце у костра или при отдыхе, а пояснения к ним давались перед завтраком во время часа для упражнений» [2, с. 331]. Старшие, то есть вожаки, являлись ответственными за поведение всех членов их патруля. Поэтому, хотя и был учрежден «Суд чести», чтобы судить проступки против дисциплины, к нему ни разу не пришлось прибегнуть. В «Заметках для инструкторов» Баден-Пауэлл отмечал, что обучение делу разведчиков должно быть организовано с помощью упражнений, игр и состязаний. Игры должны были быть преимущественно групповыми, где группу составляет весь патруль и каждый разведчик действительно участвует в игре, а не только смотрит, как ее разыгрывают другие. Р. Баден-Пауэлл настаивал на беспрекословном подчинении правилам, что способствовало развитию дисциплины. Практические занятия проводились на свежем воздухе. Утром выполнялись физические упражнения, а также упражнения в салютах, тайных знаках, патрульных сигналах, хоровом пении, вечером дети слушали рассказы у костра, репетировали пьесы, организовывали прения.

Важной задачей инструкторов было воспитывать у детей сметливость, смелость, находчивость, формировать у детей стремление быть полезным своему отечеству, быть ответственными работниками, распространять «доброе имя и мощь своей родины во все углы земного шара» [2, с. 19]. Для патриотического воспитания молодежи большое значение имеют слова Р. Баден-Пауэлла:

«Что бы вы ни делали, всегда прежде всего подумайте о вашем отечестве. Не тратьте все ваше время и все ваши деньги на игры только для собственного развлечения, но прежде подумайте, каким образом вы могли бы быть полезными вашему отечеству...» [2, с. 32]. Девизом каждого должно быть: «Первая мысль об отечестве, вторая – о себе» [2, с. 32]. Он учил: «Если вы станете разведчиком и проникнитесь этим духом, то этим вы поспособствуете поддержанию славы отечества. Становясь разведчиком, не делайте это только для забавы, но имейте в виду, что этим вы готовите себя для службы отечеству. Тогда в вас будет истинный дух патриотизма, дух, который должен быть в каждом юноше, иначе он и гроша не стоит» [2, с. 33].

Для формирования патриотизма и гражданского долга Р. Баден-Пауэлл советовал инструкторам изучить историю родного края и передавать разведчикам самые интересные и драматические моменты из нее. Долгом разведчика как гражданина он считал готовность поддержать мощь своей родины, быть едиными, так как если люди будут у себя дома «разъединены и восстановлены один против другого, он [враг] немедленно ворвется к нам и завладеет нами» [2, с. 305]. Долгом перед отечеством является также совершенствование себя, поэтому для разведчика важно приложить все старания, чтобы серьезно и основательно изучить те предметы, которым обучают в школе. Размышляя о плохой гражданственности, Р. Баден-Пауэлл отмечает, что «народ, не наученный думать о будущем, или о своей родине, начинает поддаваться влиянию профессиональных агитаторов» [2, с. 323]. В результате, народ, ослепленный их словами, поражает ту самую руку, которая дает заработок, оставляя за собой сытых и счастливых агитаторов и толпу голодных безработных.

В конспекте курса обучения разведчиков Р. Баден-Пауэлл представил законы, по которым должен жить разведчик. Один из основных законов обязывал «быть преданными, добрыми, послушными и веселыми» [2, с. 25]. В лагере придавалось большое значение практической направленности деятельности разведчиков. Инструкторы должны были научить их жить под открытым небом, самостоятельно разбивать палатки и строить хижины для себя, раскладывать и зажигать костры, связывать брусья и жерди, чтобы делать мосты и плоты, находить дорогу ночью и днем в незнакомой местности. Инструкторам следовало научить детей быть особенно внимательными и вежливыми с женщинами, детьми и немощными, помогать всякому, кто в этом нуждается, развивать в себе силу и здоровье, чтобы быть в состоянии хорошо исполнять добрые дела. Актуальными в наши дни звучат слова Р. Баден-Пауэлла: «В высшей степени важно привить молодому гражданину сознание ответственности за свое собственное развитие и здоровье» [2, с. 211].

Можно сказать, что основатель скаутинга призывал воспитывать у подростков важные нравственные качества: бескорыстие, самопожертвование, доброту, великодушие, дружеские отношения, храбрость, настойчивость, вежливость, честь, справедливость, бережливость, трезвость, честность, поч-

тельность к женщинам. Рыцарский Устав предполагал «благородство мыслей и поступков по отношению к другим, дисциплинирование самого себя, самосовершенствование» [2, с. 233]. Он рекомендовал инструкторам упражнять подростков в рыцарстве, заставляя разведчиков «каждое утро завязывать узел на своих галстуках в виде напоминания о том, что им следует ежедневно оказать кому-нибудь услугу, пока это не войдет у них в привычку» [2, с. 244]. Р. Баден-Пауэлл давал совет инструкторам по формированию у разведчиков самообладания, оптимизма, жизнелюбия. Разведчики не должны были сомневаться в том, что тучи рассеются, как бы мрачны они ни были. Он приводил высказывание Ликурга о том, что «богатство страны заключается не столько в деньгах, сколько в людях, крепких духом и телом, способных на труд, испытания, с дисциплинированным духом, видящим явления в их настоящих соотношениях» [2, с. 245]. Инструкторов учили воспитывать у разведчиков хорошее расположение духа, приветливость, умение преодолевать трудности, выполнять работу весело, тогда труд превращается в удовольствие; вырабатывать в себе привычку позитивно относиться ко всему.

Большое значение придавалось трудовому воспитанию. Разведчикам предлагались различные виды трудовой деятельности: столярничество, промышленное садоводство. Они могли изготавливать кресла, перетягивать старую мебель, выпиливать и вырезать рамы, птичьи клетки, шкатулки, плести корзины, лепить горшки из глины, заниматься переплетным делом, пчеловодством, разводить канареек, цыплят, кроликов. Изделия можно было продавать через магазин, что приносило бы доход. Патруль или дружина могли взять сад в аренду, продавать овощи и плоды.

Мысли Баден-Пауэлла развивает Всемирная Организация Скаутского Движения. В книге для скаута «Скаутинг» [3] даются советы изучать историю своей страны, узнавать о многих личностях, которые сделали все от них зависящее на благо родины. Важной задачей является формирование гражданской позиции: «Выполняя долг перед страной, ты помогаешь своей стране быть сильной, соблюдая ее законы. Ты гражданин своей страны. Сделай все, что ты сможешь, для того, чтобы твоя семья, твои соседи, как частица твоей родины, твоей страны, жили счастливо. Ты сохраняешь природные ресурсы, учишь других уважению к земле, так как земля сама по себе важное национальное достояние» [3, с. 59]. В книге дается ориентация на личностное развитие каждого человека: «Прежде всего, ты должен заботиться о себе, своем собственном здоровье, своем уме, своем характере, своих навыках, чтобы ты смог самостоятельно решать жизненные проблемы и добиваться успехов в любом деле, за которое берешься» [3, с. 74]. Также книга советует хорошо учиться, познавать мир: «Став взрослым, ты выполнишь работы, которые, может быть, в настоящее время никому неизвестны. Ты столкнешься с необыкновенными возможностями и преградами. Если ты знаешь, как познать новое, как получить знания, и хочешь попробовать применить какую-то из твоих идей в жизни, то ты настоящий скаут» [3, с. 87].

На современном этапе придается большое значение подготовке воспитателей для работы в детском оздоровительном лагере. В книге М. Е. Сысоевой и С. С. Хапаевой «Основы вожатского мастерства» [4] освещаются нормативные документы, регламентирующие деятельность лагеря, права и обязанности вожатого, прогнозируемые трудности в работе вожатого, действия вожатого в экстремальных ситуациях, особенности самоуправления и организации тематических дней в детском лагере, планирование работы, подготовка коллективных творческих дел, раскрываются ценности лагерной жизни. В ней представлена Конвенция о правах ребенка и Трудовой кодекс Российской Федерации, рекомендации по профилактике детского травматизма, критерии успешности работы вожатого. В работе О. А. Веденеевой, Л. И. Саввы, Н. Я. Сайгушева, Р. Р. Тураева «Методика работы вожатого в детском оздоровительно-образовательном комплексе» [1] раскрыта история вожатского дела, современные тенденции вожатской деятельности, ее нормативно-правовые основы, представлена типология детских лагерей, выявлен учет возрастных особенностей при организации работы с детьми, показано значение информационной безопасности и корпоративной культуры детского оздоровительно-образовательного комплекса. В копилке материалов в помощь воспитателям и вожатым оздоровительных лагерей [5] представлены нормативные регулирующие документы, рекомендации по воспитанию здорового образа жизни, игры, песни, викторины, загадки, кроссворды, головоломки, шарады, сценарии праздников и тематических дней, даны рекомендации по использованию белорусского фольклора в детском оздоровительном лагере.

Подготовка современного вожатого совершенствуется в связи с возникновением лагерей, имеющих свои особенности. Для работы в лагере «Большая Медведица» на территории Музея-заповедника «Горки Ленинские» [6] вожатый должен иметь спортивно-туристические умения, а также знания и умения в области бизнеса. Программы лагеря – это новый суперпроект, в основу которых заложен сюжет фильма «Дивергент». Три фракции (три программы на любой вкус) приглашают в свои команды самых эрудированных, самых смелых и самых творческих. Соревновательный дух захватывает всех участников внутри фракций и между ними, в итоге никто не останется без призов, подарков и медалей. В программе «Бизнес» могут участвовать ребята-старшеклассники от 12 до 17 лет, мечтающие познакомиться с законами экономики и повысить свою финансовую грамотность. В этом им помогут мастер-классы, которые проводят успешные российские предприниматели, деловые игры, занятия английским с носителями языка, изучение ораторского искусства. В спортивной программе ребят любого возраста (от 7 до 17 лет) ждут спортивные игры на разный вкус: от традиционных – волейбол, футбол, настольный теннис, бадминтон, до захватывающих и немного непривычных – мини-гольф, травяной боулинг, дартс, мамбабол. Для самых отважных и опытных искателей приключений разработаны и добавлены в программу специальные задания, развиваю-

щие нестандартные навыки – вождение подростковых квадроциклов с полной экипировкой на специальной трассе и прохождение на велосипедах пересеченной местности (велотриал), тренировки на скалодроме и в веревочном парке, рафтинг. Программа «Креатив» предназначена для творческих и увлекающихся ребят от 7 до 17 лет. Сюда приглашаются все, кто влюблен в искусство, кто мечтает научиться танцевать, петь, играть на музыкальных инструментах. Здесь можно попробовать себя в профессии актера, режиссера, стилиста, фотографа и блеснуть своими талантами на сцене.

Для успешной работы в лагере от вожатых требуется знание языка и умение проводить занятия с детьми в зависимости от имеющегося у детей уровня владения языком. Языковой развивающий лагерь «English Camp» [7] на базе пансионата «ЛЮДЭ» расположен в одном из красивейших мест Беларуси – на живописном острове Лепельского озера неподалеку от Березинского биосферного заповедника и имеет совместную программу детского лагеря «Dreamcamp» со школой английского языка для детей и взрослых «Orange English School». Участники делятся на группы по уровню владения языком. Для каждого уровня разрабатывается Workbook (рабочая тетрадь) с соответствующими заданиями и лексикой (программа составлена по пособиям Оксфорда). Для родителей организована чат-группа смены, где каждый день воспитатели утром высылают расписание на день, информируют родителей о прошедших за день мероприятиях, высылают фотоотчет, решают организационные вопросы. В «Dreamcamp» можно отправиться в настоящую экспедицию робинзонов по острову. На собственном опыте ребята узнают, как ориентироваться на местности; как поставить палатку; как наладить контакт с незнакомцами; как разжечь огонь; как правильно складывать рюкзак; как правильно завязать узлы; как читать следы животных и многое другое. На острове зарыты сокровища, возможно, кому-то повезет их найти благодаря сплоченной команде. Такие будни не покажутся детям скучными и однообразными, ведь в этой нелегкой экспедиции помогают их наставники-воспитатели, имеющие соответствующие умения и навыки. Смена «Летний блогинг на острове» предназначена для тех, кто хочет узнать лучшие тренды TikTok, разобраться в них и попасть в ТОП. Участвуя в этой программе, дети учатся создавать видео в TikTok, узнают секреты продвижения в новой для ребят платформе, раскрывают креативность, фантазию, талант, находят новых друзей и покоряют тренды TikTok.

Кинематографические умения и навыки требуются для работы в современном оздоровительном детском комплексе «Ракета» [8] на берегу живописного водохранилища в сосновом лесу рядом с Минском. За короткий срок пребывания в лагере ребята узнают много интересного об истории создания и видах кинематографа, попробуют свои силы в кинематографических специальностях. По итогу лагерной смены проходит кинофестиваль с вручением премий «За лучший сценарий», «Лучший сюжет фильма», «Лучший монтаж», «Лучшая режиссерская работа», «Лучшая женская и мужская роль», «Лучшая роль второго плана».

Для работы в летнем лагере для детей «That's Mandarin» в Пекине и Шанхае [9] необходимо знание китайского языка. Впервые этот летний лагерь открыл свои двери для детей и подростков в 2008 г. сразу в двух городах Поднебесной: в Пекине – древнем городе с богатой историей и культурой и современном Шанхае – в городе контрастов с множеством развлечений. Популярность летнего лагеря в Китае растет год от года, и о нем уже знают в разных странах мира. Каждый год в этих лагерях отдыхают более 300 детей из Европы, Азии, Америки и России.

Развивающая программа летнего лагеря разработана на основе накопленного опыта преподавания китайского языка детям в школе «That's Mandarin». Ее отличает особый подход в обучении, собственные методики и педагоги с опытом работы с детьми разного возраста и разного уровня подготовки.

Подготовка вожатых для работы в детских оздоровительных лагерях опирается на лучшие традиции в области воспитательной работы с детьми и учитывает современные аспекты организации летнего отдыха детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Веденеева, О. А.* Методика работы вожатого в детском оздоровительно-образовательном комплексе: учеб. пособие / О. А. Веденеева [и др.]. – СПб. : Наукоемкие технологии, 2018. – 175с.
2. *Баден-Пауэлл, Р.* Настольная книга скаута / Р. Баден-Пауэлл. – М. : Русская книга, 2001. – 368 с.
3. Скаутинг. Книга для скаута. – Женева, Швейцария, 1993. – 176 с.
4. *Сысоева, М. Е.* Основы вожатского мастерства. Курс лекций. Рабочая тетрадь / М. Е. Сысоева, М. Е. Хапаева. – М. : Центр гуманит. лит-ры «Рон», 2002. – 128 с.
5. Летний детский отдых: копилка материалов в помощь воспитателям и вожатым оздоровительных лагерей / авт.-сост. Г. Л. Шереш. – Мозырь : Содействие, 2007. – 232 с.
6. «Большая Медведица» в Подмосковье 2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https:// www.kids-in-trips.ru](https://www.kids-in-trips.ru). – Дата доступа : 20.04.2022 г.
7. Языковой развивающий лагерь «English Camp» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https:// dreamcamp.by/](https://dreamcamp.by/). – Дата доступа : 20.04.2022 г.
8. Весенний развивающий Cinema camp «Камера, мотор, снято» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https:// dreamcamp.by/](https://dreamcamp.by/). – Дата доступа : 21.04.2022 г.
9. Отдых и обучение в летнем лагере «That's Mandarin в Китае» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.kids-in-trips.ru/>. – Дата доступа : 21.04.2022 г.

Поступила в редакцию 24.04.2022

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

ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

PROBLEMS AND WAYS TO IMPROVE THE PEDAGOGICAL INTERNSHIP OF FUTURE TEACHERS

В статье анализируются проблемы и пути совершенствования педагогической практики будущих учителей, исследуются трудности, с которыми сталкиваются студенты. Выявляются педагогические факторы, аспекты и риски, раскрывается их роль и влияние на качество практической подготовки будущих учителей. Автор классифицирует ценностно-смысловые ориентиры, которые, вероятно, будут доминировать в организации педагогической практики в ближайшем будущем.

К л ю ч е в ы е с л о в а: педагогическая практика; педагогические трудности; педагогические факторы; аспекты педагогической практики; педагогические риски; профессиональная подготовка будущих учителей; ценностно-смысловые ориентиры.

The article analyzes the problems and ways to improve the pedagogical internship of future teachers, examines the difficulties faced by students during their internship, highlights pedagogical factors, aspects and risks, reveals their role and influence on the quality of practical training of future teachers. The author classifies the value-semantic guidelines that are likely to dominate the organization of pedagogical internship in the near future.

К e y w o r d s: pedagogical internship; pedagogical difficulties; pedagogical factors; aspects of pedagogical internship; pedagogical risks; professional training of future teachers; value-semantic guidelines.

Педагогическая практика традиционно была и продолжает оставаться важным этапом на пути профессионального становления будущего педагога. Несмотря на несомненный прогресс, наметившийся в этой области в последнее время, недостаточность практической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности продолжает оставаться одной из проблем отечественного педагогического образования. Актуальность данной проблемы подтверждается фундаментальными педагогическими исследованиями (О. А. Абдуллиной, Е. П. Белозерцева, В. П. Горленко, А. А. Кардабнева,

Е. В. Оганесяна, А. И. Пискунова, Н. К. Сергеевой, В. А. Слостенина). Альтернативными педагогическими источниками по указанной проблеме выступают данные современной педагогической периодики, общение со специалистами, задействованными в процессе организации педагогической практики, личный педагогический опыт, анализ интернет-сайтов учреждений образования.

В настоящее время на первое место выходят определенные приоритеты в практической подготовке будущих учителей. В документах последних десятилетий проходит идея практико-ориентированного образования, которая рассматривается через призму организации практики студентов (учебной, производственной), для того чтобы они познакомились с конкретной педагогической работой учителя и скорректировали личное представление о педагогической профессии, а также внедрение профессионально ориентированных методик обучения, способствующих повышению компетентности будущих учителей [1, с. 49–50].

В ходе посещения нами баз педагогической практики, бесед с администрацией учреждений образования, учителями-предметниками, последними неоднократно подчеркивалось, что выпускникам учреждений высшего образования в начале их педагогической деятельности остро не хватает практического опыта. Начинающие учителя зачастую испытывают стресс, когда они вынуждены брать на себя ответственность за классы, в которых преподают свой предмет. Формально они – квалифицированные специалисты с дипломами университета. Однако, попав в учреждение образования, молодые специалисты остро ощущают нехватку опыта и иногда не выдерживают нагрузки. Хотя минимальный педагогический опыт у них имеется, требуется время для «вхождения» в профессию, адаптации, поиска и формирования своего педагогического стиля.

Недостаточность практической подготовки будущего учителя в стенах учреждений высшего образования, на наш взгляд, во многом обусловлена ее недооценкой на протяжении десятилетий. Этот факт подтверждается публикациями в научной периодике. Так, российский педагог А. А. Марголис убежден, что данная проблема вполне закономерна: на протяжении почти века педагогической практике не уделялось должного внимания, занижалась ее важность в процессе подготовки будущих учителей. В образовательных стандартах значительно большее внимания уделялось педагогической теории, считалось, что на базах практики студенты с легкостью смогут внедрять и оттачивать теоретические знания, полученные в аудитории. О практико-ориентированном подходе к обучению речь не велась [2, с. 152].

Во время педагогической практики студентам важно не копировать стиль работы конкретного педагога, а выработать свой «педагогический» почерк. Между тем наш педагогический опыт руководства педагогической практикой, наблюдения за работой практикантов в учреждениях образования позволяют констатировать, что в педагогической практике изначально присутствуют факторы, препятствующие эффективной подготовке будущего учителя. К их числу

мы относим: приверженность традиционным схемам, установку на заданный способ организации образовательного процесса, боязнь контроля со стороны методиста кафедры, учителя-предметника, однокурсников, ожидание ошибок, неверных решений и, как следствие, состояние повышенной тревожности, неуверенность в своих силах, чрезмерно сильная концентрация внимания на себе, своих переживаниях и т. п. Практиканты зачастую не умеют нейтрализовать эти факторы. Главным итогом педагогической практики должна стать их убежденность в правильности выбора педагогической профессии.

В период прохождения педагогической практики студенты неизбежно сталкиваются с различного рода проблемами и затруднениями, которые могут оказать негативное влияние на формирование профессиональных компетенций и профессиональное становление как будущего педагога, сдерживая его. В научной литературе понятие «педагогические затруднения» трактуется как «субъективное состояние неудовлетворенности, переживание сложной, нестандартной, противоречивой ситуации, с которой субъект столкнулся» [3, с. 137]. Педагогические затруднения практиканта могут быть вызваны как объективными (отсутствие опыта, сборный класс, недостаточное учебно-методическое обеспечение, формальный характер педагогического сопровождения и т. д.), так и субъективными причинами (слабое владение предметом и методикой его преподавания, неуверенность, зажатость, тревожность студента и т. д.).

Нами были выявлены следующие типы трудностей, которые препятствуют полноценной практической подготовке студентов.

1. *Трудности дисциплинарного характера* (во время занятия студенты не могут решить вопрос с передвижением детей по классу, нецензурной лексикой, панибратством со старшими, конкретными конфликтами с участниками образовательного процесса); во многом причина этих явлений связана с позиционированием себя не учителями, а старшими товарищами. Как следствие, учащиеся не воспринимают практикантов как учителей.

2. *Сложности в коммуникации с учителями и учащимися*. Их причина заключается в следующем: отсутствие навыка установления первичного контакта, пробелы в выработке оптимальной стратегии классного руководства, неспособность реагировать на изменения педагогической ситуации, сложности с решением педагогических задач и проблемных ситуаций, трудности в речевом общении и транслировании собственных мыслей, низкий уровень эмпатии и желания погрузиться в проблему ребенка [4]. Трудности в общении могут также возникать вследствие отсутствия простого желания наладить взаимодействие между учителями-предметниками и практикантами.

3. *Сложности в планировании уроков, объяснении материала*. Многие студенты в ходе педагогической практики сталкиваются с таким неприятным для себя фактом, как неспособность доходчиво объяснить учащимся учебный материал. Многие искренне недоумевают, почему учащиеся их не понимают, отвлекаются в процессе объяснения нового материала, почему их критикует учитель-предметник. Заметим, что данные трудности присутствуют у сту-

дентов разных факультетов и учреждений образования. Для их разрешения важно обращаться как к учителям школ, так и к преподавателям университетов, отвечающим за практику. Данный тип затруднений не всегда осознается практикантами (им кажется, что его просто разрешить). Это свидетельствует о том, что будущие учителя еще не полностью владеют рефлексией личного опыта или просто психологически защищаются [5, с. 164–165].

4. *Сложности с организацией воспитательной работы в классе.* Большинство студентов признает, что провести урок гораздо проще (особенно при наличии некоторого опыта), чем любое воспитательное мероприятие. В ходе индивидуальных и групповых консультаций мы стремились выяснить причины этого типа затруднений. Типичные ответы: «в университете дается теория воспитательной работы, которая на практике не работает», «в университете все было понятно, когда приходишь в школу – чувствуешь себя беспомощным в плане воспитания», «формы и методы воспитания в вузовских учебниках устарели», «современные дети, особенно подростки, не восприимчивы к воспитанию», «с воспитанием учащихся не справляется семья, учителю приходится нелегко».

5. *Трудности оценочного характера.* В ходе педагогической практики зачастую возникают проблемы выставления отметок. Многие практиканты не сознают важность отметки как инструмента мотивации учащихся, симулирования выполнения домашнего задания, занятия самообразованием. Существуют трудности как с выставлением конкретной отметки ученику, так и с выработкой общей системы оценивания. Студенты нередко просто копируют систему оценивания учителя-предметника.

В следующей таблице представлены трудности, испытываемые студентами при прохождении педпрактики, систематизированные по блокам, а также предложены возможные пути их решения.

Педагогические трудности, с которыми сталкиваются студенты
в ходе педпрактики, и возможные пути их решения

Трудности, испытываемые студентами-практикантами	Пути их решения
Когнитивный блок	
Неумение переводить теоретические знания (дидактика, теория и методика воспитательной работы) в практическую плоскость.	Интегративный подход к теоретической и практической педагогической подготовке в целях развития способностей применять знания в условиях реального образовательного процесса.
Неумение применять на практике современные образовательные технологии	Акцент на практическое применение современных технологий обучения и воспитания в школе

<p>Недостаточное владение педагогической терминологией. Слабое знание нормативной и правовой базы школьного образования</p>	<p>Отработка педагогических терминов и понятий в процессе семинарских занятий. Опора на знание законодательства в сфере образования при преподавании курсов</p>
<p>Организационно-деятельностный блок</p>	
<p>Затруднения с целеполаганием, неформированность умений диагностировать, анализировать, планировать, прогнозировать, перестраивать свою деятельность. Недостаток умений организовывать воспитательную работу с классом, проводить внеклассную работу по предмету</p>	<p>Усиление практической ориентации лекционных курсов по педагогике, отработка профессиональных умений на семинарских и лабораторных занятиях. Усиление методической и практической составляющей в рамках изучения курсов/разделов по воспитанию</p>
<p>Психологический блок</p>	
<p>Недостаточное знание возрастных особенностей обучающихся, закономерностей психического развития, неумение работать с различными категориями учащихся. Боязнь класса, детей, неуверенность в своих силах</p>	<p>Акцент на возрастные особенности учащихся в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин. Введение спецкурсов/факультативов, посвященных специфике педагогической деятельности в условиях работы с разным контингентом учащихся (дети с особыми образовательными потребностями, одаренные дети, дети-мигранты и т. д.). Отработка типичных проблемных ситуаций на практических занятиях</p>
<p>Предметно-методический блок</p>	
<p>Недостаточные знания по методике преподавания. Неумение осуществлять тематическое и поурочное планирование, конструировать из отобранного материала предметное содержание урока, писать конспект. Неумение прогнозировать образовательные, воспитательные и развивающие возможности учебного материала, затруднения учащихся при его изучении</p>	<p>Преподавание в учреждении высшего образования методики предмета с учетом затруднений студентов на педпрактике, акцент на их предупреждение</p>
<p>Коммуникативный блок</p>	
<p>Сложности в установлении контактов с учителями, детьми, недостаточная культура речи</p>	<p>Введение спецкурсов «Педагогическое общение», «Культура речи» и т.п., проведение психологических тренингов</p>

Результативно-оценочный блок	
Трудности с оценкой знаний обучающихся, выработкой критериев объективной оценки и самооценки.	Предварительное знакомство с системой оценивания знаний учащихся в контексте преподаваемого предмета, критериями выставления отметок.
Трудности, связанные с составлением отчетов по итогам педпрактики, их оформлением	Четкие требования к срокам и порядку отчетности по педпрактике

С трудностями, с которыми сталкиваются студенты в ходе педагогической практики, тесно связана проблема педагогических рисков, под которыми мы понимаем вероятную неудачу в деятельности студента по выбору и применению способов достижения педагогической цели. Общеизвестно, что педагогическая деятельность носит творческий характер и предполагает постоянный выбор вариантов, т.е. объективно сопряжена с риском. Современная рискология ориентирована на управление рисками, возможность анализа и оценки риска с целью предупреждения, избегания или минимизации риска деятельности субъекта. На наш взгляд, педагогические риски, с которыми сталкиваются будущие учителя в ходе прохождения педагогической практики, мало изучены. Основываясь на наших многолетних наблюдениях, а также мнениях экспертов (10 руководителей педагогической практики от кафедры педагогики), мы попытались классифицировать личностные риски студентов-практикантов, выделив основные.

Риск *несоответствия* подразумевает осознание практикантом своей недостаточной подготовленности к выполнению обязанностей учителя-предметника, классного руководителя в процессе педагогической практики.

Риск *рассогласования* предполагает рассогласование между требованиями к практиканту и его личными интересами и возможностями, отсутствие контакта между практикантом и учителем, неумение взаимодействовать, несогласованность их действий.

Риск *недостаточной мотивации* подразумевает слабую мотивацию студента на педагогическую профессию и педагогическую деятельность, неуверенность в своих знаниях и способах их применения на практике.

Риск *бездействия* предполагает уход от решения поставленных задач, стремление возложить ответственность на других, формальное выполнение обязанностей без желания вникнуть в их суть.

Риск *самоуверенности* подразумевает беспечность и легкомысленность по отношению к своим обязанностям в ходе педпрактики (свойственен студентам с завышенной самооценкой).

Риск *перенапряжения* предполагает переживание студентом стресса в силу большой загруженности при выполнении новых обязанностей, осознание недостаточного уровня методической готовности, профессиональной компетентности, стремление наверстать упущенное.

При опросе экспертов (10), а также классных руководителей, курирующих педагогическую практику студентов (21), мы получили подтверждение наличия данных видов рисков. Вместе с тем нам не удалось выявить явное доминирование какого-то одного из них. Несомненно, важной задачей, стоящей перед руководителем педагогической практики, является выявление рисков и управление ими.

Эффективность педагогической практики в учреждении высшего образования, по нашему убеждению, определяется грамотным использованием имеющихся ресурсов. Для решения проблем, связанных с педагогической практикой студентов, следует учитывать несколько аспектов: кадровый, финансовый, организационный, методологический, методический и т.п.

Кадровый аспект предполагает подбор кадров преподавателей, курирующих педагогическую практику студентов из числа профессорско-преподавательского состава, степень их компетентности, ответственности за результаты подготовки, соотношение действующих педагогов-практиков по отношению к общему числу преподавателей. Задача руководителя практики состоит в проведении установочных занятий (лекций, семинаров), посещении учебных занятий и воспитательных мероприятий в учреждениях образования – базах практики, активном обсуждении вопросов подготовки к практике на кафедре, актуализации рабочих программ практики. Преподаватели-руководители практики проводят консультации по различным аспектам практики (организационные аспекты, связанные с деятельностью на базах практики, аспекты, касающиеся составления отчетной документации). Для руководителя практики большое значение имеет процесс коммуникации со студентами, который включает разработку графика консультаций и его соблюдение, оказание разносторонней методической поддержки, активное использование интернет-ресурсов.

Финансовый аспект подразумевает выгодные условия оплаты труда привлекаемых для этого специалистов, ее адекватность затрачиваемым усилиям, престижность наставничества в глазах администрации и самих учителей, соответствующую мотивацию работников школы.

Организационный аспект включает внешние параметры педагогического процесса: наличие соответствующей материально-технической базы; организацию образовательного процесса (расписание занятий, график проведения открытых занятий и мероприятий и т. д.); организацию и проведение всех видов педагогической практики, что предполагает наличие ее концепции, связанной с соответствующими теоретическими и методическими дисциплинами; созда-

ние банка заданий ко всем видам педагогической практики (инвариантного и вариативного характера). Данный аспект связан с ресурсом времени, выделяемого на практику, форматом и способами ее организации, перечнем контрольных мероприятий, требованиями к их оценке.

Методологический аспект связан с подготовкой будущего педагога на основе ряда подходов (системного, деятельностного, компетентностного и т. д.), задаваемых образовательными стандартами общего и высшего профессионального образования, их стыковкой. Многие трудности, с которыми сталкивается практикант, обусловлены тем, что одна деятельность, еще не завершенная (учебная), накладывается на другую (педагогическую), предполагающую иной арсенал средств осуществления (цель, мотив, средства, контроль, оценка). Во время прохождения практики студент педагогического вуза должен не только ознакомиться с состоянием учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении, но и приобщиться к новым психолого-педагогическим технологиям, обеспечивающим становление его как профессионала [3, с. 135].

Еще одной стороной педагогической практики является ее методическое сопровождение (методический аспект). Своевременная подготовка заданий, консультирование студентов относительно их выполнения, сроков сдачи отчетной документации по педагогической практике важны для качественной организации руководства ею на местах. Для этого требуется проведение предварительной работы по разработке и актуализации методического сопровождения практики. Перегрузка многих руководителей педагогической практики приводит к отсутствию времени для качественной разработки методических материалов по практике, их постоянному обновлению, фокусированию на важнейших ее аспектах, отрицательно сказывается на индивидуальной деятельности с учениками. Как следствие, уровень активности преподавателя влияет на качество отчетной документации и, в целом, на удовлетворение прохождением практики ее руководителем и обучающимися, снижению заинтересованности в ее качественном выполнении. Для решения ситуации можно применять технологию «портфолио», которая отлично себя зарекомендовала [6, с. 30–31].

Констатируя проблемы педагогической практики, аспекты их решения, личностные риски, с которыми сталкиваются студенты в процессе ее прохождения, мы не можем не остановиться на векторах ее дальнейшего развития. Модернизация педагогической практики будущих учителей реализуется в русле ценностно-смысловых ориентиров, под которыми мы понимаем приоритеты, установки, принимаемые в качестве стратегических целей ее развития в современных условиях. Ценностно-смысловые ориентиры не только актуализируют значимость педагогической практики в системе педагогического образования, но и обеспечивают гарантию качества подготовки будущего учителя через достижение поставленных целей. К ним, наш взгляд, можно отнести:

- актуализацию роли и значения педагогической практики, ее места в системе подготовки будущего учителя в нормативных и правовых документах в сфере образования, в том числе педагогического;

- выстраивание целей и задач педагогической практики учреждений высшего образования с позиции перспектив востребованности ее результатов государством, системой образования, школой и личностью;
- ориентацию системы педагогических практик на опережающий характер развития в условиях постоянного обновления технологий, появления новых профессий и специальностей в сфере образования;
- опору на исторические традиции педагогической практики, выдержавшие испытание временем и трансформационные изменения;
- соответствие мировым тенденциям развития педагогического образования, современным подходам к практической подготовке специалистов в сфере образования;
- акцент в практической подготовке на быструю адаптацию к постоянно меняющимся условиям работы современного педагога, овладение набором компетенций, необходимых в педагогической деятельности;
- интеграцию методологической, теоретической, методической и утилитарно-практической составляющих профессионально-педагогической подготовки специалиста сферы образования.

На основе анализа опыта работы белорусских учреждений высшего образования мы аккумулировали особенности педагогической практики студентов, которые, по всей вероятности, будут доминировать в системе подготовки педагогических кадров в ближайшие годы:

- преемственность в организации практик в ходе обучения в учреждении высшего образования;
- вариативность типов и видов практик, их назначения, задач, содержания;
- расширение баз практик;
- переход от содержания (чему необходимо студента научить в период практики) к результатам (что студент должен уметь после ее завершения);
- усиление междисциплинарности в организации и прохождении студентами педагогической практики;
- развитие индивидуального подхода к студенту-практиканту за счет внедрения альтернативных форм контроля прохождения практики студентами (внедрение БРС, портфолио, технологических карт); приглашение студентов младших курсов на итоговые мероприятия (заключительные конференции по практике) с целью дальнейшей адаптации к практической подготовке [7, с. 100].

В заключение отметим, что в настоящее время важнейшим приоритетом высшей школы является разнообразие траекторий развития. Современная ситуация характеризуется экспериментальным поиском и апробацией инновационных моделей педагогической практики, стремлением к сочетанию традиций и инноваций, «выходом» на потребителя. Множественность моделей ставит университеты перед проблемой выбора оптимального варианта [8]. Поиск и внедрение модели педагогической практики, оптимальной для конкретного учреждения высшего образования/факультета, осложняется недостаточностью информационного массива по данной проблематике, стереотипностью мышле-

ния преподавателей, неготовностью к экспериментам в этой области и стремлением к быстрым результатам, осознанием того, что использование и прямой перенос освещенных в научной литературе примеров малоэффективен. Ощущается недостаточность тщательно проработанных концепций, стратегии организации педагогической практики с учетом общественных потребностей, особенностей региона, учреждения образования, контингента обучающихся. Вместе с тем обострение борьбы за ресурсы и потребителя образовательных услуг ставит перед учреждением высшего образования, готовящим педагогические кадры, проблему перехода от общепринятой стратегии организации педагогической практики к стратегии дифференциации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова, Л. В. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов / Л. В. Байбородова // Ярослав. пед. вестн. – 2015. – № 1. – С. 47–52.
2. Марголис, А. А. О стратегии и направлениях модернизации педагогического образования в России : анализ международного опыта подготовки учителя для новой школы / А. А. Марголис, В. В. Рубцов // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М., 2011. – 266 с.
3. Ледовская, Т. В. Актуальные проблемы организации практики студентов психолого-педагогического направления / Т. В. Ледовская // Вестн. Донец. пед. ин-та. – 2018. – № 3. – С. 135–138.
4. Щелкунова, Л. А. Проблемы профессиональной адаптации студентов на педагогической практике [Электронный ресурс] / Л. А. Щелкунова // Ярослав. пед. вестн. – 1995. – № 2. – Режим доступа : http://vestnik.uspu.org/?page=1995_2. – Дата доступа : 12.05.2022.
5. Сергеева, Н. А. Анализ затруднений студентов ППГУ в период прохождения педпрактики / Н. А. Сергеева // Вестн. Псков. гос. ун-та. – 2009. – № 7. – С. 163–165.
6. Стрельцова, Т. В. Портфолио: методический учебный портфель / Т. В. Стрельцова // Вузовские формы обучения : современное состояние и перспективы развития : материалы межвузов. науч.-практ. конф. / сост.: А. Д. Дейкина, Е. Г. Шатова, Л. Ю. Комиссарова. – М., 2007. – С. 29–32.
7. Чуркина, Н. И. Реформирование системы подготовки педагогов в России и за рубежом: поиск оптимальной модели «входа» в профессию / Н. И. Чуркина // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. – 2015. – № 5. – С. 97–102.
8. Демидович, М. И. Педагогическая практика студентов : модели организации / М. И. Демидович // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 4. – С. 57–62.

Поступила в редакцию 14.06.2022

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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

TEACHING PRACTICE IN DEVELOPING THE EMOTIONAL CULTURE OF A FUTURE TEACHER

В статье рассматриваются ресурсы педагогической практики в развитии эмоциональной культуры будущего учителя, даются конкретные рекомендации по развитию эмоциональной культуры, обосновывается важность этого компонента профессионального мастерства для обеспечения результативной профессиональной деятельности, успешной адаптации будущего учителя к школьной практике.

К л ю ч е в ы е с л о в а: педагогическая практика; саморегуляция; самоконтроль; мышечная свобода; импровизационное самочувствие; эмоциональная культура.

The article discusses the resources of teaching practice in the development of the emotional culture of the future teacher, gives specific recommendations for the development of emotional culture, substantiates the importance of this component of professional skills for ensuring effective professional activity, successful adaptation of the future teacher to the teaching practice.

Key words: teaching practice; self-regulation; self-control; muscle freedom; improvisational well-being; emotional culture.

Педагогическая практика предоставляет широкий спектр возможностей для самосовершенствования будущего учителя. Одним из важных аспектов его профессионального роста является формирование эмоциональной культуры, позволяющей сохранять уравновешенность в нестандартных ситуациях, хладнокровие в решении педагогических задач, стрессоустойчивость в конфликтах, уверенность в своих силах. В педагогической профессии такой ком-

понент, как эмоциональная культура имеет важное значение в связи с его влиянием буквально на все аспекты профессиональной деятельности участником образовательного процесса. Поэтому изучение этого феномена представляется необходимым в контексте подготовки будущих учителей.

Успешность в профессиональной деятельности учителя обусловлена не только его личностными качествами, но и уровнем физического и психического здоровья, которые являются компонентами эмоциональной культуры. Здоровый и духовно развитый учитель получает удовлетворение от своей работы, обладает высоким уровнем работоспособности, активности, инициативности, стремится к самосовершенствованию. Однако у некоторой части современных учителей отмечается состояние эмоциональной напряженности в профессиональной деятельности, которая проявляется в неустойчивости психических функций и снижении работоспособности.

Особенно велико влияние эмоциональной напряженности на профессиональную деятельность молодых учителей. Согласно результатам нашего опроса в ходе педагогической практики было обнаружено постоянное действие отрицательных факторов, влияющих на эффективность профессионального труда. Так, стрессы и эмоциональное перенапряжение вызывает у 52 процентов опрошенных ухудшение результатов деятельности, снижение работоспособности отметили 38 процентов, появление нехарактерных ошибок указали 23 процента, в целом молодые учителя говорили о снижении показателей таких психических процессов, как память, мышление, внимание. После пребывания в напряженных педагогических ситуациях 47 процентов опрошенных чувствуют разбитость, подавленность, желание лечь, уснуть. В отдельных случаях эмоциональные перегрузки учителя достигают критического момента, результатом чего является потеря самообладания и самоконтроля.

Эмоциональные перепады не проходят бесследно для здоровья. Они расшатывают нервную систему, отравляют организм «стрессовыми токсинами». Поэтому развитие эмоциональной культуры должно обязательно учитываться в ходе профессиональной подготовки, чтобы научить будущего учителя принимать взвешенные решения, преодолевать вспышки гнева, раздражительности, отчаяния. В то же время внешнее сдерживание эмоций, когда внутри происходит бурный эмоциональный процесс, не приводит к успокоению, а, наоборот, повышает эмоциональное напряжение и негативно сказывается на здоровье, вызывая разного рода психосоматические заболевания. Кроме этого, часто повторяющиеся неблагоприятные эмоциональные состояния приводят к закреплению отрицательных личностных качеств учителя (раздражительности, тревожности, пессимизма), что негативно сказывается на эффективности деятельности и на взаимоотношениях учителя с учащимися и коллегами.

В результате, у некоторой части будущих учителей процесс адаптации к работе затягивается и выливается в общую неудовлетворенность своей профессией. Характерно, что многие из них не знают или редко пользуются способом предотвращения и снятия эмоциональной напряженности, что говорит о неудовлетворительном состоянии психологической подготовки к деятельности в стрессовых ситуациях в период обучения в педагогическом учреждении высшего образования. В связи с этим в подготовке будущих учителей большое значение имеет психофизическая тренировка (метод самовоздействия на организм с помощью физических упражнений, релаксации, регулируемого дыхания и самовнушения).

На наш взгляд, в ходе развития эмоциональной культуры вообще и для профилактики неблагоприятных эмоциональных состояний в частности необходимо совершенствования общей физической подготовки будущего учителя. Систематические занятия физкультурой и спортом способствуют укреплению здоровья, оказывают положительное воздействие не только на физиологические параметры, но и на личностные характеристики, что проявляется в развитии эмоциональной устойчивости, повышении уверенности в своих силах, формировании способности снижать уровень эмоционального напряжения.

Необходимость сдерживания внешних проявлений сильных, отрицательных эмоций в педагогической деятельности приводит к тому, что у будущего учителя утрачивается навык расслабления мышц после эмоциональных перегрузок, появляется стойкий гипертонус мускулатуры, возникают «мышечные зажимы». Состояние напряженности длится до тех пор, пока сохраняются силы, когда же они истощаются, организм ослабевает и появляется целая серия психосоматических заболеваний. Так называемые мышечные зажимы выполняют функцию «защитного панциря» – под ним скрываются подавленные эмоции. При снятии «зажимов» освобождаются эмоции, а при удовлетворении эмоций исчезают «зажимы».

Педагогическая деятельность по многим своим характеристикам близка к актерской. Будущий учитель должен уметь своевременно находить мышечные зажимы, замечать излишнее напряжение мышц и активно расслаблять их.

Специальные упражнения для выработки умения различать нужные и ненужные напряжения, фиксировать необходимые и сокращать лишние предложил известный режиссер К. С. Станиславский. Он советовал артистам выработать в себе привычку к непрерывной механической самопроверке, развить в себе наблюдателя или контролера.

Успешной профилактике и преодолению эмоциональной напряженности способствует овладение методами и приемами произвольной саморегуляции своего эмоционального состояния. С этой целью

мы предлагали в ходе практики будущим учителям задания на овладение приемами самовнушения, нервно-мышечной релаксации, специальные дыхательные упражнения.

Распространение дыхательной гимнастики, как способа самоуправления эмоциональным состоянием, не относится к академическим методам подготовки будущего учителя, но от этого они не теряют своей эффективности. Между дыханием и эмоциональным состоянием человека существует тесная связь. При высоком эмоциональном напряжении происходит задержка дыхания, оно учащается и становится прерывистым. Здесь прослеживается аналогия с актерской профессией и спортивной деятельностью, где давно используется контроль над ритмом, частотой и глубиной дыхания, что позволяет моделировать определенные эмоциональные состояния. Смысл дыхательных упражнений состоит в сознательном контроле за ритмом, частотой, глубиной дыхания.

Ритмичное дыхание понижает возбудимость дыхательного центра и других центров головного мозга, в том числе – эмоционального. Разные типы ритмичного дыхания включают задержки дыхания разной продолжительности и варьирование вдоха и выдоха. Дыхание с постепенным удлинением выдоха применяется для снижения эмоционального напряжения, снятия возбуждения, волнения (успокаивающее дыхание). Для приведения организма в состояние эмоционального комфорта, снятия утомления, вялости, сонливости используется мобилизующее дыхание (увеличение продолжительности вдохов). С целью ускоренного вызывания состояния релаксации, снятия мышечного и эмоционального напряжения, понижения частоты сердечных сокращений и быстрого успокоения в неожиданной сложной ситуации применяется глубокое (брюшное) дыхание. Оно направлено на максимальное заполнение объема легких воздухом, способствует массажу внутренних органов за счет движений диафрагмы, активизирует обменные процессы.

Эффективность влияния дыхательных упражнений на эмоциональное состояние увеличивается, если они применяются с системой упражнений мышечной релаксации (произвольного расслабления мышц). Релаксация способствует развитию навыков психорегуляции, обладает восстановительным эффектом вследствие того, что является полной противоположностью состояния возбуждения и напряжения.

В ходе педагогической практики мы подводили будущих учителей к пониманию того, как расслабление мышц снижает перевозбуждение конкретного участка головного мозга, снижает тонус гладкой мускулатуры внутренних органов. Такое состояние способствует снятию мышечного и эмоционального напряжения, созданию положительных эмоций. В основе усвоения приемов релаксации лежит осознание различий между напряженной и расслабленной мышцей, формирование субъективных критериев

напряженности и расслабленности управление произвольным вниманием (умение отвлечься от посторонних представлений, мыслей и сосредоточиться на нужном состоянии).

Педагогическая практика дает будущим учителя необходимый опыт владения собой, который позволит им в будущем заметить эмоциональное напряжение и использовать приемы самоконтроля. Они запоминают, что в стрессовой ситуации в первую очередь меняется выражение лица, его искажают мимические мышцы. Длительное напряжение мимической мускулатуры усугубляет эмоциональное состояние. Будущему учителю особенно важно овладеть навыками расслабления мимических мышц, чтобы применять их при необходимости в ситуациях педагогической деятельности.

На групповых занятиях в школе мы предлагали практикантам упражнения для релаксации мышц лица, включающие задания на расслабление той или иной группы мимических мышц (лба, глаз, носа, щек, губ, подбородка). Смысл заданий – в последовательной смене напряжения и расслабления различных мышц, что позволяло запоминать ощущения от расслабления в противовес напряжению. Напрягать мышцы следует постепенно с таким же плавным, постепенным вдохом. Мышечное напряжение доводится до максимума, затем следует задержка дыхания и расслабление на выдохе.

Будущие учителя выполняли упражнения, стараясь сосредоточить внимание на фазах напряжения и расслабления с помощью словесных самоприказов, самовнушения. Заканчивались упражнения расслаблением всех мышц лица. Многократное повторений этих упражнений приводит к тому, что постепенно в сознании формируется образ своего лица, максимально свободного от мышечного напряжения. Практикантам объяснялось, что после такой тренировки можно легко по мысленному приказу в нужный момент расслабить все мышцы лица. А это приводит к развитию рефлексии и уверенности в себе.

Релаксация обычно сопровождается приемами самовнушения – словесными формулировками: «Мое тело расслаблено и спокойно», «Я расслабляюсь и успокаиваюсь», «Дышу свободно и легко». Слово – это чрезвычайно сильный раздражитель, который оказывает сильное влияние на процессы, происходящие в головном мозге, а через них – на эмоциональные состояния и внутренние органы.

Современные методы самовнушения имеют древние истоки. К таким истокам относится древнеиндийская система йогов, на основе которой И. Г. Шульцем была создана аутогенная тренировка. Ранее к ней обращались преимущественно с медицинскими целями, затем – как одно из средств психологической разгрузки, снятия эмоциональной напряженности здоровых людей. В настоящее время она широко применяется в спорте, на производстве,

в педагогической деятельности. Расширение сфер применения аутогенной тренировки обусловило необходимость изменения классического варианта методики:

- психомышечная тренировка,
- психосоматическая гимнастика,
- психогенная саморегуляция.

Технические приемы аутотренинга могут отличаться, но результат воздействия всех этих методик одинаков. Они устраняют неблагоприятные эмоциональные состояния, снимают нервно-мышечное напряжение, раздражительность, утомление, повышают работоспособность.

В любом варианте техники аутотренинга содержится шесть основных стандартных упражнений, каждое из которых направлено на определенную область организма: мышцы, кровеносные сосуды, сердце, дыхание, брюшные органы, голову. Каждое упражнение всегда предполагает концентрацию внимания, направленного на определенные части тела, с мысленным повторением «указаний самовнушения» на ощущение тяжести, тепла, расслабленности.

Усвоение каждого упражнения проводится поэтапно в течение всей педагогической практики. С каждым последующим занятием формулы сокращаются, нужные ощущения возникают автоматически. Овладение приемами аутогенной тренировки способствует устранению «мышечных зажимов», стиранию мышечного рисунка эмоциональной напряженности, нормализации деятельности систем организма, угасанию неблагоприятных эмоций. На наш взгляд, подобные занятия приводили к повышению результативности в регуляции эмоционального состояния будущих учителей.

На начальных стадиях овладения рассмотренными способами хорошие результаты дает самоконтроль эмоционального состояния за внешним выражением эмоций (мимика, дыхание, частота сердечных сокращений, наличие мышечного напряжения). Сюда относится умение самому определить у себя состояние напряженности, произвольно расслабить мышцы, установить спокойный ритм дыхания. Активное воздействие на внешние проявления эмоций значительно снижает эмоциональную напряженность, повышает уровень трудоспособности, помогает управлять своим поведением в стрессовых ситуациях.

Важным направлением деятельности будущего учителя по развитию эмоциональной культуры являлся специальный тренинг. Используемый нами тренинг включал в себя два вида упражнений.

1. Упражнения, направленные на практическое овладение процедурой и «технологией» педагогической коммуникации на основе отработки важнейших ее элементов, способствующих развитию коммуникативных способностей, приобретению навыков управления взаимодействием.

Здесь мы использовали с будущими учителями упражнения на умение конгруэнтно и последовательно действовать в новой обстановке. Для этого необходимо войти в класс, открыть окно, написать на доске число, пройти по классу, подготовить дидактические материалы, сесть за стол; открыть журнал класса; прикрыть дверь; выйти из класса; те же действия следует выполнить со сменой ритмов: быстро войти, быстро пройти по классу, быстро осмотреться.

Для усложнения обстановки мы делали упражнения на те же элементарные педагогические действия с введением неожиданных заданий: садимся за стол, открываем книгу (слышится посторонний громкий звук) – реагируем и действуем; мы пишем у доски (громко падает предмет) – действуем. Таким образом, мы подвигали практикантов к поиску внутреннего ритма в процессе движения в классе; разные ритмы движения, быстрая смена ритмов.

Также мы стремились оправдать смену ритмов движения и объяснить причину того или иного ритма по отношению к педагогической ситуации в процессе профессиональной деятельности.

2. Упражнения на целостное действие – взаимодействие в обозначенной педагогической ситуации на основе всей структуры деятельности педагога.

В этом контексте мы рекомендовали упражнение на развитие навыков произвольного внимания, наблюдательности сосредоточения. Будущим учителям давалась установка: разговаривая о роли учителя с кем-нибудь из коллег, не терять из виду остальных, отмечать их реакции (темы разговора педагогические и сменяемые импровизационно). В этом задании мы испытываем себя на точность параллельного восприятия деятельности аудитории.

Практиканты поочередно в роли учителя разговаривали с аудиторией, а в это время в качестве вводных, давались такие задания: шум за дверью, падение предмета и т.п. И им необходимо было оценить и представить происходящие события. В ходе выполнения этого упражнения задания усложнялись. Теперь практиканты поочередно входили в класс и установка была следующая:

«Ваше внимание рассеялось; собираем его по кругам внимания, сосредоточьтесь на каком-нибудь ученике. Сосредоточились? Это “малый круг” внимания.

Приступаем к постепенному расширению внимания до группы учащихся. Получается? Если нет, сосредотачиваемся снова на одном. После того, как овладели “средним кругом” внимания, можно организовывать “большой круг” – весь класс. Как только почувствуем, что внимание рассеивается, начинаем все сначала, с “малого круга”».

Это упражнение выполняется многократно с неожиданными вводными заданиями; например, учитель вошел в класс, начал сосредотачивать свое вни-

мание от «малого круга» к «среднему», дошел до «большого», вдруг – стук в дверь; учитель подходит к двери, возвращается к столу и вновь начинает собирать внимание, если это необходимо.

Такие упражнения помогали практикантам сформировать непрерывное, устойчивое внимание, навыки перераспределения внимания, сосредоточения в общении.

После упражнений на формирование внимания мы рекомендовали упражнения на управление инициативой в общении, что позволяет сохранять эмоциональную устойчивость и комфортность во взаимодействии с учащимися. Давалась установка «Мы ведем с кем-то разговор; наш собеседник держит нить разговора в своих руках; мы сейчас пассивные участники разговора – поддакиваем, подаем реплики; стараемся перехватить инициативу контакта, взять в свои руки лидерство».

В каждом классе у учителя есть симпатичные и несимпатичные ему учащиеся. Мы ставили перед будущими учителями задачу: во время урока, классного часа, любого другого взаимодействия с классом вступать в контакт преимущественно с «несимпатичными». Когда они научились контактировать с ними так же свободно и естественно, как с остальными, усложнили задачу: попросили другого практиканта прийти на урок и постараться по поведению ведущего урок понять, кто из учащихся ему особенно симпатичен или несимпатичен. (Задача – он не должен суметь это определить.)

Развитие эмоциональной культуры процесс кропотливый, и мы обнаружили, что будущим учителям помогает более естественно действовать в изменяющейся обстановке, если они выполняли упражнение на формирование мышечной свободы в процессе педагогической деятельности.

Это упражнение проводилось в ходе групповых занятий во время практики. Мы предлагали будущим учителям согнуть и напрячь указательный палец руки. Проверить, как распределяется мышечная энергия в пальце или руке. Куда идет большее напряжение (в соседние пальцы, в кисть, в локоть, в шею, напряглась ли другая рука)? Просили их постараться убрать излишнее напряжение, и в то же время держать палец напряженным. Обращали их внимание на расслабление шеи, потом плеча, затем локтя, чтобы рука двигалась свободно, а палец оставался напряженным. Потом просили их постараться расслабить остальные пальцы, которые также еще напряжены. Указательный все это время держим напряженным.

Следует упомянуть также и упражнения на реализацию доречевого и речевого взаимодействия. Для этого будущим учителям давалась установка: входим в класс, ориентируемся в его коммуникативной обстановке: стараемся сразу вспомнить предыдущую атмосферу взаимодействия, сосредотачиваем на себе внимание и начинаем непосредственное речевое воздействие

(упражнения по стадиям взаимодействия проводятся систематически, до полной автоматизации процесса взаимодействия в плане его стадийального движения).

Таким образом, производственная практика для будущего учителя, является полигоном для испытаний его знаний, умений, психологической готовности к профессиональной деятельности вообще и средством развития его эмоциональной культуры в частности. В ходе этой реальной педагогической деятельности практиканты получают возможность проверить, насколько их подготовленность соответствует школьным требованиям, развить заявленные составляющие эмоциональной культуры непосредственно во взаимодействии с учащимися.

Поступила в редакцию 15.06.2022

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.937

Ганзеева Елена Олеговна
соискатель кафедры психологии
Минский государственный
лингвистический университет;
старший преподаватель кафедры
английского языка и эксплуатации
воздушных судов и двигателей

Института повышения
квалификации и переподготовки
Белорусская государственная академия
авиации
г. Минск, Беларусь

Ganzeeva Helen
Degree-Seeking Applicant
of the Department of Psychology
Minsk State Linguistic University;
Senior Lecturer of the Department of English
and Operation of Aircraft and Engines

Institute for Advanced Studies
and Retraining Belarusian State Aviation
Academy
Minsk, Belarus
Helenantonova@yahoo.com

ОСНОВНЫЕ СВОЙСТВА ВОСПРИЯТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

BASIC PROPERTIES OF ORAL SPEECH PERCEPTION

В статье описываются такие свойства, характеризующие продуктивность восприятия речи, как объем, точность, полнота и быстрота понимания, а также качества, определяющие сущность процесса восприятия – структурность, целостность, осмысленность, константность, полимодальность, активность и обобщенность. Кроме того, в статье представлен аналитический обзор научных исследований различных ученых, изучающих данный вопрос.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *полнота и быстрота понимания; точность понимания; объем восприятия; структурность; целостность; осмысленность; константность; полимодальность; активность и обобщенность восприятия речи на слух.*

The article describes such properties that characterize the productivity of speech perception as volume, accuracy, completeness and speed of comprehension, as well as the qualities that determine the essence of the perception process – integrity, structurality, meaningfulness, constancy, polymodality, activity and generalization. In addition, this article provides an analytical review of the scientific research works of various scientists studying this issue.

K e y w o r d s: *completeness and speed of listening comprehension; accuracy of listening comprehension; volume of perception; structurality; integrity; meaningfulness; constancy; polymodality; activity and generalization of listening comprehension.*

Речевосприятие является неотъемлемой частью общей системы восприятия и обладает всеми основными свойствами, присущими данному психиче-

скому процессу в целом. Все признаки восприятия устно-речевого сообщения можно разделить на две группы. В первую группу входят свойства, характеризующие продуктивность данного явления (полнота и быстрота понимания, точность, объем восприятия), ко второй группе относятся свойства, характеризующие сущность процесса восприятия (структурность, целостность, осмысленность, константность, полимодальность, активность, обобщенность).

Полнота и быстрота понимания зависят, как известно, от условий предъявления сообщений. Под полнотой восприятия в психологии понимают степень соответствия возникшего речевого образа особенностям воспринимаемого объекта. Предикторами данного процесса, по мнению З. А. Кочкиной, являются индивидуально-психологические и коммуникативно-речевые особенности говорящего, так как «слушатель попадает, как бы, в зависимость от манеры говорить, темпа речи, продолжительности высказывания», а также иных внешних факторов [1, с. 165]. Следовательно, эффективность восприятия речи будет непосредственно зависеть от того, насколько полно и качественно воспринято на слух транслируемое речевое сообщение и насколько личности удалось нивелировать как объективные, так и субъективные особенности, непосредственно обуславливающие качество трансляции информации в процессе коммуникации.

Что касается точности понимания, то здесь можно выделить четыре основных степени (уровня): 1) степень фрагментарного понимания; 2) степень общего или глобального понимания; 3) степень полного детального понимания; 4) степень критического понимания.

Фрагментарный уровень понимания характеризует низкую эффективность восприятия устно-речевого высказывания. Уровню общего понимания речевого сообщения присуще, в первую очередь, понимание темы как семантической основы сообщения, которое заключается в понимании ключевых слов, воспринятых реципиентом. Предикторами определения смыслообразующего ядра являются, в свою очередь, развитость перцептивно-смысловых навыков речевосприятия, владение лингвистическим материалом на должном уровне, умение структурировать вербальное сообщение и, конечно же, коммуникативный опыт реципиента. Степень полного понимания предусматривает как восприятие детальных сегментов и особой информации, так и способность выделять основное и второстепенное, т.е. оценивать содержание относительно его важности и информативности. Данный уровень базируется на умении сочетать процесс восприятия звукового потока с элементарной мнемической и логико-смысловой активностью. Степень полного или детального понимания характеризуется способностью воссоздать пробелы в понимании с помощью алгоритма вероятностного прогнозирования и слуховой памяти путем установления связей между отдельными предложениями и семантическими блоками, то есть на данном уровне происходит понимание формальной конструкции структуры звукового сообщения и логики изложения. Степень критического

понимания предполагает оценку воспринимаемой речи реципиентом, трактовку ее содержания и семантическую обработку воспринятой информации. На данном уровне реципиент формирует индивидуальную позицию к вербальному сообщению и дает критическую оценку его содержанию, основываясь на понимании основной идеи звукового сообщения. Эта степень подразумевает владение прочно сформированными техническими навыками и довольно большую практику речевого общения реципиента [2].

Объем восприятия определяется такими понятиями, как долговременная и кратковременная память. В долговременной памяти хранятся языковые знаки. На этапе идентификации речевые сигналы, воспринимаемые реципиентом, сравниваются с эталонами, которые содержатся в долговременной памяти. Оперативная память помогает запомнить все воспринятые сигналы речевого сообщения, из которых состоит слово, фраза, целостное сообщение до тех пор, пока не наступит осмысление сказанного. Принимая во внимание тот факт, что объем оперативной памяти невелик, можно с уверенностью утверждать, что в случае, когда длина звукового сообщения превышает объем памяти, реципиент забывает начало сообщения и, соответственно, не может определить его смысл. Справедливости ради необходимо отметить, что не только продолжительность звукового сообщения, но и его глубина влияет на удержание в памяти. Так, например, В. П. Глухов экспериментально доказал, что эффективность восприятия простых предложений значительно выше, чем сложносочиненных и сложноподчиненных, так как реципиентам не составляет особого труда запоминать и воспринимать данные предложения. Среди сложноподчиненных предложений наибольшие трудности в запоминании и понимании вызывают придаточные определительные [3]. Немаловажную роль в данном вопросе играет и объем самого звукового файла. Для эффективного восприятия речевого сообщения стимульный материал не должен превышать 3–5 минут [Там же].

Структурность – качество восприятия индивида, позволяющее интегрировать поступающие импульсы в монолитные и сравнительно простые конструкции. Некоторые исследователи, изучающие феномен восприятия устной речи (И. А. Зимняя, О. И. Никифорова, Т. Н. Ушакова и др.), выделяют несколько последовательных этапов или уровней восприятия речи. Если акцент делается на характере «обработки» речевого сигнала, то мы имеем дело с сенсорным (соотносится со звуковым уровнем), перцептивным (связан со словесным уровнем изолированных слов) и смысловым, или семантическим (соотносится с уровнем связной речи) уровнями восприятия [2].

Согласно аналитической деятельности, О. Ю. Богданова и В. Г. Маранцман выделяют первичный и вторичный уровни восприятия (цит. по [2]).

В работах В. А. Артемова можно найти рассуждения о том, что восприятие речи проходит три взаимосвязанных ступени: первичный синтез полученных впечатлений, их аналитическое рассмотрение и завершающий – вторичный синтез, т.е. создание законченного образа [4].

По мнению Н. И. Жинкина, речевое восприятие является неоднородным процессом, который включает уровни восприятия, извлечения и осмысления информационного потока, в результате которых формируется образ, а также уровень узнавания, когда происходит опознание сформированного образа в ходе сравнения его с определенной моделью. По мнению автора, восприятие речи нельзя свести лишь к одной процедуре сличения реципиентом полученного образа содержания речи с имеющимся в памяти, так как это не будет гарантировать успешное последующее воспроизведение и усвоение полученного материала [5].

В работах А. Н. Соколова выделяются три уровня восприятия речи: определение значения слов, смутная догадка об общем смысле и, наконец, установление «действительного смысла содержания» [6].

Структурность восприятия напрямую связана с его целостностью, которая представляет собой сенсорную, мысленную достройку воспринимаемых элементов речевого сообщения до его целостного образа. Всякое речевое сообщение воспринимается реципиентом как устойчивое системное целое, даже если отдельные фрагменты этого целого в определенный отрезок времени трудно услышать и понять.

Впервые вопрос целостности речевосприятия был изучен представителями гештальт-психологии. Согласно данной теории, в основе содержания восприятия лежит переживание личности, которое имеет тенденции к структурированию и последовательной дифференциации образа, а переживание целостности, в свою очередь, подразумевает целостность и общность лежащего в основе переживания физиологического процесса. Воспринимаемый образ изначально строится как непрерывное и целостное образование, а не составляется из отдельных, разрозненных элементов. В восприятии целое предшествует своей части, и только сквозь призму этого целого часть и приобретает качество быть свойством предмета.

Грузинский психолог Д. Н. Узнадзе предлагал рассматривать целостность относительно содержания восприятия, как целостную систему, состоящую из качеств и свойств предметов, объектов и явлений, взаимосвязей между ними [7].

Согласно теории Л. М. Веккера, целостность выражает общую специфику соотношения между любыми элементами перцепта и его интегральной структурой. Автор считает, что целостность связана не с дифференциациями во взаимосвязях различных сегментов друг с другом, а с отношениями этих составляющих к целому, воздействием целого на восприятие отдельных частей. Говоря другими словами, доминирующим критерием целостности воспринимаемого образа является преобладание целостной структуры перцепта над восприятием его отдельных фрагментов [8].

Целостность развернутого устно-речевого высказывания представляет собой основополагающее свойство восприятия речевого сообщения от удаленного источника. В современной лингвистике целостность высказывания определяется как семантическая и грамматическая общность нескольких предложений, следующих последовательно одно за другим. В психологии речи же целостность характеризуется объединением соответствующих предложений в единое семантическое целое.

Иными словами, целостность речевосприятия представляет собой восприятие звучащего сообщения как семантического синтеза. Данное свойство может относиться как на текст сообщения в целом, так и на его отдельно взятых, условно завершенных в содержательном смысле, элементах. Сущность явления целостности речевосприятия определяется иерархическим построением алгоритма устно-речевых сообщений, которое использует слушающий при перцепции определенного звукового файла. При этом лингвистические и вербальные свойства целостности являются для реципиента сигналами, которые дают ему возможность спрогнозировать размер и, что еще более значимо, контент услышанного файла, не дожидаясь порой тотального восприятия сообщения.

Некоторые исследователи считают, что целостность восприятия заключается непосредственно в процессе коммуникативного акта, т.е. в сотрудничестве спикера и реципиента.

О с м ы с л е н н о с т ь восприятия – способность реципиента приписывать услышанному сообщению определенный смысл в соответствии с его прошлым опытом. Все воспринятые вербальные сообщения наделены для реципиента определенным значением, смыслом. Согласно утверждению А. Н. Леонтьева, смысловое значение является собой продукт кристаллизации социокультурного опыта индивида и обязателен как дополнение к «чувственному коду» объектов. Кроме этого, различные ситуации, целостно воспринимаемые реципиентом, всегда наполнены для него уникальным личностным смыслом [9]. Также следует отметить, что на всех уровнях речевосприятия реципиент стремится приписать смысл языковым структурам.

Концепция смыслового восприятия речи довольно подробно рассмотрена в исследованиях И. А. Зимней. На основе идентификации, «отождествления» отдельно взятой лексической единицы звукового сообщения реципиент определяет смысловое звено (синтагму, базовое словосочетание), а затем и связь между смысловыми звеньями, в результате чего происходит «смыслоформулирование», которое «заключается для слушающего в обобщении результата всей этой перцептивно-мыслительной работы и переводе его в одну целую, нерасчлененную единицу понимания – общий смысл воспринятого сообщения» [10, с. 256].

Значимость осмысленности восприятия особенно ярко видна на примере восприятия иноязычного устно-речевого высказывания, когда оперативные единицы еще не сформированы, и иностранная речь кажется бессмысленным звуковым потоком. По мере изучения языка начинается понимание отдельных слов. Этот процесс опирается на общий смысловой контекст разговора.

Константность восприятия устной речи – это возможность перцептивной системы поддерживать неизменность основных характеристик вербального сообщения, не глядя на трансформацию его «внешнего вида», обусловленную различными условиями предъявления. Константность восприятия обусловлена активной деятельностью перцептивной системы. Многократное восприятие повторяющихся звуков и лексических единиц при разных условиях гарантирует неизменность воспринимаемого образа касательно этих неустойчивых условий, а также движений самого рецепторного аппарата, а как следствие, порождает константность данного образа.

Данная характеристика играет очень значимую роль в адекватности восприятия человеком устной речи. Если бы восприятие не было константным, реципиент бы каждый раз слышал новые звуки при продуцировании звукового потока говорящих с разными артикуляционными особенностями речи, изменении расстояния между говорящим и реципиентом.

Полиmodalность – способность человека совмещать в процессе познания и коммуникации несколько способов (модусов) освоения мира и общения – вербальный, визуальный, кинетический и т.п., поскольку сам процесс перцепции раскрывается в них как целостное полиmodalное поле. Modalность восприятия как психологическая категория исследована и раскрыта в работах Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко, А. Р. Лурия, Д. Ковача, В. А. Барабанщикова, Н. И. Чуприковой и др. Так, например, по мнению Л. С. Рубинштейна, восприятие речи полиmodalно, так как в данном процессе с самых первых мгновений задействованы не только слуховой, но и все виды имеющихся анализаторов [11]. Л. А. Венгер, Б. Б. Косов, В. Д. Шадриков и Р. Бэндлер в своих работах рассматривали полиmodalность восприятия как структурное психологическое образование, состоящее из modalностей восприятия [2].

Еще одним существенным свойством восприятия речи является его активность (или избирательность), суть которого заключается в том, что в определенный момент времени реципиент воспринимает лишь одну «фигуру», тогда как остальные объекты образуют его «фон» и не отражаются в его сознании. Целенаправленная сепарация отдельных семантических единиц из общего звукового потока при прочих равных условиях возможна благодаря высокой степени активности их воздействия на перцептивную систему, а также обусловлена актуальными потребностями, установками, целями, задачами деятельности и жизненным опытом реципиента. Основное проявление актив-

ности речевосприятия и состоит в том, чтобы определять, что в конкретном устно-речевом сообщении несет смысл и является фигурой, а что – фоном. Поэтому, как минимум, человек может управлять своим восприятием через манипуляцию собственными органами чувств, внимание, сосредоточенность.

Согласно Дж. Гибсону, активность восприятия заключается в том, что информационное богатство среды не дано реципиенту непосредственно, так как не существует изначального изоморфизма между объектами внешнего мира и их восприятием. Его необходимо добыть. Решающую роль при этом играют активные движения всего организма и органов чувств, которые Дж. Гибсон, повторяя мысль И. М. Сеченова, сравнивает со «щупальцами, активно исследующими среду» (цит. по [2]).

Суть о б о б щ е н н о с т и восприятия речевого сообщения состоит в том, что отображаемый единичный объект, выступая в адекватном перцептивном образе во всей своей индивидуальной специфичности, вместе с тем воспринимается в качестве представителя класса объектов, однородных с данным по каким-либо признакам. Эта отнесенность к классу получает свое объективное выражение в однородных и адекватных вербальных реакциях, обозначающих разных единичных представителей данного класса одним и тем же словом [Там же]. По мнению А. Н. Леонтьева, при восприятии «возникает явление “ядра” объекта, которое выражает предметность восприятия, выступающего в значениях, выраженных словом. Поэтому в восприятии открываются не отдельные предметы и их определенные качества, а целостный мир объектов со своими законами системных взаимосвязей между отдельными элементами этого мира, со своими глубинными структурами, т.е. целостный образ мира на уровне ядерных, а не поверхностных образований» [9, с. 147].

Как видим, изучение свойств восприятия устной речи специалистами разных отраслей имеет несомненную теоретическую значимость и практическую ценность в исследовании феномена речевосприятия и речепонимания. Однако до сих пор современные ученые не могут однозначно ответить на вопрос, каким образом у реципиентов, владеющих различными понятийными базами, умственными способностями и интеллектуально-речевыми особенностями, осуществляется избирательность восприятия, как им удастся обнаружить и вычленив в речевом потоке наиболее значимые семантические составляющие для быстрого и точного декодирования содержания устно-речевого сообщения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кочкина, З. А.* Понимание звучащей речи (аудирование) / З. А. Кочкина // Вопросы психологии. – 1963. – № 3. – С. 161–169.
2. *Маклаков, А. Г.* Общая психология : учебник для ВУЗов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2005. – 583 с.

3. Глухов, В. П. Психоллингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2020. – 419 с.
4. Артемов, В. А. Восприятие и понимание в речи / В. А. Артемов // Экспериментальная фонетика и психология речи / В. А. Артемов. – М., 1960. – С. 461–468.
5. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М : Изд-во АПН, 1982. – 371 с.
6. Соколов, А. Н. Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. – М. : Просвещение, 1968. – 248 с.
7. Узнадзе, Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе – СПб. : Питер, 2004. – 413 с.
8. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 2000. – 679 с.
9. Леонтьев, А. Н. Основы психоллингвистики / А. А. Леонтьев. – 5-е изд. – М. : Смысл, 2008. – 288 с.
10. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. ; Воронеж : Модэк, 2001. – 432 с.
11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.

Поступила в редакцию 17.11.2021

УДК 159.922.8

Макеева Екатерина Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры экономической социологии
и психологии предпринимательской
деятельности

Белорусский государственный
экономический университет
г. Минск, Беларусь

Makeeva Ekaterina

PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Economic Sociology and Psychology
of Entrepreneurship

Belarusian State Economic University
Minsk, Belarus

Рифицкая Ирина Ивановна

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры экономической социологии
и психологии предпринимательской
деятельности

Белорусский государственный
экономический университет
г. Минск, Беларусь

Rifitskaya Irina

PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Economic Sociology and Psychology
of Entrepreneurship

Belarusian State Economic University
Minsk, Belarus

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ

RESILIENCE AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS

В статье рассмотрены теоретические подходы к определению понятий жизнестойкости и психологического благополучия, представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи изучаемых феноменов. Психологическое благополучие отражает единство воспринимаемого уровня счастья и удовлетворенности жизнью, баланса положительных и отрицательных эмоций, осмысленности жизни, позитивных социальных отношений, мотивационной вовлеченности в собственную жизнедеятельность и позитивной самореализации личности. Жизнестойкость – способность личности выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность без снижения успешности деятельности.

Ключевые слова: психологическое благополучие; жизнестойкость; студенческий возраст.

The article discusses theoretical approaches to the definition of the concepts of resilience and psychological well-being, presents the results of an empirical study of the relationship of the studied

phenomena. Psychological well-being reflects the unity of the perceived level of happiness and life satisfaction, the balance of positive and negative emotions, the meaningfulness of life, positive social relationships, motivational involvement in one's own life and positive self-realization of the individual. Resilience is the ability of a person to withstand stressful situations, while maintaining internal balance without reducing the success of the activity.

Key words: psychological well-being; resilience; student age.

Актуальность исследования жизнестойкости и психологического благополучия студентов определяется проблемами повседневной жизни. Учеба в учреждении высшего образования характеризуется высокой степенью умственной и нервно-эмоциональной нагрузки, внутриличностными конфликтами, высоким уровнем социального и психологического стресса, фрустрацией, переживанием психологического кризиса, а также сложностями профессионального самоопределения и проблемами, связанными с оторванностью от семьи. В то же время студенческий возраст – один из самых насыщенных периодов жизни человека, в котором достигаются пики личностного и интеллектуального развития, происходит интенсивное развитие в основных жизненных сферах. Очень важно, чтобы в этот период происходило формирование позитивного отношения к жизни и развитие уверенности человека в собственных способностях решать проблемы и брать на себя ответственность за свое благополучие.

Понятие *жизнестойкость* как систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром вводит в психологию С. Мадди [1]. Жизнестойкость – это особая система отношений человека с миром, включающая в себя три компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Высокая степень выраженности данных компонентов позволяет совладать с внутренним напряжением в стрессовых ситуациях, оптимизировать уровень работоспособности и активности [1, с. 4]. По Д. А. Леонтьеву, жизнестойкость – черта, характеризующаяся мерой преодоления личностью заданных обстоятельств, а в конечном счете мерой преодоления личностью самой себя [2]. О. А. Березкина определяет жизнестойкость как личностное состояние человека, достигаемое им в процессе его упорной деятельности в социальной среде, которая воздействует на него, развивает и обогащает все сферы его психики, позволяя ему выстроить свой «фундамент» жизнестойкости за счет своей энергии, воли и чувств [3]. Как отмечает А. Н. Фомина, жизнестойкость имеет *содержательную сторону*: поиск смысла в данной ситуации, выработку ценностей, интеграцию позиций, осознание интересов, прояснение отношений и *практическую сторону*: способ действия, умения, навыки, развитие ресурсов [4].

Работы С. Мадди и других ученых, изучавших жизнестойкость, показали, что жизнестойкость связана с различными личностными чертами человека, однако исследований, которые констатируют связь жизнестойкости с психологическим благополучием, достаточно мало.

Теоретическую основу для понимания психологического благополучия заложили исследования Н. Брэдберна, согласно которым для описания этого феномена необходимо действовать знаками, отражающими состояние счастья или неудовлетворенности, субъективное чувство общего удовлетворения или неудовлетворенности жизнью. Психологическое благополучие, как отмечает К. Рифф, является интегративным показателем, который отражает направленность основных составляющих, связанных с позитивным функционированием человека. Автор определяет основные компоненты психологического благополучия: автономия (наличие самостоятельности и ответственности за принимаемые решения), самопринятие (позитивное отношение к себе и своей жизни), позитивные отношения с окружающими (доброжелательность, доверие и эмпатия), наличие цели в жизни (индивидуальные ценности и смысл личности), личностный рост (саморазвитие и реализация своего потенциала), компетентность (способность к адекватному реагированию на вызовы повседневности). В отечественной психологии феномен психологического благополучия изучается такими авторами, как А. В. Воронина, Р. М. Шамионов, О. А. Идобаева, Л. В. Куликов, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова, Я. И. Павлючая и др. По мнению А. В. Ворониной, психологическое благополучие является системным качеством человека, которое приобретает им в процессе жизни на основе психофизиологической сохранности функций и переживается как содержательная наполненность, ощущение самореализации и ценности бытия [5]. О. А. Кислицына выделяет две составляющие благополучия: *объективную* и *субъективную*. *Объективное* благополучие включает в себя объективные условия, которые не зависят от индивида, но оказывают влияние на его жизнь (социально-экономические и социокультурные условия, политическая ситуация в регионе, стране и мире в целом). *Субъективное* благополучие отражается в состоянии психологического благополучия самого субъекта и зависит от его чувств, жизненного опыта, точки зрения на события, происходящие в данный момент [6].

Исследователи П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленкова говорят об актуальном и идеальном психологическом благополучии. Что касается актуального психологического благополучия, оно понимается как отношение человека к себе в данный момент (насколько отдельные компоненты позитивного функционирования реализуются в его деятельности). Иными словами, это ощущение своего благополучия либо неблагополучия «здесь и теперь» наряду с ретроспективной оценкой прошлого опыта и перспективными оценками будущего [7].

Целью нашего исследования было выявление характера связи между показателями психологического благополучия и структурными компонентами жизнестойкости студентов.

В исследовании приняли участие студенты 1 курса, специальностей «Финансы и кредит во внешнеэкономической деятельности» и «Финансы и контроль в сфере таможенной деятельности», факультета финансов и банков-

ского дела, УО «Белорусский государственный экономический университет». Общий объем выборки составил 70 человек. Из них: девушки – 52 человека (74,3 %) и юноши – 18 человек (25,7 %), в возрасте 17–18 лет.

Для определения выраженности показателей психологического благополучия испытуемых использовался опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко [7]; выраженность жизнестойкости определялась посредством «Теста жизнестойкости» С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева [2].

Результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о доминировании в анализируемой выборке испытуемых с выраженностью шкал: «Положительные отношения с другими» (46 человек – 65,7 %), «Управление окружением» (42 человек – 60,0 %) и «Самопринятие» (40 человек – 57,1 %). Это позволяет выявить у большинства студентов наличие доверительных отношений с окружающими, способности сопереживать, контроля своей внешней деятельности, способности создавать условия для достижения поставленных целей, а также положительной оценки собственного «я», включая «хорошие» и «плохие» качества.

Реже встречаются студенты с высокой выраженностью шкал: «Личностный рост» (32 человека – 45,7 %) и «Автономия» (29 человек – 41,4 %). Это, с одной стороны, говорит о наличии у них открытости новому личностно-профессиональному опыту, стремления к раскрытию своего личностного потенциала, а с другой – о потребности добиться самостоятельности и независимости в жизни, а также управления своим поведением в различных жизненных обстоятельствах.

Менее распространены в данной выборке испытуемые с высоким уровнем выраженности шкалы «Цель в жизни» (8 человек – 11,4 %). Это свидетельствует о наличии у студентов четких жизненных приоритетов и убеждений, помогающих им добиваться поставленных целей (рис. 1).



Рис. 1. Процентное соотношение студентов по выраженности показателей психологического благополучия, %

Результаты, полученные в нашем исследовании, также свидетельствуют о том, что в данной выборке доминируют испытуемые со средним уровнем психологического благополучия – 39 человек (55,7 %). Реже встречаются испытуемые с низким уровнем психологического благополучия – 25 человек (35,7 %). В группе студентов мало испытуемых с высоким уровнем психологического благополучия – 6 человек (8,6 %), которые способны активно справляться с любыми жизненными трудностями и их последствиями (рис. 2). Дальнейший анализ результатов позволил разделить испытуемых выборки на три группы по уровню психологического благополучия («низкий», «средний», «высокий») и с помощью χ^2 -критерия Пирсона посмотреть изменения процентного распределения участников, попавших в эти группы. Значение критерия $\chi^2=4,61$ указывает на существование достоверных различий в выделенных группах на 1 %-ом уровне.

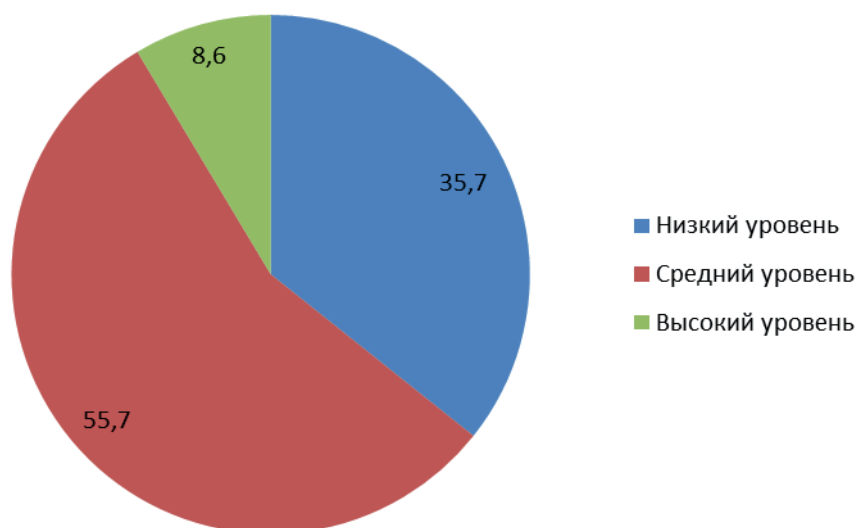


Рис. 2. Распределение студентов по уровням психологического благополучия, %

Анализ структурных компонентов жизнестойкости в данной выборке показал, что среди испытуемых преобладают студенты с выраженностью показателя «Принятие риска» (51 человек – 72,9 %), это указывает на их способность воспринимать жизнь в целом как получение опыта, неважно «положительного» или «отрицательного», главное, что он, с их точки зрения, помогает личностно-профессиональному развитию. Значительно реже наблюдаются высокие показатели по шкале «Контроль» (14 человек – 20,0 %), что говорит об убежденности в самостоятельности сделанного выбора и жизненных приоритетов. Практически отсутствуют в анализируемой выборке студенты с высоким значением по шкале «Вовлеченность» (5 человек – 7,1 %), это свидетельствует об отсутствии у большинства испытуемых развитого чувства уверенности в себе (рис. 3.)

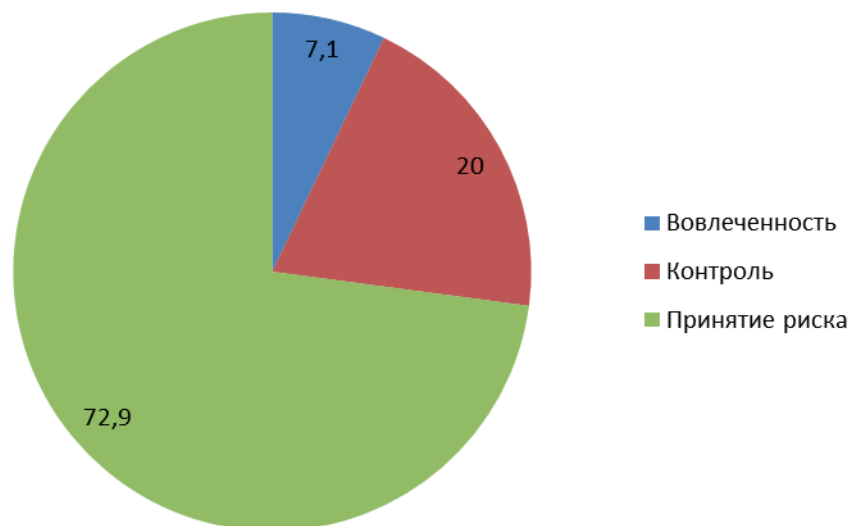


Рис. 3. Распределение студентов по структурным компонентам жизнестойкости, %

Для доказательства гипотезы нашего исследования был использован корреляционный анализ Пирсона, который позволил установить наличие прямой связи между средним уровнем психологического благополучия и шкалой «Принятие риска» ($r=0,35$, $p\leq 0,05$), шкалой «Контроль» и низким уровнем психологического благополучия ($r=0,41$, $p\leq 0,01$). Наличие положительной корреляционной связи указывает на то, что, чем выше у студентов уровень психологического благополучия, тем больше они готовы открываться новому жизненному опыту, независимо от его характера, и чем ниже уровень психологического благополучия, тем ниже уверенность респондентов в правильности сделанного ими выбора. Помимо этого нами было обнаружено наличие прямой корреляционной связи между шкалами «Автономия» и «Принятие риска» ($r=0,49$, $p\leq 0,01$), «Личностный рост» и «Контроль» ($r=0,58$, $p\leq 0,05$). Из этого следует: чем больше студенты стремятся к самостоятельности, независимости и раскрытию своего личностно-профессионального потенциала, тем больше они ориентированы на получение жизненного опыта и выработку собственных жизненных приоритетов. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение на 5 % и 1 %-ом уровне статистической значимости.

В ходе проведенного нами исследования были получены следующие результаты:

1. У студентов выявлены высокие показатели по шкалам: «Положительные отношения с другими», «Управление окружением» и «Самопринятие».
2. В данной выборке студентов чаще встречаются испытуемые со средним уровнем психологического благополучия.
3. Среди студентов доминируют испытуемые с выраженностью такого структурного компонента жизнестойкости, как «Принятие риска».

4. В связи с определением существования статистической связи между показателями психологического благополучия и структурными компонентами жизнестойкости в анализируемой выборке было установлено, что при повышении уровня психологического благополучия у испытуемых появляется стремление к получению нового жизненного опыта и личностно-профессиональной реализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Мадди, С. Р.* Теории личности : сравнительный анализ / С. Р. Мадди ; пер. с англ. И. Ю. Авидон [и др.]. – СПб. : Речь, 2002. – 538 с.
2. *Леонтьев, Д. А.* Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
3. *Березкина, О. А.* Актуализация и развитие жизнестойких качеств личности будущих специалистов : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. А. Березкина. – Комсомольск-на-Амуре : Комсомольский-на-Амуре гос. пед. ун-т, 2006. – 24 с.
4. *Фоминова, А. Н.* Жизнестойкость личности / А. Н. Фоминова. – М. : Прометей, 2012. – 152 с.
5. *Воронова, А. В.* Проблема психологического здоровья и благополучия человека : обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа / А. В. Воронова // Сибир. психол. журн. – 2015. – № 3. – С. 142–145.
6. *Бекузарова, А. Т.* Психологическое благополучие как предмет зарубежных и отечественных исследований / А. Т. Бекузарова // Актуальные проблемы психол. знания. – 2014. – № 2. – С. 16–25.
7. *Шевеленкова, Т. Д.* Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психол. диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

Поступила в редакцию 17.11.2021

УДК 159.922.7

Манкевич Жанна Борисовна*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и физического
воспитания**Барановичский государственный
университет
г. Барановичи, Беларусь***Mankevich Zhanna***PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Psychology and Physical Education**Baranovichi State University
Baranovichi, Belarus
Zhanna1080@ya.ru***Лукашик Александра Александровна**
*магистрант**Барановичский государственный
университет
г. Барановичи, Беларусь***Lukashik Aleksandra***MA Student**Baranovichi State University
Baranovichi, Belarus
aleksluk05@gmail.com*

МЕСТО ДИАГНОСТИКИ В РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО НАСИЛИЯ

THE PLACE OF DIAGNOSTICS IN THE DEVELOPMENT OF A PROGRAMME FOR SCHOOL VIOLENCE PREVENTION

В статье представлены результаты диагностического исследования учащихся старшей ступени обучения в гимназии на предмет склонности к буллингу, также дана их интерпретация в соотношении с показателем уровня сформированности правовой культуры.

В ходе проведения исследования авторы пришли к выводу, что при достаточно высоком уровне сформированности правовой культуры у школьников показатели буллинга значительно падают. Однако зависимость между параметрами «уровень конфликтности» и «уровень развития правовой культуры» в силу ряда причин не носит однозначно обратного характера.

Ключевые слова: *насилие; буллинг; агрессия; правовая культура; диагностика.*

The article presents the results of a diagnostic study of senior students for the tendency to bullying, as well as their interpretation in relation to the level of legal culture formation.

In the course of the study, the authors came to the conclusion that the higher the level of legal culture formation among the school students, the lower the indicators of bullying. However, the relationship between the parameters “level of conflict” and “the level of legal culture formation” is not unambiguously inverse.

Key words: *violence; bullying; aggression; legal culture; diagnostics.*

Современный мир полон парадоксов: с одной стороны, цивилизация достигла высокого уровня развития в техническом плане, условия жизни улучшились, что в свою очередь предполагает снижение количества конфликтов всех масштабов. Однако в реальности повышение образованности человеческого общества привело к возрастанию скрытой и открытой агрессии. Ранее человек убивал, чтобы выжить (и в этом был некий смысл), теперь – чтобы удовлетворить свои амбиции. Уровень насилия и жестокости увеличился не только среди взрослых, но и среди несовершеннолетних граждан. К сожалению, в современных школах обучающиеся все чаще используют холодное и огнестрельное оружие, а смартфоны и ноутбуки служат для демонстрации их неадекватного поведения по отношению к своим учителям и сверстникам или для преследования в соцсетях. Как отмечает О. В. Башкатов, если раньше в школьной среде насилие в виде подростковых драк было реакцией на угрозу, покушение на свободу для восстановления своих прав и места в социальной иерархии, то сегодня поводом становится отсутствие общей идентичности, различия между агрессором и жертвой, что провоцирует первого на насильственное взаимодействие со вторым [1].

Школьное насилие отмечено во всех странах мира, на всех континентах, а 27 января объявлено Международным днем борьбы с буллингом (школьной травлей). Безусловно, все цивилизованные страны прилагают ряд усилий для борьбы с буллингом, в том числе в Республике Беларусь принят ряд нормативных актов, имеющих прямое отношение к правам ребенка (например, «О дополнительных мерах по улучшению охраны материнства и детства в Республике Беларусь», «О мерах по улучшению работы специальных учебно-воспитательных учреждений для детей и подростков, имеющих недостатки в физическом или умственном развитии», «О правах ребенка» и др.)

Человеческая природа так устроена, что внимание привлекают права, а обязанности уходят на второй план. Одно из следствий такой ситуации – рост школьного насилия, который, на наш взгляд, связан с недостаточной разработанностью воспитательной программы в некоторых учебных заведениях, подменой образования (подразумевающего обучение, воспитание и развитие) простой передачей знаний в ущерб ценностям нравственного воспитания, гражданственности и правовой культуры. Обозначенная проблема может быть не в столь острой форме, как в других странах, к сожалению, становится актуальной и для Беларуси. В этой связи насилие как научная категория исследуется в рамках философии, социологии, криминалистики, педагогики и психологии. Первые исследования буллинга, проводимые психологами и педагогами, появились в Норвегии и Швеции (Д. Лэйн, Д. Олвеус) еще в 70-х годах XX века. Данное явление широко изучается учеными Великобритании, Австралии, Канады и Америки, которые раскрывают особенности решения проблемы буллинга в школьной среде (Ch. E. Sanders, G. D. Phye, D. Thompson, S. Sharp, T. Arora и др.). Проблеме буллинга в условиях межкультурного взаи-

модеиствия посвящена монография, вышедшая в ВГУ им. П. М. Машерова под редакцией Н. В. Кухтовой и С. М. Шингаевой. В ней представлены труды белорусских и российских ученых: И. А. Фурманова, А. И. Рожкиной, В. Е. Купченко, Д. Я. Грибановой, Р. Р. Калининой, Л. И. Максименковой, С. А. Кириловой, М. В. Розет, С. А. Черняевой, Т. Е. Яценко, Л. В. Корольковой, Д. Г. Кругленковой и А. И. Шатило [2]. Около десяти лет изучает феномен буллинга в белорусских школах преподаватель БГПУ Н. Гребень. В 2018 году при поддержке ЮНИСЕФ в Беларуси проведено масштабное исследование ситуации с насилием в отношении детей, что послужило стимулом к активизации исследований в данной области и разработки комплексных программ по профилактике школьного насилия.

Предметом нашего научного интереса выступают пути развития правовой культуры старшеклассников как средства профилактики школьного насилия. Совершенно очевидно, что прежде чем внедрять в практику воспитательного процесса некие новые идеи необходимо изучить уже используемый в учебном заведении план мероприятий по предотвращению буллинга, определить степень сформированности правовой культуры учащихся, изучить их личностные качества.

Проблема профилактики школьного насилия средствами развития правовой культуры была подвергнута изучению на базе контингента обучающихся старшего звена ГУО гимназии № 1 им. Ф. Я. Перца г. Пинска. В данном исследовании участвовали 22 учащихся (12 девушек и 10 юношей) 10 класса, т.е. все учащиеся относились к старшему подростковому возрасту. Физически и психологически старшие школьники вполне созревшие, практически взрослые люди. Однако по своему социально-экономическому статусу они по-прежнему зависят от родителей и нуждаются в поддержке. Несовпадение этих статусов делает старших подростков достаточно уязвимыми, ранимыми в общении, а стремление преодолеть консерватизм взрослых в некоторых случаях провоцирует молодежный экстремизм. Особую угрозу представляет самостоятельное освоение виртуальной реальности, о правовом регулировании которой они практически не задумываются.

В ходе беседы с преподавателями гимназии было выявлено, что старшие подростки часто интересуются своими правами, правда, не проявляют интереса к своим обязанностям. Педагоги данный интерес приветствуют и охотно разъясняют детям их права и обязанности, а также дают информацию о документах, регламентирующих правовые нормы. Следует отметить, что в указанном учебном заведении у детей с раннего возраста воспитывают чувство ответственности за совершенные проступки. Если ребенок нарушает правила внутреннего распорядка, его поведение рассматривают на совете класса, в более серьезных случаях – на педагогическом совете. Родители привлекаются в том случае, если проступок является серьезным нарушением основных локальных актов или законодательства РБ, когда имеется угроза исключения обучающегося из школы.

Перед тем, как приступить к определению уровня сформированности правовой культуры старшеклассников и использовать диагностический инструментарий для изучения их личностных особенностей, были также изучены планы работы социального педагога, психолога и классного руководителя на предмет организации работы по предотвращению буллинга в семье и школе. Выяснено, что в гимназии данный вид деятельности находится на достаточно высоком уровне. Ежегодно социальный педагог совместно с психологом разрабатывают различного рода мероприятия. Например, такие как:

- постоянно действующие семинары «Школьный буллинг как фактор суицидального поведения подростков», «Эмоциональная безопасность в образовательном процессе – путь к укреплению психического здоровья учащихся»;
- тренинг для классных руководителей по разрешению ситуаций агрессии среди школьников;
- родительский клуб «За руку с семьей»;
- проведение различных диагностик и тренингов среди школьников.

Во исполнение п. 3.1. приказа главного управления по образованию Брестского облисполкома от 15.11.2021 № 716 «О принятии мер по защите несовершеннолетних от сексуального насилия и эксплуатации» в 2021/2022 учебном году проведен мониторинг (диагностика) среди обучающихся гимназии по реализации прав обучающихся на неприкосновенность личности, защиту чести и достоинства. Диагностика проводилась в 2 этапа:

1 этап – для всех детей 6–15 лет классным руководителем, воспитателем заполняется «Карта наблюдения» (классный руководитель, воспитатель проконсультированы специалистами СППС). Методика «Незаконченные предложения», «Шкала М. Ковач» проводилась педагогом-психологом.

2 этап – для детей, группы риска по результатам первого этапа диагностики. Проводилась диагностика «ICAST» (11–15 лет), «Интервью для диагностики насилия» (с 9 до 15 лет), «Домик страхов» (с 6 до 10 лет).

В ходе проведения психолого-педагогической диагностики предпосылок к проявлению насилия у десятиклассников нами использовались: опросник Басса-Дарки, опросник Леонгарда-Шмишека, диагностика уровня конфликтности в коллективе В. Ф. Ряховского, диагностика уровня самооценки Дембо-Рубинштейн и выявление уровня сформированности правовой культуры по разработанным нами анкетам.

Согласно результатам опросника Басса-Дарки, большинство старшеклассников продемонстрировали низкий и средний показатели уровней враждебности и агрессивности: низкий уровень враждебности 32% (16 школьников) и агрессивности 24% (12 школьников); средний уровень враждебности 60% (30 школьников) и агрессивности 70% (35 школьников); высокий уровень враждебности 8% (4 школьника) и агрессивности 6% (3 школьника).

Достаточно невысокий уровень враждебности и агрессивности среди десятиклассников гимназии, вероятно, во многом объясняется успешностью внедрения в воспитательный процесс антибуллинговой программы; кроме того, в гимназию поступают, как правило, более мотивированные к учебе учащиеся. Только 1 ученик из 22, по словам классного руководителя, отличался резкостью поведения в конфликтных ситуациях, предпочитая деструктивные методы разрешения конфликта во взаимодействии со сверстниками. В отношениях же со взрослыми он отдавал предпочтение вербальной агрессии. Было также отмечено, что в спорах со сверстниками учащиеся стали часто употреблять табулированную лексику, причем сами они не рассматривали подобное поведение как агрессию или враждебность. Относительно еще двух десятиклассников классный руководитель акцентировала внимание на вариабельности их поведения, зависимости от мнения окружающих.

Гендерный анализ результатов опросника Басса-Дарки выявил, что среди испытуемых, склонных к конфликтному поведению, увеличилось число девочек, причем из внешне благополучных семей. Возможно, здесь ключевым является именно слово «внешне». Классный руководитель считает, что в большинстве случаев выбор этими школьницами деструктивных форм поведения является ситуативным и не связан с характерологическими особенностями личности.

Поскольку десятиклассники находятся в таком возрасте, когда истинные ответы на вопросы диагностик могут скрываться с выгодой для себя, то результаты диагностики конфликтности в коллективе класса (по В. Ф. Ряховскому) целесообразно верифицировать с другими данными, например, особенностями самооценки (таблица). В нашем случае использовалась методика «Дембо-Рубинштейна».

Результаты диагностики уровня самооценки старшеклассников

Уровень самооценки	Количество учащихся	%
Завышенная	12	54,5
Адекватная	6	27,3
Заниженная	10	18,2

Данные таблицы свидетельствуют о том, что среди испытуемых достаточно большой процент учащихся с завышенной самооценкой. Как правило, завышенная самооценка зачастую становится внутренней предпосылкой кон-

фликтного поведения подростков. Но в данной гимназии это правило терпит фиаско. Сложившаяся ситуация может объясняться достаточно высоким зна- ниевым уровнем учеников гимназии, их высокими притязаниями в силу се- мейного воспитания. В то же время можно отметить, что все учащиеся, имею- щие повышенный уровень агрессивности и конфликтности, находятся именно в группе с завышенной самооценкой. В гендерном аспекте вновь лидируют девочки – 7 человек.

Десять учащихся с заниженной самооценкой – также не маленький по- казатель. На первый взгляд, он выглядит несколько странно для класса с вы- сокой успеваемостью. Однако при более близком знакомстве с данными уча- щимися оказалось, что по типу темперамента они являются меланхоликами и флегматиками, а таким людям практически всегда свойственна заниженная самооценка.

Таким образом, соотнесение результатов опросника Басса-Дарки (диагно- стики агрессивных и враждебных реакций) с результатами диагностики уровня притязаний и самооценки по методике Дембо-Рубинштейна свидетельствует о том, что в большинстве случаев увеличение уровня конфликтности в классном коллективе является результатом неадекватной самооценки школьников: как завышенной (чаще), так и заниженной.

Следующим этапом исследования стало изучение особенностей акценту- аций характера у подростков, продемонстрировавших повышенные показате- ли конфликтности, враждебности и агрессивности на фоне неадекватной само- оценки с помощью опросника Леонагарда-Шмишека. У данных учащихся из показателей акцентуаций характера наиболее высоким является «демонстра- тивность» (73,9 %), на втором месте – «возбудимость» (69,6 %), далее следуют в порядке убывания: «эпилептоидность» (39,1 %), «гипертимность» (34,8 %), «тревожность» (13 %). По мнению классного руководителя, подростки с три- адой акцентуаций «демонстративность + возбудимость + эпилептоидность» отличаются большей склонностью к проявлению насилия в отношении своих сверстников, правда, чаще скрытого.

Таким образом, результаты использованных диагностик свидетельствуют о том, что к проявлениям насилия склонны школьники с такими личностными особенностями и социальными проблемами, как высокий уровень конфликт- ности в общении, наличие эпилептоидной акцентуации характера, неадекват- ный уровень самооценки.

Завершился диагностический этап изучения десятиклассников опреде- лением уровня сформированности у них правовой культуры. Для этой цели была специально разработана анкета. Полученные результаты оценивались посредством критериев, предложенных О. С. Ляховой [3]. Результаты обработ- ки данных анкеты отражены на приведенном ниже рисунке.



Уровень сформированности правовой культуры
десятиклассников гимназии

Данные гистограммы свидетельствуют о том, что в старшем школьном возрасте большинство подростков обладают необходимым уровнем правовой культуры, достаточным для формирования нормативного поведения в социуме. Однако наличие в старших классах подростков с относительно низким уровнем развития правовых знаний свидетельствует о необходимости поиска дальнейших путей совершенствования работы школы в этом направлении.

Следует также отметить, что обнаружены некоторые расхождения по соотношению параметров «уровень конфликтности» и «уровень развития правовой культуры». Ранее было выдвинуто предположение, что они находятся в обратной зависимости: чем выше уровень развития правовой культуры, тем ниже уровень конфликтности. Однако первичные данные обнаружили расхождение с этим тезисом. Действительно, среди школьников с повышенным уровнем конфликтности у двух отмечался пониженный уровень развития правовой культуры, а остальные обладали высоким и средним уровнями сформированности правовых знаний. Дальнейшее сопоставление данных диагностик показало, что эти два гимназиста по результатам опросника Басса-Дарки продемонстрировали повышенный уровень агрессивности и враждебности как личностных характеристик. Таким образом, высокий уровень сформированности правовых знаний у таких подростков оказывается подавляемым личностной агрессивностью, которая демонстрируется конфликтным поведенческим паттерном.

Педагогические работники гимназии выразили озабоченность еще одной современной проблемой, провоцирующей буллинг в школе, – жизнью подростков в виртуальной реальности и сложностью борьбы с ее деструктивным влиянием. Подростки, в силу своего малого жизненного опыта, не задумываются об опасностях, которые скрыты за виртуальными именами пользователей социальных сетей, с которыми они общаются. При этом, как известно, несо-

вершеннолетние граждане не всегда выступают в роли жертвы. В связи с этим видятся актуальными проведение научных исследований по изучению специфики феномена кибербуллинга и разработка программ по его упреждению.

Анализ результатов изучения личностных характеристик группы десятиклассников, являющихся учащимися гимназии № 1, при помощи отобранных диагностик, бесед с классным руководителем, учителями-предметниками, психологом, социальным педагогом, изучение плана работы школы по предупреждению буллинга позволили сформулировать ряд рекомендаций по оптимизации данного процесса среди конкретного контингента старшеклассников. Суть рекомендаций заключается в следующем:

1. Необходимо признать наличие проблемы и четко определить ее специфику.

2. При помощи грамотно подобранной системы диагностик изучить контингент учащихся, требующих корректировки поведения.

3. На основе анализа результатов диагностик разработать план мероприятий по предотвращению школьного насилия, причем он должен носить комплексный характер, т.е. помощь оказывается всем участникам процесса: пострадавшим, обидчикам, учащимся-наблюдателям, учителям и родителям.

4. В процессе развития правовой культуры старшеклассников как средства упреждения школьного насилия следует проводить больше мероприятий практической направленности с привлечением специалистов определенных областей и рассмотрением конкретных примеров из жизненного опыта школьников.

Занятия по развитию правовой культуры с использованием методов активного социально-педагогического обучения могут стать действенным средством развития высокого уровня школьной адаптированности и эмоциональной регуляции нормативного поведения подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Башкатов, О. В.* Насилие как социокультурный феномен : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / О. В. Башкатов. – Саратов : Саратов. гос. тех. ун-т, 2001. – 189 л.
2. Буллинг в условиях образовательной среды : межкультурный аспект / Н. В. Кухтова [и др.] ; под ред. Н. В. Кухтовой, С. М. Шингаева. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2018. – 172 с.
3. *Ляхова, О. С.* Уровни сформированности правовой культуры старшеклассника // Изв. ВГПУ. – 2015. – № 4 (99). – С. 45–49.

Поступила в редакцию 14.06.2022

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,
Associate Professor of Intensive
Teaching Department № 1

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

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ОПЫТНОЙ ПРОВЕРКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ НА ОСНОВЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

THE RESULTS OF THE EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE TEACHING METHODOLOGY FOR INTERCULTURAL DIALOGIC COMMUNICATION BASED ON THE SOCIO-CULTURAL APPROACH

В статье описано экспериментально-опытное обучение учащихся III ступени общего среднего образования межкультурному диалогическому общению на основе социокультурного подхода. Методика обучения межкультурному диалогическому общению на иностранном языке представляет собой поэтапное овладение социокультурными знаниями, речевыми навыками, умениями и речеповеденческими стратегиями. Она базируется на разработанной автором модели процесса межкультурного диалогического общения на иностранном языке и осуществляется на основе специально подготовленного комплекса упражнений в соответствии с обозначенными аспектами межкультурного иноязычного общения: когнитивным, аксиологическим и коммуникативным.

Ключевые слова: межкультурное диалогическое общение; социокультурные знания; речевые умения; речеповеденческие стратегии; социокультурный подход; комплекс упражнений.

The article describes the experimental teaching of intercultural dialogic communication based on a socio-cultural approach. The methodology of teaching is based on the model of the process of intercultural dialogical communication in a foreign language and is carried out by means of a specially developed set of exercises in accordance with the designated aspects of intercultural foreign language communication: cognitive, axiological and communicative.

Key words: intercultural dialogic communication; socio-cultural knowledge; speech skills; communicative strategies; socio-cultural approach; a set of exercises.

Для определения эффективности разработанной нами методики обучения учащихся III ступени межкультурному диалогическому общению на основе социокультурного подхода нами было проведено экспериментально-опытное обучение в старших классах учреждений общего среднего образования № 9, № 67 и № 154 г. Минска.

На практико-преобразующем этапе определялись исходные принципы и основные направления исследовательского поиска, методика экспертной работы, подбирались эмпирический материал, выявлялась специфика, проводилось анкетирование по проблеме исследования, разрабатывалось содержательное наполнение процесса развития умений использования речеповеденческих стратегий межкультурного диалогического общения старшеклассников на занятиях по английскому языку, а также проектировалась и внедрялась модель процесса обучения межкультурному диалогическому общению на иностранном языке, осуществлялся мониторинг сформированности основных критериев эффективности изучаемого процесса.

Целью первого этапа *анкетирования*, в котором приняли участие 88 учащихся и 18 преподавателей английского языка, явилось определение трудностей, которые приходится испытывать учащимся в межкультурном диалогическом общении на иностранном языке. Учащиеся отмечали следующие проблемы, возникающие при знакомстве и изучении англоязычной культуры: 1) незнание ценностных ориентаций и основанных на них норм речевого поведения для осуществления межкультурного диалогического общения на английском языке; 2) трудности в установлении речевого контакта и вежливом его поддержании с использованием соответствующих речеповеденческих стратегий межкультурного диалогического общения на английском языке; 3) подбор речевых средств при оформлении собственного речевого высказывания в процессе межкультурного общения на иностранном языке.

Второй этап анкетирования состоял в определении степени освоения учащимися понятий категории ценностной ориентации и речеповеденческой стратегии для построения и варьирования своего речевого поведения в зависимости от хода беседы и от реакции речевого партнера с целью использования речевых образцов для компенсации пробелов в межкультурном диалогическом общении и самостоятельного овладения им и культурой изучаемого языка в сопоставлении с родной.

На первом этапе проведения *констатирующего среза* в качестве экспериментального материала использовались упражнения на основе речевых культуроведчески ориентированных ситуаций и культуроведческого комментария с выделением и осмыслением фактов и явлений культурно значимой информации и пониманием ценностной основы мировоззрения и поведения

представителей англоязычной культуры. На втором этапе были предложены упражнения на выбор речевой функции англоязычного высказывания в соответствии с материалами учебного пособия Threshold (1990). Учащимся предлагалось выбрать правильный речевой образец относительно речевой функции высказывания – и наоборот.

Анализ результатов выполнения упражнений констатирующего среза показал, что учащиеся не владеют системой ценностных ориентаций и речеповеденческих стратегий межкультурного диалогического общения на английском языке, не могут использовать тот или иной речевой образец в зависимости от речевой ситуации. В связи с этим представилось целесообразным разработать комплекс *коммуникативных культуроведчески ориентированных упражнений*, сформулировать *гипотезу* исследования, определить *количество срезов* и *критерии оценки* сформированности социокультурных знаний, навыков и умений межкультурного диалогического общения на иностранном языке, разработать материал *экспериментально-опытного обучения*.

Общая гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что обучение учащихся 10–11 классов межкультурному диалогическому общению на английском языке будет осуществляться более эффективно, если его реализовать 1) с учетом межкультурной характеристики диалогического англоязычного общения и на основе модели процесса такого рода общения, позволяющей конкретизировать взаимосвязанные когнитивный, аксиологический и коммуникативный аспекты и обеспечивающей овладение ценностными ориентациями реализации речеповеденческих стратегий и тактик межкультурного диалогического общения на английском языке; 2) с учетом отобранного социокультурного минимума речевых образцов реализации речеповеденческих стратегий и тактик межкультурного диалогического общения на английском языке (британский вариант); 3) с использованием специально разработанного комплекса коммуникативных культуроведчески ориентированных познавательно-поисковых, интерактивно-аксиологических, культуроведчески-речевых упражнений, выполняемых в условиях моделируемых культуроведчески ориентированных ситуаций.

Для определения степени сформированности у учащихся III ступени обучения общего среднего образования социокультурных знаний и умений межкультурного диалогического общения были выделены следующие *качественные критерии*.

1. *Социокультурная адекватность* речевого поведения позволяет определить уровень владения учащимися необходимыми первичными умениями межкультурного диалогического общения и социокультурными знаниями о речевом наполнении англоязычных высказываний (лингвострановедческие), а также знаниями о межкультурной специфике речевого поведения носителей изучаемого языка и культуры, о речевых нормах и правилах речевого общения (культуроведческие). Вследствие того, что представления о соответствии

нормам и правилам различны в различных культурах, между иноязычными собеседниками могут возникать коммуникативные барьеры. Результаты данного критерия определяются посредством наблюдения и систематизации используемых речевых средств в предлагаемом диалоге-образце (фактический объем) относительно их социокультурной нормативной адекватности и общим количеством высказываний в данной культуроведчески ориентированной ситуации (требуемый объем).

2. *Стратегическая результативность* свидетельствует об уровне сформированности навыка оформления и оперирования речевыми образцами (выбор, сличение речевых форм, комбинирование, построение и вариация по аналогии) той или иной речеповеденческой стратегии и тактики англоязычного речевого поведения. Результативность обосновывается тем, что коммуникант, прогнозируя предстоящее общение с иноязычным партнером, должен иметь представление о том, как его собеседник интерпретирует речевые действия, о возможном результате общения и, следовательно, выбирать и оперировать соответствующими речеповеденческими стратегиями и тактиками. На основе экспертной оценки (метод компетентных судей) критерий исчисляется соотношением высказываний с использованием соответствующей речеповеденческой стратегии и тактики и общего количества законченных в смысловом отношении речевых высказываний в рамках предлагаемой культуроведчески ориентированной ситуации.

3. *Речевая правильность* реализации общей коммуникативной задачи с целью достижения взаимопонимания между коммуникантами в соответствии с требованиями программы по учебному предмету «Иностранный язык» для учащихся III ступени обучения общего среднего образования позволяет определить успешность развития умений межкультурного диалогического общения (речевых, социокультурных, компенсаторных и познавательных) [1]. Для замера данного критерия использовался аппроксимированный подход в обучении иностранному языку, что позволяет пренебрегать некоторыми незначительными речевыми ошибками. В этом случае нами учитывались только те ошибки, которые носили релевантный характер для процесса межкультурного диалогического общения.

Качественный показатель каждого компонента выделенных критериев оценивался от 1 до 10 баллов в соответствии с методом экспертного анализа. При 7,5 баллах социокультурная адекватность, стратегическая результативность и речевая правильность в целом достигнуты (имеются отдельные неточности); при 5 – частично достигнуты; при 2,5 – недостаточно. Средний результат качественного уровня сформированности социокультурных знаний, речевых навыков и умений межкультурного диалогического общения в количественном соотношении мы оценивали по специальной формуле: $K_u = m / n$, где K_u – коэффициент усвоения, в нашем случае – средний

результат сформированности социокультурных знаний, навыков и умений межкультурного диалогического общения; m – количество правильно употребленных речевых образцов относительно социокультурной адекватности, речевой правильности либо стратегической результативности; n – общее количество требуемых речевых образцов.

Таким образом, общими количественными критериями стали следующие: а) требуемый объем употребления речевых средств в диалоге относительно выделенных качественных критериев в заданной культуроведчески ориентированной речевой ситуации; б) фактический объем правильно употребленных речевых средств в диалоге относительно выделенных качественных критериев в культуроведчески ориентированной речевой ситуации; в) количество допущенных речевых социокультурных ошибок при использовании речевых образцов в диалоге в заданной культуроведчески ориентированной ситуации межкультурного диалогического общения. Среднее количество ошибок рассчитывается обратно пропорционально относительно фактического объема правильно использованных речевых образцов.

В задачи *предэкспериментального среза* входило выявление исходного уровня владения учащимися социокультурными знаниями, а также определение коррелирующих пар в экспериментальной и контрольной учебных группах: пары учащихся с примерно равным уровнем академической успеваемости по иностранному языку. Предэкспериментальный срез был проведен среди учащихся 10–11 классов учреждений общего среднего образования № 67 общей численностью 16 человек, № 154 (20 учащихся) и № 9 численностью 25 учащихся.

В качестве материала для предэкспериментального среза были использованы упражнения, однотипные с упражнениями констатирующего среза, что дало возможность сравнивать полученные результаты. С целью проверки качественных критериев и выявления количественных показателей было предложено ознакомиться с диалогом-образцом и разыграть речевую культуроведчески ориентированную ситуацию на основе предложенного диалога-образца. Как показал анализ результатов проведенного среза, общий средний коэффициент усвоения K_u сформированности социокультурных знаний, речевых навыков и умений относительно социокультурной адекватности составил 5,93 (59 %), стратегической результативности – 5,86 (58 %) и речевой правильности – 5,7 (57 %). Следовательно, количество социокультурных ошибок превышало средний показатель.

Для исследования данных использовался метод дисперсионного анализа путем проверки значимости различия между средними показателями с помощью сравнения дисперсий. Дисперсию измеряемого признака разлагают на независимые слагаемые, каждое из которых характеризует влияние того или иного фактора или их взаимодействия. Последующее сравнение

таких слагаемых позволяет оценить значимость каждого изучаемого фактора, а также их комбинации. Анализ проведен в программе Stat Soft STATISTICA с доверительной вероятностью 0,95.

Экспериментальное обучение проводилось в трех группах: в одной группе 10 класса в школе № 154 в течение 2019/2020 учебного года (ноябрь – март, общее количество часов 42); а также в группе 11 класса школы № 67 и группе 10 класса школы № 9 г. Минска в течение 2018/2019 учебного года (ноябрь–май, общее количество часов 56). Коррелирующие пары обучались на основании данных предэкспериментального среза.

По цели и содержанию проведенный эксперимент являлся формирующим, по условиям проведения – естественным. Цель проведения экспериментального обучения состояла в формировании социокультурных знаний, которые помогают правильно ориентироваться в нормах речевого поведения; в совершенствовании речевых навыков для выбора приемлемых форм взаимодействия с собеседниками в ходе осуществления речевой деятельности, с корректным оперированием речевыми образцами для оформления осмысленного высказывания в культуроведчески ориентированной ситуации; развитии умений межкультурного диалогического общения, обеспечивающих адекватность протекания интерактивной деятельности участников общения.

Для обеспечения объективности и достоверности результатов проведения эксперимента были предусмотрены неварьируемые и варьируемые условия. К неварьируемым условиям отнесены исходный уровень обученности учащихся коррелирующих пар экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ), сроки и этапы экспериментального обучения, тематика и проблематика, диалоги-образцы, комплекс упражнений УМК, учитель как организатор экспериментального обучения. На каждом уроке отводилось по 15 минут для работы с диалогами-образцами. Варьируемыми условиями являлись способ организации диалогов-образцов, содержание комплекса коммуникативных культуроведчески ориентированных упражнений. В количественном отношении по теме «Виды жилья» нами было отобрано 18 диалогов-образцов, по теме «Образование / Выбор профессии» количество диалогов-образцов равно 25, «Роль семьи и проблемы воспитания» – 25 диалогов-образцов и по теме «Туризм» – 32 диалога-образца. Таким образом, освоение отобранного нами материала проходило в рамках основной Программы обучения иностранным языкам в учреждениях общего среднего образования.

В контрольной группе на первом этапе с помощью культуроведческого комментария традиционно снимались социокультурные трудности англоязычного общения. На втором этапе экспериментальное обучение межкультурному диалогическому общению в коррелирующих парах осуществлялось на базе УМК Н. В. Юхнель, И. М. Демченко «English – 10–11». В контрольной группе обучение проходило на основе диалогов, предложенных в УМК: уча-

щиеся читали либо прослушивали диалоги дважды, затем отвечали на вопросы по содержанию, контроль осуществлялся посредством разыгрывания диалога в парах.

В свою очередь, обучение коррелирующих пар учащихся в экспериментальной группе базировалось на разработанной нами модели процесса межкультурного диалогического общения на иностранном языке. Экспериментальное обучение осуществлялось на основе специально разработанного комплекса упражнений в соответствии с обозначенными нами аспектами межкультурного иноязычного общения, а именно: когнитивным, аксиологическим и коммуникативным. Учащимся предлагались коммуникативные культуроведчески ориентированные упражнения в рамках речевой культуроведчески ориентированной ситуации и с культуроведческим комментарием для сопоставления родной и изучаемой культур с опорой на родной язык.

После третьего этапа экспериментального обучения был проведен *промежуточный срез*. В качестве материалов для промежуточного среза были использованы упражнения, направленные на коммуникативно-речевую практику в ситуациях межкультурного диалогического общения. Большинство учащихся в ЭГ продемонстрировали улучшение общего среднего показателя коэффициента усвоения K_u относительно социокультурной адекватности в процентах (59 %–67 %), стратегической результативности (58 %–70 %) и речевой правильности (57 %–68 %). Соответственно, количество ошибок уменьшилось в 1,1 раза.

На основании данных промежуточного среза можно говорить о наибольшей успешности употребления учащимися в ЭГ речевых образцов речеповеденческой тактики заполнения пауз. Наименьшая успешность выявлена в употреблении соответствующих речевых образцов тактики развертывания высказывания.

Учащиеся со средним и достаточным исходными уровнями сформированности умений межкультурного диалогического общения достигли наилучших результатов качественных показателей стратегической результативности, общий количественный показатель разницы предэкспериментального и промежуточного срезов в количественном соотношении составил 1,3 (13 %); общий минимальный результат выявлен относительно качественного показателя социокультурной адекватности 0,8 (8 %). Что касается речевой правильности, то максимальное увеличение показателя было отмечено у учащихся среднего уровня экспериментальной группы и контрольной группы. Отметим, что у учащихся с высоким и достаточным уровнями ЭГ и КГ результаты оказались примерно равными. Таким образом, разница количественных показателей между ЭГ и КГ составила 0,05 при улучшении показателя K_u у учащихся с удовлетворительным уровнем в ЭГ на 1,4 (14 %) и низким – на 0,7 (7 %).

Для подтверждения предположения об эффективности вышеуказанной методики обучения межкультурному диалогическому общению на основе

выделенных критериев и разработанного комплекса упражнений в январе – марте 2020 г. (3-я четверть) для учащихся 11 «А» класса учреждения общего среднего образования № 154, а также в сентябре – декабре 2018 г. и 2019 г. (1-я и 2-я четверти) для учащихся 11-х классов учреждений общего среднего образования № 9 и № 67 было проведено опытное обучение (общее количество – 28 школьников).

Содержание опытного обучения включало три этапа: 1) подготовительно-аналитический учебного ознакомления с моделируемой англоязычной средой посредством постановки проблемного вопроса в речевых культуроведчески ориентированных ситуациях; систематизация и обобщение речевых образцов в предложенных диалогах-образцах. Раскрытие значения лексических единиц осуществлялось параллельно с обсуждением проблемного вопроса; 2) подготовительно-реализующий актуализации информационно-тематического и ценностно ориентированного опыта учебного общения в процессе выполнения селективно-подстановочных, трансформационных упражнений, а также репродуктивных упражнений. Промежуточные проблемные вопросы, задаваемые учителем, предназначались для управления процессом выбора и воспроизведения диалогов-образцов; 3) этап речевого стимулирования диалогического общения в процессе коммуникативно-речевой практики, предназначенный для развития умений межкультурного диалогического общения с включением новой и дополнительной информации по культуроведческой проблеме. Культуроведчески-речевые упражнения были направлены на приобретение опыта речевой деятельности в стандартных и нестандартных речевых культуроведчески ориентированных ситуациях, принятие собственного решения в условиях межкультурного общения.

Опытная проверка комплекса коммуникативных культуроведчески ориентированных упражнений показала следующую целесообразную последовательность их использования, облегчающую адаптацию учащихся: от познавательных упражнений через интерактивно-аксиологические к культуроведчески-речевым. Анализ результатов по всем упражнениям, а также результатов срезов, проведенных среди учащихся, подтвердил предположение о том, что данная модель процесса межкультурного диалогического общения на иностранном языке и комплекс упражнений способствуют созданию информационного и ценностно ориентированного фона учебного межкультурного иноязычного общения; развитию стремления, способности и готовности учащихся к межкультурному иноязычному общению; развитию взаимопонимания между представителями разных лингвокультурных общностей.

В 2019/2020 учебном году в старших классах учреждений общего среднего образования № 9, № 67 и № 154 г. Минска был проведен *итоговый срез* уровня развития умений межкультурного диалогического общения – правильности и адекватности употребления речевых образцов – в соответствии с ценностными ориентациями и речеповеденческими стратегиями межкультурного

диалогического общения на английском языке. Учащимся был предложен список из 22 речевых культуроведчески ориентированных ситуаций, содержание которых базировалось на рефлексивном комбинировании речевых образцов в соответствии с социокультурным и ситуационным ракурсом. Следовало выбрать адекватный способ маневрирования и реагирования, то есть речевого поведения в той или иной речевой культуроведчески ориентированной ситуации.

Большинство учащихся в ЭГ продемонстрировали существенное улучшение общего среднего показателя коэффициента усвоения K_u относительно социокультурной адекватности (59 %–67 %–83 %), стратегической результативности (57 %–70 %–84 %) и речевой правильности (58 %–68 %–82 %).

Результаты предэкспериментального, промежуточного и итогового срезов экспериментальной группы всех уровней свидетельствуют о динамике развития умений межкультурного диалогического общения испытуемых по выдвинутым критериям в период экспериментально-опытного обучения. Полученные количественные характеристики подтверждают правильность выдвинутой нами гипотезы и теоретических положений, на которых она базировалась.

Важным результатом проведения итогового среза является переход у учащихся умений межкультурного диалогического общения на более высокий уровень. Следует отметить развитие умений межкультурного диалогического общения испытуемых на всем протяжении экспериментально-опытного обучения.

Итоги экспериментально-опытного обучения свидетельствуют об экономической ценности и эффективности предлагаемой методики в решении вопросов межкультурного диалогического общения на основе социокультурного подхода, таких как систематизация, расширение и углубление имеющихся у учащихся представлений об англоязычной культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа учебная для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения // Иностранные языки. 3–11 классы. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 129 с.

Поступила в редакцию 14.03.2022

УДК 378.147: 811.111

Кочукова Антонина Сергеевна
аспирант кафедры лингводидактики
и методики обучения иностранным языкам

Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь

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

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

ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ КОМПЛЕКСА ЗАДАНИЙ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
УСТНОМУ ОБЩЕНИЮ

THE FUNDAMENTALS OF DESIGNING A SET OF TASKS
FOR STUDENTS' META-SUBJECT COMPETENCE DEVELOPMENT
WHILE TEACHING ORAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

В статье рассмотрены теоретические основы создания комплекса заданий для формирования метапредметной компетенции у студентов лингвистических специальностей. Было определено, что формирование данной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению должно осуществляться в соответствии с выявленными этапами, на каждом из которых рекомендуется применять определенные типы и виды заданий. Разработанный и описанный в статье комплекс заданий был апробирован в процессе проведения опытного обучения студентов 3 курса Минского государственного лингвистического университета. По результатам исследования был сделан вывод об эффективности разработанной модели формирования метапредметной компетенции студентов в процессе обучения устному иноязычному общению.

К л ю ч е в ы е с л о в а: метапредметная компетенция; устное иноязычное общение; комплекс заданий; технология подкастинга; электронные образовательные ресурсы.

The article is devoted to the fundamentals of designing a set of tasks for students' meta-subject competence development. It was defined that the development of this competence while teaching oral foreign language communication should be realized in accordance with the identified stages, accompanied by the related types of tasks. The set of tasks, described in the article, was tested while conducting experimental training of 3rd-year students at Minsk State Linguistic University. The training results proved the effectiveness of the proposed model of meta-subject competence development while teaching oral foreign language communication.

Key words: meta-subject competence; oral foreign language communication; a set of tasks; podcasting technology; electronic educational resources.

Основной задачей современного высшего образования является всестороннее развитие студента как личности, способной к саморазвитию на протяжении всей жизни. В соответствии с Концепцией развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года, это должно быть обеспечено за счет прагматизации (ориентации на востребованные сферы) высшего образования, его информатизации и цифровой трансформации, трансдисциплинарности и личностной направленности в образовательном процессе.

В рамках обеспечения высшего лингвистического образования данные положения могут быть конкретизированы с учетом профессиональной специфики содержания лингвистической специальности. Это означает, что, во-первых, обучающиеся должны стремиться соответствовать современному социальному заказу и ориентироваться на саморазвитие в приоритетных и востребованных областях, например, в области обучения иностранным языкам, лингвистического обеспечения коммуникации, устного перевода и др. Во-вторых, принимая во внимание современные мировые тенденции, важно подчеркнуть роль информатизации и доступности информации за счет развития цифровых технологий. Формирование у студентов способности ориентироваться в постоянно растущем потоке информации, а также использовать различные электронные ресурсы для ее поиска, обработки и распространения является одним из приоритетных направлений в высшем образовании. Это необходимо студентам в том числе для овладения устным иноязычным общением (УИО) с учетом культурно обусловленной специфики его осуществления. В частности, студенты должны уметь пользоваться корпусами текстов для поиска и обработки национально-специфической лексики на изучаемом языке, применять различные электронные образовательные ресурсы (ЭОР) в процессе анализа и сопоставления фактов родной и изучаемой лингвокультур, ориентироваться в различных подкаст-площадках с целью поиска подкастов по изучаемой проблеме или размещения собственных аудио- или видеоподкастов и т.д. В-третьих, обеспечение междисциплинарных связей в процессе обучения устному иноязычному общению на уровне междисциплинарной интеграции и трансдисциплинарности обусловлено основными тенденциями в высшем образовании, в соответствии с которыми студенты должны не только успешно овладевать знаниями и методологией различных дисциплин, но и совершенствовать способность применять их в новом контексте учебно-познавательной деятельности. Наконец, в-четвертых, индивидуализация образовательного процесса обуславливает необходимость развития самопознания студентов. Опираясь на понимание общих закономерностей функционирования когнитивных процессов человека и индивидуальных особенностей конкретного студента, обучающиеся могут выстроить индивидуальную образовательную траекторию по овладению УИО.

Иными словами, выпускник учреждения высшего образования должен быть готов к различным трансформациям в сферах профессиональной и со-

циальной деятельности и с легкостью адаптироваться к ним, опираясь на собственный опыт в познании окружающей действительности и самопознании. Однако поскольку в рамках любой изучаемой учебной дисциплины преподаватель не может рассмотреть все возможные сценарии будущей профессиональной деятельности обучающихся и их межличностных отношений с представителями иной лингвокультуры в глобальном мире, он должен уделять значительное внимание формированию метапредметной компетенции (МПК) студентов.

Прежде чем разработать комплекс заданий для формирования МПК у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения устному иноязычному общению, мы провели ряд исследований, в ходе которых были достигнуты следующие результаты: установлены теоретические положения, наиболее значимые для формирования данной компетенции; дано определение понятию *метапредметная компетенция*; выделены и описаны ее компоненты, а также этапы формирования МПК; отобраны необходимые ресурсы [1; 2; 3; 4]. Основываясь на данных этих исследований, мы создали комплекс заданий, направленных на формирование МПК обучающихся, а также провели опытное обучение.

В созданной методике формирование МПК студентов-лингвистов в процессе обучения устному общению происходит в 4 этапа:

- 1) систематизирующий этап;
- 2) этап управляемого развития метапредметных умений и качеств личности студентов;
- 3) этап самостоятельного развития метапредметных умений и качеств личности обучающихся;
- 4) рефлексивный этап [2, с. 146].

На выделенных этапах мы определили типы и виды заданий, которые соответствуют их задачам. Однако поэтапность в формировании МПК студентов лингвистических специальностей выступила не единственным критерием выделения типов и видов заданий. Мы также учитывали, какие знания (процедурные или декларативные) являются объектом изучения студентов, какие умения (регулятивные, информационные или коммуникативные) находятся в фокусе внимания обучающихся в процессе овладения УИО, какие средства управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся используются преподавателем, а также какие ЭОР способствуют формированию МПК студентов на определенном этапе [5]. Остановимся подробнее на типах и видах заданий, выделенных в нашем исследовании на основании приведенных выше критериев.

С и с т е м а т и з и р у ю щ и й этап характеризуется направленностью учебно-познавательной деятельности студентов на актуализацию декларативных и процедурных знаний, необходимых обучающимся для изучения предмета. В процессе овладения УИО объектом изучения может выступать, напри-

мер, совокупность вербальных и невербальных средств поддержания контакта с аудиторией во время ораторского выступления перед представителями иной лингвокультуры или эффективные способы аргументации собственной позиции по проблеме и др. Еще одной важной задачей систематизирующего этапа формирования МПК выступает развитие самопознания студентов [2, с. 146–147]. Таким образом, на данном этапе мы выделили такой тип заданий, как *актуализирующие* задания, направленные на систематизацию декларативных и процедурных знаний обучающихся, а также на их самопознание. Соответственно, мы выделяем актуализирующие задания, направленные на а) систематизацию декларативных знаний, б) систематизацию процедурных знаний, а также ориентированные на в) самопознание обучающихся. Приведем примеры таких заданий.

Пример 1. Актуализирующее задание, направленное на систематизацию декларативных знаний и самопознание обучающихся.

Listen to the recording “Are you a good language learner?” and expand the statements on what makes a successful language learner according to the speaker. In your group try to find the most successful language learner using the speaker’s criteria.

- 1. Integrative motivation makes the learner master a language faster.*
- 2. Instrumental motivation is imposed on pupils at school.*
- 3. You don’t need to be an extravert to learn languages successfully.*
- 4. You should have confidence to make mistakes.*
- 5. Learning skills are the abilities which help learners to progress faster.*
- 6. The role of a teacher is not crucial in language learning.*
- 7. Independence and freedom of students should never be limited.*

Данное задание направлено на систематизацию декларативных знаний о типах мотивации к изучению иностранного языка, а также качествах личности, необходимых для успешного овладения им. Это происходит в результате обучения студентов рецептивной стороне УИО – восприятию и пониманию устного высказывания. Выполняя данное задание, студенты также ориентированы на развитие самопознания: они пытаются осознать, обладают ли они качествами, необходимыми для успешного овладения иностранным языком. Работая в группах, студенты расширяют список этих качеств.

Пример 2. Актуализирующее задание, направленное на систематизацию процедурных знаний.

Study the note below and rank the phrases according to the degree of formality. In small groups discuss in what cases you may use them, and accomplish the note with your own examples. Which phrases may you use while communicating with your a) mates and b) teachers?

Note:

What to say when you don’t understand someone in English:

- ✓ I can’t get my head around it! Come again?*

- ✓ *I'm sorry, what was that?*
- ✓ *Pardon?*
- ✓ *I'm not sure I heard you correctly. Could you repeat that?*
- ✓ *Eh?*
- ✓ ...

Представленное задание ориентировано на систематизацию знаний обучающихся о способах вербального и невербального поведения в случае непонимания собеседника в ходе УИО. Студенты определяют степень формальности предложенных им высказываний, предполагая, в каких коммуникативных ситуациях целесообразно использовать то или иное высказывание. Работая в малых группах, они осуществляют взаимообмен опытом устного общения на иностранном языке, развивая коммуникативные метапредметные умения.

Разрабатывая совокупность заданий, мы также учитывали выявленный в ходе исследования большой потенциал технологии подкастинга в формировании МПК студентов-лингвистов в процессе обучения УИО. В соответствии с нашей концепцией обучающимся предлагается самостоятельно создавать подкасты по предложенной проблеме УИО при наличии вначале гибкого, а затем эвристического управления со стороны преподавателя. Нами было выявлено, что систематизирующий этап формирования МПК сопряжен с установочным этапом создания обучающимися аудио- и видеоподкастов. На данном этапе происходит определение целей и задач будущего подкаста, ознакомление с критериями оценки подкаста, выбор платформы для его размещения в соответствии с установленной целью, ознакомление с контентом данной платформы, поиск и обсуждение необходимой информации по проблеме УИО и т.д. [6, с. 72–73]. Это определило выделение таких типов заданий, как *ознакомительные* и *прогностические*, направленные на введение обучающихся в проблему устного иноязычного общения, восприятие и анализ образцов подкастов, прогнозирование трудностей, которые могут возникнуть в процессе реализации обучающимися учебной деятельности по созданию подкаста и др. Нами также были выделены *поисковые* и *исследовательские* задания на поиск информации по проблеме устного иноязычного общения, а также ее обработку и систематизацию с помощью ЭОР.

Рассмотрим примеры некоторых заданий, применяемых для достижения поставленных выше задач.

Пример 3. Ознакомительное задание, направленное на а) восприятие и анализ обучающимися образцов подкастов, б) их ознакомление с критериями оценивания подкастов.

Look through the criteria of a successful audio-podcast. Listen to the podcast "I am a good language learner" and estimate it according to the criteria below.

<i>Did the speaker manage to reach the aim of the podcast?</i>	1 – 2 – 3 – 4 – 5
<i>Did the speaker follow the podcast structure?</i>	1 – 2 – 3 – 4 – 5
<i>Did the speaker sound convincing? Is the podcast informative?</i>	1 – 2 – 3 – 4 – 5
<i>The use of vocabulary and grammatical structures.</i>	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Данное ознакомительное задание предполагает восприятие обучающимися образца аудиоподкаста, расположенного на выбранной подкаст-площадке. Под гибким управлением со стороны преподавателя в ходе анализа такого подкаста обучающиеся могут ознакомиться с критериями оценки их будущего подкаста, а также с основным контентом выбранной подкаст-площадки.

Пример 4. Прогностическое задание, направленное на прогнозирование обучающимися содержания подкаста.

Listen to the audio podcast recorded by a family psychologist on the topic of single parenting problems. Identify the speaker's attitude to the typical single-parent behaviour. Accomplish the podcast with the suitable conclusion.

В ходе выполнения данного задания, обучающиеся развивают способность к антиципации, которая базируется на выводах, сделанных в результате понимания как эксплицитной, так и имплицитно выраженной информации.

Пример 5. Поисковое задание, направленное на поиск и обработку информации по проблеме УИО.

Watch the video podcast on the topic of British Monarchy in the 21st century. On linoit make up a list of advantages and disadvantages of such a form of governance in the modern times according to the speakers.

Link: linoit.com

Такое задание направлено на развитие способности студентов ориентироваться в ситуации УИО за счет фоновых знаний, в данном случае, об отношении британского общества к монархии, а также за счет умений критического понимания устного высказывания. Использование онлайн-доски также имеет своим преимуществом организацию совместной учебно-познавательной деятельности обучающихся, так как при обработке информации из видеоподкаста студентам необходимо следить за ходом выполнения задания и оценивать вклад каждого обучающегося в совместную деятельность.

Пример 6. Исследовательское задание, направленное на обработку информации по проблеме УИО.

Look through the list of advantages and disadvantages of British Monarchy, and place the stickers with them according to the sphere of life they are related to.

- *Social life;*
- *Culture;*
- *Politics.*

Данное исследовательское задание тесно связано с предыдущим примером поискового (см. пример 5) и дополняет его. Студентам необходимо выполнить задание, направленное на развитие способности классифицировать и обобщать факты и явления, необходимые им для осуществления УИО в дальнейшем. На установочном этапе создания обучающимися аудио- и видеоподкастов такая деятельность важна для систематизации полученной информации. В данном случае развиваются умения составлять схемы, таблицы, ментальные карты, тезисы высказываний, списки и т.д. с целью категоризации и структурирования фактов.

Следующими этапами формирования МПК у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения УИО являются этапы управляемого и самостоятельного развития метапредметных умений и качеств личности. Задачей этих этапов выступает совершенствование способности обучающихся осуществлять учебно-познавательную деятельность за счет развития совокупности регулятивных, информационных и коммуникативных метапредметных умений. На выделенных этапах важно также развитие таких качеств личности, как активность обучающихся в реализации этой деятельности, их адаптивность к меняющимся учебным условиям (например, адаптация к новым партнерам по работе над совместным проектом, к не знакомым ранее ЭОР, к чередованию дистанционной и аудиторной форм учебного взаимодействия), инициативность в выборе нового предмета УИО [2, с. 147–149]. Эти этапы совпадают с процессуальным этапом создания обучающимися подкаста [6, с. 73].

На обозначенных выше этапах формирования МПК студентов используются *регулятивные* и *коллаборативные* задания. Они предназначены для организации и реализации учебно-познавательной деятельности обучающихся как индивидуально, так и в сотрудничестве. Однако поскольку в нашем исследовании мы разграничиваем этапы управляемого и самостоятельного развития метапредметных умений и качеств личности, необходимо выявить особенности применения регулятивных и коллаборативных заданий на каждом из них.

Было определено, что управление учебной деятельностью студентов лингвистических специальностей и степень их самостоятельности в процессе овладения УИО должны реализовываться на полутворческом и творческом уровнях с гибким и эвристическим управлением со стороны преподавателя [2, с. 148]. На обоих этапах формирования МПК обучающиеся должны выполнять учебно-познавательную деятельность с той или иной степенью самостоятельности вне зависимости от реализуемого этапа. Это означает, что на этапах управляемого и самостоятельного развития метапредметных умений и качеств личности студенты выполняют учебно-познавательную деятельность как на полутворческом, так и на творческом уровне.

Однако в зависимости от реализуемого этапа средства управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся в процессе формирования их

МПК в нашем исследовании отличаются. Так, на этапе управляемого развития метапредметных умений и качеств личности должно преобладать гибкое управление, например, средствами наводящих вопросов по проблеме, памяток, графических организаторов различных типов, предлагаемых преподавателем ЭОР и т.д. Соответственно, на этапе самостоятельного развития метапредметных умений и качеств личности наиболее эффективным является эвристическое управление со стороны преподавателя, реализуемое через проблемные ситуации, проблемные вопросы, кейс-анализ и др. [7, с. 144–145].

Различия в способах и средствах управления учебно-познавательной деятельностью студентов со стороны преподавателя обусловили выделение соответствующих видов заданий: регулятивных и коллаборативных заданий с гибким управлением, а также регулятивных и коллаборативных заданий с эвристическим управлением со стороны преподавателя. Рассмотрим примеры заданий, направленных на формирование МПК обучающихся на этапах управляемого и самостоятельного развития метапредметных умений и качеств личности.

Пример 7. Регулятивное задание с гибким управлением со стороны преподавателя.

Discuss your short-term and long-term aims in learning a foreign language with the partner. Compare your aims with the partner's, and find out the common ways of reaching them. Follow the link to google sheets, and write in your aims according to the model.

Link: [google.com/spreadsheets](https://www.google.com/spreadsheets)

Данное регулятивное задание направлено на развитие умений целеполагания и планирования учебно-познавательной деятельности студентов в процессе овладения УИО. Выполняя это задание, обучающиеся ориентированы на приобретение опыта постановки и формулирования краткосрочных и долгосрочных целей, достижение которых видится им необходимым для саморазвития. Оно связано с заданием, представленным в примере 1, и является логическим продолжением развития самопознания обучающихся, осуществляемого на систематизирующем этапе. Перед выполнением этого задания студентам также могут быть предложены размещенные в интернете памятки и образцы, содержащие информацию по выделенным типам целей. Регулятивное задание рекомендовано на этапе управляемого развития метапредметных умений и качеств личности, оно выполняется обучающимися на полутворческом уровне с гибким управлением со стороны преподавателя.

Пример 8. Коллаборативное задание с эвристическим управлением со стороны преподавателя.

In small groups prepare a 5-minute talk show episode on the problem of helicopter parenting in Belarus. Use the collective google document to organize your collaborative studying.

Link: [google.com/document](https://www.google.com/document)

Case:

Kate is the 14-year-old child with diagnosed diabetes mellitus who suffers from her mom's constant intervention into her private life. She claims she has no friends in the new school because her mom Liz is overprotective: Liz takes the girl to school, is always present during the lunch break, controls what she eats, intrusively helps her with home tasks. Liz does not think she is a helicopter parent.

Задачей данного коллаборативного задания является организация и реализация совместной учебно-познавательной деятельности студентов по решению обозначенной проблемы. Для того чтобы более эффективно организовать учебное сотрудничество обучающихся, в этом задании была предусмотрена подготовленная речь. В процессе подготовки выпуска шоу студенты могут сконцентрироваться на развитии умений планирования совместной деятельности, распределения ролей между собой, вовлечения в работу всех участников, эффективного решения конфликтных ситуаций внутри учебного коллектива и т.д. Эвристическое управление со стороны преподавателя в данном случае происходит средствами кейс-анализа – задание рекомендуется использовать на этапе самостоятельного развития метапредметных умений и качеств личности.

Последний этап формирования МПК у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения УИО, рефлексивный, направлен на оценку и коррекцию обучающимися их учебно-познавательной деятельности, выполняемой как индивидуально, так и в сотрудничестве с другими студентами [2, с. 149]. Рефлексивный этап предусматривает *аналитические* и *оценочные* задания, целью которых выступает непосредственный анализ деятельности обучающихся и ее оценка. Выделяя виды аналитических и оценочных заданий, мы руководствовались направленностью рефлексии обучающихся: на собственные результаты учебно-познавательной деятельности или на результаты других обучающихся. Таким образом, мы выделяем аналитические и оценочные задания, направленные на самооценку и взаимооценку. Приведем примеры таких заданий на рефлексивном этапе создания обучающимися аудио- и видеоподкастов [6, с. 73].

Пример 9. Аналитическое задание, направленное на взаимооценку подкастов обучающимися.

Listen to your partner's podcast on podomatic.com, and analyze it.

Stick the note with the results of your podcast analysis on linoit.com.

Link: linoit.com/

Это аналитическое задание ориентировано на развитие у обучающихся умений взаимооценки продукта учебно-познавательной деятельности. На систематизирующем этапе формирования МПК, который соотносится с установочным этапом создания подкаста, студентам рекомендуется выполнить задание на ознакомление с образцами подкастов и критериями их оценивания

(см. пример 3). В результате соблюдения поэтапности в формировании МПК обучающиеся последовательно овладевают совокупностью метапредметных умений различных типов и приобретают опыт осуществления учебно-познавательной деятельности, включая регулятивные умения рефлексивного характера.

Пример 10. Оценочное задание, направленное на самооценку студентами собственных подкастов.

Watch your own video podcast and estimate both the process and the result according to the suggested criteria in google forms.

Link: [google.com/form](https://www.google.com/form)

Это задание является примером оценочного задания, направленного на развитие умений обучающихся производить самооценку и самокоррекцию учебно-познавательной деятельности, выполняемой в сотрудничестве с другими обучающимися.

В ходе нашего исследования было проведено опытное обучение с участием 81 студента 3 курса факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета. В рамках изучаемой студентами учебной дисциплины «Социокультурные основы речевого общения» мы применили разработанный комплекс заданий, придерживаясь этапов формирования МПК в процессе обучения УИО, для выявления эффективности нашей методики. По результатам опытного обучения была подтверждена гипотеза исследования.

Таким образом, опытное обучение показало, что разработанный в рамках нашего исследования комплекс заданий является эффективным в формировании МПК у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения УИО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочукова, А. С. Особенности формирования метапредметной компетенции у студентов-лингвистов на основе положений теории метакогнитивизма / А. С. Кочукова // Вестн. МГЛУ. Сер. 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2020. – № 1 (37). – С. 68–72.
2. Кочукова, А. С. Основные этапы формирования метапредметной компетенции у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения устному иноязычному общению / А. С. Кочукова // Вестн. МГЛУ. Сер. 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2021. – № 1 (39). – С. 145–154.
3. Kachukova, A. S. The use of internet resources in the development of students' meta-subject competence / A. S. Kachukova // Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті: матеріали II Міжнар. наук.-метод. конф., 20-21 травня 2021 року / за заг. ред. О. А. Жукової, А. І. Комишана. – Харків : ФОП Бровін О. В., 2021. – С. 25–30.

4. Кочукова, А. С. Характеристика метапредметных умений, развиваемых у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения устному общению / А. С. Кочукова // Материалы ежегод. науч. конф. преподавателей и аспирантов ун-та, 15–16 апр. 2021 г.: в 5 ч. / отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск : МГЛУ, 2021. – Ч.1. – С. 217–219.
5. Соловьёва, О. А. Разработка и внедрение электронных образовательных ресурсов в целях обучения иностранным языкам / О. А. Соловьёва // Замежняя мова. – 2019. – № 1 (71). – С. 10–15.
6. Соломатина, А. Г. Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов / А. Г. Соломатина // ИЯШ. – 2012. – № 9. – С. 71–74.
7. Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.]; под общ. ред. Т. П. Леонтьевой. – Минск : Выш. шк., 2015. – 239 с.

Поступила в редакцию 14.06.2022

УДК [378.147:811.581] (476)

Лю Цзин

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель
кафедры иностранных языков

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

Liu Jing

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer
Department of Foreign Languages

Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Belarus
liu.chn@outlook.com

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И РАСПРОСТРАНЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ

PROBLEMS OF TEACHING AND DISSEMINATION OF CHINESE AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF BELARUS AND WAYS TO SOLVE THEM

В данной статье представлены особенности распространения и проблемы преподавания китайского языка за пределами КНР, на примере Беларуси. Автор рассмотрел основные тенденции в преподавании китайского языка, сделал обзор тех изменений, которые привели к всплеску интереса к изучению культуры и языка Китая в Республике Беларусь. Также были обозначены трудности понимания китайского языка и проблемы, с которыми сталкивается высшая школа Беларуси; проанализированы цели правительства КНР, направленные на решение ключевых внешнеполитических задач по продвижению имиджа страны посредством языковой политики.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *языковая политика Китая; китайский язык как второй иностранный; проблемы преподавания; иероглифика; Институт Конфуция.*

This article presents the experience of dissemination and problems of teaching the Chinese language outside the People's Republic of China using the example of Belarus. The author examined the main trends in teaching the Chinese language, made an overview of the changes that led to a surge of interest in the study of the culture and language of China in the Republic of Belarus. Difficulties in understanding the Chinese language and the problems faced by higher education in Belarus were also highlighted. In general, the goals of the PRC government aimed at solving key foreign policy tasks to promote the country's image through language policy are analyzed.

К е у w o r d s: *language policy of China; Chinese as a second foreign language; teaching problems; hieroglyphics; Confucius Institute.*

В настоящее время языковая политика Китая (так называемая «Политика распространения путунхуа» (普通话分配政策)) является ключевым направлением реализации государственной политики в области гуманитарного

сотрудничества с другими странами. Путунхуа (普通话) признан универсальным единым способом обучения китайскому языку, как внутри страны, так и за рубежом. Значимость владения языками нельзя недооценивать, поскольку язык можно использовать не только как средство коммуникации, но и как инструмент «мягкой силы» в международном сотрудничестве.

В своих выступлениях Председатель КНР Си Цзиньпин неоднократно отмечал важность планомерного процесса проникновения китайской культуры и языка в мировое пространство. На XXVIII съезде КПК было подчеркнуто, что партия обязана «повысить культуру как часть “мягкой силы” Китая с целью сохранения традиционной культуры китайского народа, его прав и интересов. Благодаря деятельности Институтов Конфуция, все больше людей изучают китайский язык и китайскую культуру» [1].

С каждым годом процесс распространения китайского языка становится все масштабнее. На институциональном уровне он выражается в создании разветвленной структуры государственных органов, включающей Государственную канцелярию по распространению китайского языка за рубежом при Министерстве образования КНР (中华人民共和国教育部), мозговые аналитические центры, а также учреждения образования по обмену специалистами и студентами. Был разработан ряд программ, стимулирующих изучение китайского языка и культуры за рубежом [2; 3].

Установление дипломатических отношений между Китаем и Беларусью обусловило новый импульс в реализации языковой политики КНР. Китай рассматривает Республику Беларусь как важный ключевой объект инициативы «Один пояс, один путь» в Европе. Подтверждением этому служат экономические и политические инициативы, строительство индустриального парка «Великий камень», совместные долгосрочные и краткосрочные проекты. Все это продвигает китайско-белорусское сотрудничество на новый уровень, способствуя росту взаимного интереса в межкультурной коммуникации, потребности в специалистах, способных обеспечить переговоры.

Первой структурной единицей по обучению китайскому языку в Беларуси стала кафедра языкознания и страноведения Востока, созданная в сентябре 1997 г. на факультете международных отношений БГУ с первоначальным названием «кафедра восточных языков». На базе кафедры и при поддержке посольства был открыт Республиканский центр китаеведения «Иероглиф». В 2006 г. в структуре Белорусского государственного университета создан Республиканский институт китаеведения имени Конфуция. Сегодня в Беларуси функционируют пять институтов Конфуция, где обучают китайскому языку, проводят образовательные курсы для учителей, школьников и студентов. Институт имеет право «приема международного стандартизированного квалификационного экзамена на знание китайского языка HSK, устного экзамена

на по китайскому языку HSKK, а также международного квалификационного экзамена для устных и письменных переводчиков CATI, который является официальной формой аттестации профессиональных переводчиков в Китае» [4, с. 247].

В 2011 г. в Минском государственном лингвистическом университете (МГЛУ) была создана кафедра китайской филологии и разработаны программы обучения.

26 октября 2017 г. приказом Министра образования утверждена «Стратегия развития системы изучения и преподавания китайского языка в Республике Беларусь на 2017–2022 годы» [5]. Стратегия разработана Минским государственным лингвистическим университетом по инициативе и при участии Республиканского института китаеведения имени Конфуция БГУ.

В 2017 г. стартовал и получил статус международного конкурс по научно-техническому переводу «Один пояс – один путь». В его организации ежегодно принимают участие БНТУ, Институт Конфуция по науке и технике БНТУ, Белорусско-китайский индустриальный парк «Великий камень» при спонсорской поддержке компании ООО «Бел Хуавэй Технолоджис». Это мероприятие также называют «ярмаркой вакансий», где будущие работодатели могут оценить уровень подготовки и профессионализма потенциальных специалистов для работы в престижных компаниях КНР.

В 2018 г. в Минском государственном лингвистическом университете был открыт факультет китайского языка и культуры. Студенты факультета ежегодно становятся победителями Республиканского конкурса «Китайский язык – Мост».

«Соглашение о взаимном признании документов об образовании и документов об ученых степенях» [6, с. 9], подписанное правительствами двух стран в 2019 г., предоставило новые возможности для молодых преподавателей, желающих повысить свой профессиональный уровень. В последние годы все больше преподавателей, проходя стажировку в Китае, получают ученую степень, что способствует повышению эффективности образовательного процесса. Согласно документу, ежегодно из Беларуси в университеты КНР можно направлять сорок человек по межправительственной квоте, а также по грантам – более ста студентов.

В июле 2021 г. ректор БГУ А. Д. Король анонсировал открытие кафедры комплексного изучения развития КНР на базе факультета международных отношений БГУ, где требуются специалисты со знанием китайского языка [7].

«Активно расширяется представительство китайских информационных агентств, издательств, газет и журналов, радиостанций и телеканалов в сети Интернет, что способствует существенному расширению масштабов распространения и передачи информации, росту аудитории пользователей во всех странах мира» [8].

Главной целью преподавания китайского языка как второго иностранного является развитие у студентов белорусских вузов способности общаться. Поскольку существуют десять диалектических языковых групп в китайской речи, то иностранцы изучают официальный государственный язык путунхуа. Письменность одинакова для всего Китая, однако может отличаться от речи. Основная трудность состоит в том, что китайский язык обладает специфическим фонетико-морфологическим строем, тональностью, являясь уникальным по своей структуре. Для русскоговорящих проблему представляет строгий порядок слов, играющий особую роль в восприятии, а правильное произношение требует больших усилий со стороны обучающихся.

Поэтому перед преподавателями китайского языка стоит серьезнейшая проблема: как помочь выучить данный язык на базовом уровне и одновременно мотивировать обучающихся для достижения высоких результатов и сдачи экзамена HSK? Ведь тем, кто желает учиться и работать в Китае, необходимо иметь сертификат о знании языка.

С целью решения образовательных задач были разработаны инновационные проекты с широким применением компьютерных мультимедийных программ и электронных учебников. Для студентов были созданы условия дистанционного изучения китайского языка, что помогло не прекращать обучение в условиях пандемии.

Несмотря на то, что уровень преподавания китайского языка постоянно растет за счет внедрения интерактивных технологий, нерешенные вопросы все же остались. Преподаватели выделяют следующие основные проблемы:

1. Как органично «соединить знания по китайскому языку со знаниями о культуре, истории, литературе, живописи Китая» [9].

2. Необходимо дополнительное обучение студентов использованию интернет-ресурсов и электронных систем для переводчиков, позволяющих изучать китайский язык.

3. Для эффективного обучения студентам необходимо периодически организовывать общение с носителем языка, желательно со знанием русского.

Таким образом, в Беларуси сложилась собственная система преподавания китайского языка для русскоговорящих студентов. Двустороннее белорусско-китайское сотрудничество в языковой политике в полной мере соответствует национальным интересам как Китая, так и Беларуси. Что касается перспектив обучения китайскому языку в Республике Беларусь, то надо подчеркнуть, что власти КНР видят в этом процессе путь к сближению стран. В целом, этот опыт можно рассматривать как пример распространения китайского языка в мире, что является одним из важнейших инструментов китайской «мягкой силы», усиливающей авторитет КНР на международной арене.

ЛИТЕРАТУРА

1. Со времени проведения XVIII съезда КПК Си Цзиньпин следующим образом выступал в поддержку традиционной культуры [Электронный ресурс] / Синьхуанет. – 2018. – Режим доступа : http://www.sac.gov.cn/2017-05/29/c_1121055232.htm. – Дата доступа : 29.11.2021.
2. Юй Хайко. Усиление международного продвижения китайского языка для лучшего распространения китайской культуры [Электронный ресурс] / Юй Хайко // Китайский журнал социальных наук. – 2018. – Режим доступа : <http://www.cssn.cn/zx/bwyc/201803Д201803273888235.shtml>. – Дата доступа : 29.11.2021.
3. Не Чэньцзин. В 2017 году в Пекине был проведен форум иностранных специалистов по теме «План по популяризации китайской книги за рубежом [Электронный ресурс] / Не Чэньцзин. – 2017. – Режим доступа : http://www.xinhuanet.com/politics/2017-08/21/c_1121519289.htm. – Дата доступа : 29.11.2021.
4. Школа молодого китаевода: приоритетные направления исследования современного Китая и актуальные задачи формирования белорусской школы китаеведения: сб. ст. участников Школы молодого китаевода, Минск, 12 марта 2021 г. [Электронный ресурс] / под ред. проф. А. А. Тозика. – Минск: Издат. центр БГУ, 2021. – 279 с. – Режим доступа : <https://rci.bsu.by/docs/Conferences/Shkola-molodogo-kitayeveda-2021.pdf>. – Дата доступа : 29.11.2021.
5. Об утверждении стратегии развития системы изучения и преподавания китайского языка в Республике Беларусь на 2017–2022 годы [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования Респ. Беларусь, 26 окт. 2017 г. № 648 // Министерство образования Республики Беларусь. – 2017 г. – Режим доступа : <https://normativka.by/lib/document/73340>. – Дата доступа : 29.11.2021.
6. Белорусско-китайские отношения в межгосударственных, межправительственных и межведомственных документах (1992–2019 гг.). – Минск: Издат. Центр БГУ, 2019. – 363 с.
7. С нового учебного года на базе ФМО БГУ появится кафедра комплексного изучения развития КНР [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа : <https://bsu.by/news/s-novogo-uchebnogo-goda-v-bgu-na-baze-fakulteta-mezhdu-narodnykh-otnosheniy-royavitsya-kafedra-izuche-d/>. – Дата доступа : 29.11.2021.
8. Завьялова, О. И. Языковая ситуация и языковая политика в китайском интернете. 2020 [Электронный ресурс] / О. И. Завьялова. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-politika-i-yazykovye-resursy-v-kitayskom-internete>. – Дата доступа : 29.11.2021.
9. Состояние и перспективы преподавания китайского языка в Беларуси : материалы III Респ. науч.-практ. конф. преподавателей и учителей китайского языка, Минск, 22 дек. 2017 г. [Электронный ресурс] / под ред. Ю. В. Молотковой, А. М. Букатой. – Минск : РИВШ, 2018. – 138 с. – 2018. – Режим доступа : <https://rci.bsu.by/docs/Conferences/Sostoyaniye-i-perspektivy-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-v-belarusi.pdf>. – Дата доступа : 29.11.2021.

Поступила в редакцию 19.05.2022

УДК 378.147:811.111'25

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

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

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

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

ОБУЧЕНИЕ АННОТИРОВАНИЮ КАК ОДНОМУ ИЗ ВИДОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА

TEACHING ANOTATING AS ONE OF THE TYPES OF SPECIALIZED TRANSLATION OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXT

Аннотирование научно-технических иноязычных текстов – это специализированный вид речевой деятельности научного реферативного жанра, тесно связанный с чтением и письмом, в результате которого осуществляется аналитико-синтетическая обработка научно-технической информации. В процессе информационной обработки исходного текста создается новый компрессированный текст на языке перевода. Аннотирование текста – сложный творческий процесс, включающий смысловой анализ текста, вычленение единиц основной информации, ее оценку и синтез. Чтобы справиться с этой задачей, обучающийся должен хорошо владеть иностранным языком, уметь читать тексты с общим охватом содержания и обладать достаточными знаниями в соответствующей отрасли знаний.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *аннотирование; умение работать с иноязычными источниками; чтение как вид иноязычной речевой деятельности; формируемые компетенции; чтение как объект обучения; ситуации чтения; типы аннотаций; виды заданий.*

Annotating of scientific and technical foreign language texts is a specialized type of speech activity of the scientific abstract genre, closely related to reading and writing, as a result of which analytical and synthetic processing of scientific and technical information is carried out. Reflecting the process of information processing of the source text, it creates a new compressed text in the target language. Annotating a text is a complex creative process that includes semantic analysis of the text, isolating units of basic information, its evaluation and synthesis. To cope with this task, the student must be fluent in a foreign language, be able to read texts with a general content comprehension and have sufficient knowledge in the relevant field of knowledge.

К e y w o r d s: *annotating; ability to work with foreign language sources; reading as a type of foreign language speech activity; formed competencies; reading as an object of teaching; reading situations; annotation types; types of tasks.*

Владение иностранным языком является неотъемлемой частью подготовки современного инженера в разных областях технических знаний. Основная задача обучения иностранным языкам в технических вузах – подготовка студентов к использованию иностранного языка в их будущей профессиональной деятельности, т.е. обучение как письменной, так и устной формам общения в условиях профессионально ориентированной коммуникации, развитие продуктивных и рецептивных умений и навыков практического владения видами иноязычной речевой деятельности (чтение, аннотирование, реферирование, письменная речь, перевод, аудирование, говорение). Важно научить обучающихся пользоваться необходимыми источниками иноязычной литературы по специальности в практических целях и уметь высказываться на иностранном языке по вопросам, связанным с будущей профессиональной деятельностью. Сформированность иноязычной коммуникативной компетенции у будущего специалиста позволяет ему использовать изучаемый язык как средство профессионально ориентированного и межличностного общения на базе формируемых академических и социально-личностных компетенций, полученных языковых и профессиональных знаний для дальнейшего образования, включая и непосредственный процесс самообразования на 2-й ступени обучения [1; 2; 3].

Как показывают современные исследования, одной из центральных задач на 1-ой и 2-ой ступенях обучения иностранному языку в техническом университете является умение читать и понимать оригинальную литературу на иностранном языке (общенаучные и профессионально ориентированные тексты по технической тематике) и оформлять извлеченную из иностранных источников информацию в виде перевода, реферата или аннотации. Однако задача формирования навыков и развития умений работы с иноязычными текстами (1-я ступень обучения), с иноязычными источниками и соответствующей литературой (2-я ступень обучения) не всегда реализуется в нужной степени на практике. Чтение как один из видов иноязычной речевой деятельности входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности студентов и магистрантов, обеспечивая одну из форм письменной вербальной коммуникации. В современной жизни чтению литературы по специальности принадлежит исключительно важная роль. Оно отражает конкретные задачи учебной деятельности и профессионально ориентированной коммуникации обучающихся, непосредственно связано с поиском необходимых источников информации и требуемых данных, а также нацелено на сопоставление извлекаемой информации с уже имеющейся на базе деятельностного результата обучения и формируемых компетенций. Обучающиеся должны уметь логически грамотно, аргументированно и ясно строить письменную и устную речь на иностранном языке. Соединяя базовые элементы (знания, умения, навыки и личностные качества) в одно целое, они должны обладать следующими компетенциями:

- готовностью к коммуникации в письменной и устной формах для решения задач профессиональной направленности;
- навыками работы с иноязычными текстами, первоисточниками, технической литературой;

• способностью самостоятельно приобретать, расширять и использовать новые знания с помощью современных информационных технологий и применять их на практике.

Как и в будущей практической деятельности, студентам и магистрантам для решения поставленных перед ними задач при чтении инженерно-технических текстов разных жанров (тексты общетехнического характера, руководства и справочники, техническая документация и диагностика, заявки на изобретение, описание чертежей, реклама, патенты; инструкции, монографии, научно-технические издания, сборники, статьи) часто приходится работать не с одним, а с несколькими текстами. И в зависимости от сложившейся ситуации они осуществляют поиск необходимых источников информации путем беглого просмотра предложенных материалов по технической тематике, затем отбирают те фрагменты, которые являются существенными для их дальнейшей работы, и уже после этого приступают к поиску и изучению информации, требуемой для решения поставленной задачи. Открывая современным специалистам доступ к ведущим на сегодняшний день источникам информации, зрелое чтение выступает одним из основных средств удовлетворения учебных и научно-познавательных потребностей обучающихся.

Чтение как объект обучения – это один из видов сознательной и целенаправленной научно-педагогической деятельности преподавателя и обучающегося, направленный на компетентностное овладение определенным инструментарием в процессе решения учебных задач с целью получения желаемого результата. Содержательную сторону этой интеллектуальной учебной деятельности образует сама цель и ее результат, на достижение которого она направлена, а также условия ее протекания и средства достижения результата. Конечной целью чтения научно-инженерного текста является его комплексное понимание (или определенная степень его понимания), непрерывное пополнение вокабуляра за счет наиболее частотной специальной терминологии и общеупотребительной лексики. Ожидаемый результат чтения определяет количество извлекаемой информации и характер ее переработки. Ситуации чтения профессионально-ориентированных текстов бывают самими разными. Они зависят от цели читающего, которая определяет объем извлекаемой информации. Особую значимость в этом случае приобретает владение профессиональной терминологией в той или иной области технического знания и тип чтения текста. Примерами заданий могут быть, например, следующие:

- бегло просмотреть текст (инструкцию, справочник, патент) и определить, о чем говорится в нем, какая тематика освещается или объяснить его название;
- прочитать текст, сравнить два резюме/две аннотации и выявить, какая из них наиболее адекватно передает содержание прочитанного материала;
- внимательно прочитать текст и найти все формулировки, относящиеся к калибратору тока (тахометру, омметру) и т.д.

В данном случае в зависимости от реализуемой целеустановки при обучении чтению обучающиеся извлекают определенную долю информации, меньшую или большую ее часть [4].

В настоящее время наряду с традиционным *техническим переводом*, под которым мы понимаем определенный вид переводческой деятельности, направленной

ный на передачу нового сообщения исходного текста в сочетании с терминологической точностью основных понятий, широкое распространение получили такие виды технического перевода, как аннотирование и реферирование [5, с. 6–10, 63]. Последние в компрессированном виде содержат относительно подробные сведения о таких характеристиках исходного текста, как его назначение, тематическая направленность, смысловая целостность и методы исследования. Овладение навыками аннотирования, в равной мере как и реферирования, ведет к значительному повышению уровня знаний по иностранному языку: они позволяют быстро ориентироваться в нахождении литературы по специальности; не тратить много времени на перевод, уточняя смысловые структуры технических понятий с переводным текстом, его содержанием. В повседневной практике специалистов разного профиля часто возникает необходимость краткого устного или письменного изложения содержания иноязычных материалов, передающих важную информацию на родном языке. Среди магистрантов, научных работников и преподавателей вузов повсеместно распространена практика написания научных статей с реферативным изложением их на иностранном (английском) языке. Диапазон использования аннотирования, одним из главных назначений которого выступает эффективное и действенное распространение научно-технической информации, представляется довольно широким. Будучи наиболее экономным средством ознакомления с первоисточниками, данные разновидности исходных текстов, так называемые вторичные тексты, используются в информационных потоках, обеспечивая распространение необходимой информации, и выступают в качестве средств предоставления запрашиваемой информации пользователям в международном масштабе.

Аннотирование отражает процесс информационной аналитико-синтетической обработки первичного текста. Это то, о чем можно прочесть в исходном тексте. В аннотации содержание исходного текста передается максимально кратко, как правило, своими словами, что обеспечивает высокую степень обобщения и абстрагирования основного смысла (логоса), содержащегося в первичном тексте. Отличительной чертой аннотации как вторичного текста является лаконичность языка и строгая логическая структура текста, наличие специальных штампов и постоянное использование специальных клише типа: The title of the text is...; The text (article (paper)) deals with...; The text provides the readers with some data on...; It is especially noted that...; In this text the matter is...; ... are noted...; It is referred to...; The question is...; Much attention in the text is given to...; The point in the text is that...; The text draws our attention to...; It should be stressed that...; ... are discussed...; The text is of great help to...; First...; Moreover/next...; As a result...; In conclusion...; On the whole...

Аннотация специального учебного текста в данной работе рассматривается как один из видов технического перевода, представляющего собой краткую характеристику оригинала, излагающего его денотат, содержание, в виде перечня основных вопросов или проблем, затрагиваемых в тексте и его назначение. Объем аннотации обычно не превышает нескольких простых предложений (примерно 90–260 печатных знаков, до 3–5 строчек печатного текста).

Аннотация отвечает на вопрос о содержании исходного текста и включает три основных компонента: а) сжатую характеристику текста; б) цель, намерение и замысел автора; в) адресат первичного текста. Аннотацию составляют на родном или иностранном языке. Если речь идет об аннотации на научную книгу, монографию или научную работу в виде диссертации, то объем аннотации может достигать до 200 слов. Она, как правило, следует непосредственно за выходными данными работы.

При составлении аннотации на учебный текст рекомендуется соблюдать следующую последовательность:

- сначала нужно написать название текста (указывают фамилию и инициалы автора текста, если таковые имеются);
- далее излагают краткое содержание текста несколькими предложениями, т.е. пишут: о чем идет речь в этом тексте; перечисляют рассматриваемые в нем вопросы и указывают, кому он предназначен (если такая информация в тексте имеется);
- если это научная книга или журнал, то указывают также город, где эта книга издана, издательство, год издания, количество страниц, таблиц, рисунков, библиографических названий; номер журнала и т.д.

Приводим примерный образец аннотации учебного текста «Английский физик Эрнест Резерфорд».

В данном тексте описывается научная деятельность Э. Резерфорда, который открыл альфа- и бета-лучи, создал теорию радиоактивности и предложил планетарную модель атома. Текст адресуется обучающимся вузов.

The title of the text is «English Physicist Ernest Rutherford». This text deals with research and activity of E. Rutherford who discovered alpha- and beta-rays, developed the theory of radioactivity and introduced the planetary model of the atom. The text is intended for university students [6, с. 112].

В отличие от реферата, который излагает суть материала первоисточника, аннотация не отражает целостного содержания исходного текста. Обычно в ней приводится сжатая характеристика рассматриваемого объекта, а не какие-то конкретные данные о том или ином явлении или оборудовании. Она дает краткую, но необходимую тематическую информацию оригинального текста, помогая тем самым целевой аудитории найти справочный материал, который отражает содержание документа. В связи с этим можно выразить мнение, что аннотация стоит ближе к индикативному реферату, который содержит самую основную информацию: адресат, цель, методы, результат и выводы. Все второстепенные детали в ней опускаются. Такого рода аннотации публикуются в реферативных журналах. Они отражают краткую, но достаточную для специалиста информацию о проделанной работе при подготовке проекта, написании диплома, диссертации.

Аннотации классифицируют: 1) по целевому назначению и содержанию: справочные (описательные) и рекомендательные; 2) по полноте охвата аннотируемого источника и читательскому назначению: общие и специализированные

(обзорные) [7, с. 16–32, 42–57]. При реферировании жанровых разновидностей научно-технической литературы в основном используют справочные аннотации. Такие аннотации в сущности представляют собой структурированный в содержательном аспекте текст, характеризующий работу в целом и фокусирующий внимание читателя на обобщенном изложении описываемого объекта и его основных свойствах. Тексты подобного рода следуют логике описания объекта в компактной форме и укладываются в определенные рамки принятых международных стандартов и ГОСТов. Четкость, логичность, связность и целостность аннотации как вторичного текста представляет собой творческий интеллектуальный процесс, требующий владения профессиональным чтением с общим охватом понимания прочитанного для воспроизведения и обобщения содержания первоисточника и оформления соответствующей аннотации.

Задания по данному виду работы с текстами могут быть следующими:

1. Составьте логический план текста и разверните его в аннотацию;
 2. Измените последовательность пунктов логического плана написания аннотации.
 3. Найдите в одном из абзацев текста ключевое предложение, высказывание, которое может служить заголовком для всего текста.
 4. Найдите и отметьте те абзацы текста, которые содержат конкретную информацию о станках для обработки металлических изделий (токарные, фрезерные, шлифовальные, расточные, сверлильные) и заготовок.
 5. Определите количество фактов, изложенных в тексте; обобщите каждый абзац текста одним предложением.
 6. Найдите в каждом абзаце текста главную, дополнительную и разъяснительную информацию о станках с ЧПУ.
 7. Найдите и зачитайте те предложения, в которых содержится значимая информация о программе WinRAR.
 8. Перефразируйте ключевые предложения каждого абзаца, используя грамматические и лексические трансформации.
 9. Выделите ключевые слова и словосочетания в каждом абзаце текста.
 10. Прочитайте текст. Найдите в каждом абзаце ключевые слова, выпишите информативные центры абзацев. Используя выписки, устно/письменно восстановите информацию, отражающую типологию аннотаций.
 11. Прочитайте 2–3 аннотации, определите вид аннотации и аргументируйте свой ответ.
 12. Напишите аннотацию текста (инструкции, научно-технического обзора, доклада, статьи, раздела учебника, монографии, патента) по своей специальности.
- Обобщая некоторые итоги изложенного, подчеркнем, что аннотация как компрессированный вид исходного текста не дублирует его заглавие, а наоборот, раскрывает и конкретизирует его. При составлении текста аннотации предлагается исключать избыточные данные и комментарии, всякого рода суждения и оценки эмоционального плана; не включать разговорные фразы, а также

осложненные синтаксические конструкции. Аннотацию рекомендуется писать на основе составленного плана исходного материала. Основные положения плана сводят к минимальному количеству предложений. Предельно допустимый объем аннотации научно-технической документации с явно выраженной информативной функцией составляет примерно 600 печатных знаков; в целом, справочные аннотации не должны превышать 800–1000 печатных знаков. В аннотации не используются, как правило, ключевые фрагменты аннотируемого текста, а приводятся формулировки автора аннотации.

В заключение следует подчеркнуть, что все виды аннотаций нацелены на актуальность излагаемого вопроса, его предметный характер (целевая установка и задачи), методы (способы исследования, получения и разработки материала), результаты и выводы по излагаемому материалу без потери существенного смысла в процессе аналитико-синтетической переработки исходного текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Хведченя, Л. В.* Иностранный язык. Типовая учебная программа для высших учебных заведений / Л. В. Хведченя, И. М. Андреасян. – Минск : РИВШ, 2008. – 32 с.
2. *Копань, Л. И.* Иностранный язык. Типовая учебная программа по учебной дисциплине для групп специальностей аграрно-технического профиля / Л. И. Копань [и др.]. – Минск : Учеб.-метод. объедин. по аграр. техн. образованию, 2016. – 15с.
3. *Шелягова, Т. Г.* Иностранный язык. Типовая учебная программа по учебной дисциплине для направлений технического образования. / Т. Г. Шелягова [и др.]. – Минск : Учеб.-метод. объедин. по образованию в области информ. и радиоэлектр. – 16 с.
4. *Фоломкина, С. К.* Обучение чтению на иностранном языке: учеб.-метод. пособие / С. К. Фоломкина; науч. ред. Н. И. Гез, изд. 2-ое, испр. – М. : Высшая школа, 2005. – 255 с.
5. *Квасова, Л. В.* Английский язык для специалистов в области компьютерной техники и технологий / Л. В. Квасова, С. Л. Подвальный, О. Е. Сафонова. – М. : КНОРУС, 2010. – 176 с.
6. *Полякова, Т. Ю.* Английский язык для инженеров. / Т. Ю. Полякова [и др.]. – М. : Высшая школа, 2000. – С. 112.
7. *Шаповалова, Т. Р.* Реферирование и аннотирование специальных текстов на иностранном языке: учеб.-метод. пособие / Т. Р. Шаповалова, Г. В. Титяева. – Южно-Сахалинск : Изд.-во СахГУЮ, 2012. – С. 16–32, 42–57.

Поступила в редакцию 08.11.2021

УДК 378.147:811.112.2'243

Ходасевич Ирина Александровна
аспирант кафедры лингводидактики
и методики обучения иностранным языкам

Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь

Khadasevich Iryna
PhD Student of the Department
of Linguodidactics and Methodology
of Teaching Foreign Languages

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
iryna.khadasevich@gmail.com

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
УСТНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ
В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ
ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

LINGUOPRAGMATIC ASPECTS
OF ORAL SPEECH INTERACTIONS OF THE STUDENTS
LEARNING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE
IN A DISTANCE LESSON

В статье рассматриваются лингвопрагматические аспекты устного речевого взаимодействия студентов, выделенные автором на основе анализа существующих исследований данного явления в лингвопрагматике. Описаны особенности реализации аспектов устного речевого взаимодействия обучающихся в условиях дистанционного учебного занятия по немецкому языку как второму иностранному с учетом специфических признаков виртуальной среды и дифференцирующих признаков самого дистанционного учебного занятия.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *устное речевое взаимодействие; студенты; немецкий язык; виртуальная среда; дистанционное учебное занятие; синхронные интернет-платформы.*

The article deals with linguopragmatic aspects of students' oral speech interactions, which are singled out by the author based on the analysis of existing studies in the field of linguopragmatics. The author describes the peculiarities of implementing aforementioned aspects of students' oral speech interactions in a distance lesson focused on learning German as a second foreign language. The specific features of a virtual environment and the differentiating features of a distance lesson itself are being scrutinised.

Key words: *oral speech interactions; students; the German language; virtual environment; distance lesson; synchronous Internet platforms.*

Возрастающая потребность в организации обучения студентов иностранным языкам в удаленном режиме обуславливает необходимость формирования у обучающихся цифровых компетенций и овладения ими умениями речевого взаимодействия в условиях виртуального пространства *дистанционного учебного занятия (ДУЗ)*, под которым мы понимаем одну из форм организации синхронного дистанционного обучения в виде учебного занятия, проводимого

преподавателем в оболочке синхронных интернет-платформ и направленного, в нашем случае, на обучение студентов немецкому языку как второму иностранному.

Отметим, что для ДУЗ характерны прежде всего *функционально-структурные признаки* виртуальной среды: физическое разделение преподавателя и обучающихся (дистантность); организация взаимодействия преподавателя и обучающихся в виртуальной среде (виртуальность); использование электронных средств связи (опосредованность электронным сигналом как каналом общения); предъявление студентам учебных материалов в виде гипертекстов (гипертекстовость); включение в предъявляемые обучающимся гипертексты различных мультимедиаальных кодов с целью обеспечения мультимодального восприятия последних (мультимодальность) [1; 2]. Кроме того, в ДУЗ проявляются *дифференциальные признаки*, отличающие его от традиционного учебного занятия: отсутствие непосредственного зрительного контакта между собеседниками; исключительно цифровое и преимущественно мультимедиаальное предъявление учебной информации студентам; гибридность интеракции как сочетания устного и письменного каналов взаимодействия и наличие дополнительного виртуального учебного пространства [3; 4].

На традиционном аудиторном учебном занятии по иностранному языку студенты являются участниками преимущественно устного общения, однако в условиях ДУЗ, в силу перечисленных выше особенностей виртуальной среды, организация устного общения обучающихся на иностранном языке затруднена либо вовсе невозможна. Соответственно, возникает необходимость поиска средств управления речевым взаимодействием студентов друг с другом и с преподавателем в виртуальном пространстве дистанционного занятия.

Возрастающая значимость дистанционного речевого взаимодействия обучающихся требует поиска совокупности речевых средств, использование которых позволит студентам взаимодействовать друг с другом на немецком или ином иностранном языке с учетом «отношений между языковыми единицами и реальными условиями их употребления в коммуникативном пространстве (в нашем случае виртуальном коммуникативном пространстве), в котором взаимодействуют говорящий/пишущий и слушающий/читающий» [5, с. 12]. Отношения языковых единиц, где последние рассматриваются с учетом параметров и характеристик ситуаций общения (например, места и времени речевого взаимодействия, целей и коммуникативных интенций собеседников и т.д.), являются объектом исследования лингвопрагматики. Вслед за представителями лингвопрагматического направления в лингвистике (А. В. Алферов, Е. Ю. Кустова, Г. Э. Айрапетов, А. Э. Одинцова, В. А. Афиногенова и др.) под *устным речевым взаимодействием* (УРВ) обучающихся на дистанционном учебном занятии по овладению немецким языком мы понимаем взаимодействие студентов в гибридной устно-письменной форме, осуществляемое вербальными (и частично невербальными) средствами общения на изучаемом

иностранным языке. С опорой на проведенные исследования речевого взаимодействия в лингвопрагматике [6; 7; 8] в методических целях нами выделены следующие *аспекты* устного речевого взаимодействия: а) *модально-аксиологический*, б) *пропозициональный*, в) *иллокутивный*, г) *интеракциональный* и д) *интерперсональный*.

Модально-аксиологический аспект УРВ студентов в ДУЗ по овладению немецким языком отражает субъективное отношение говорящего к действительности, ситуации речевого взаимодействия, собеседнику, способу организации речевого взаимодействия (в паре / триаде / группе), собственному высказыванию, а также к себе как субъекту УРВ. Следует отметить, что реализуемое в модально-аксиологическом аспекте УРВ субъективное отношение говорящего к собеседнику, к себе как субъекту УРВ, а также к собственному высказыванию может передаваться в различных типах речевого поведения непосредственных участников речевого взаимодействия [9]. В зависимости от того, как участники дистанционного УРВ проявляют себя в коммуникативной ситуации и варьируют степень своей речевой активности, выделяют следующие типы речевого поведения: коммуникационную гиперперсональность, где говорящий стремится к доминированию в речевом взаимодействии; коммуникационную субперсональность, выражающуюся в пассивности, зависимости говорящего от других участников речевого взаимодействия; коммуникационную интерперсональность, проявляющуюся в гибком нейтральном речевом поведении [9].

Мы полагаем, что выражение обучающимися в речевом поведении коммуникационной гиперперсональности и субперсональности может способствовать возникновению конфликтных ситуаций и требует внимания со стороны преподавателя при организации дистанционного УРВ студентов. В свою очередь, создание условий для проявления обучающимися коммуникационной интерперсональности будет содействовать формированию у них кооперативного речевого поведения, что позволит им поддерживать в дистанционном УРВ пропорциональную речевую активность, способствуя установлению и сохранению доброжелательного эмоционального настроя всех участников речевого взаимодействия.

В связи со специфическими особенностями виртуального пространства ДУЗ преподавателю следует уделять особое внимание формам организации дистанционного УРВ студентов. Диалог как речевая интеракция двух собеседников традиционно является наиболее предпочитаемым способом организации речевого взаимодействия обучающихся. Это обусловлено прежде всего тем, что в диалоге собеседники являются «безальтернативными» адресатами друг друга, поэтому любое речевое действие одного из них всегда предполагает ответное речевое действие другого.

Наравне с диалогом в качестве дидактической единицы обучения студентов иноязычному речевому взаимодействию также используется трилог или тип

диалогического взаимодействия с тремя участниками [10]. Трилог представляет собой более сложную по сравнению с диалогом форму организации дистанционного УРВ студентов из-за присутствия еще одного «альтернативного» адресата [8; 10]. С увеличением числа участников речевой интеракции нарушается предсказуемость очередности речевых ходов, в связи с чем в дистанционном УРВ трилог является более конфликтной структурой по сравнению с диалогом, так как собеседникам приходится «бороться» за право вступить в речевую интеракцию [8, л. 90]. Одновременная речевая реакция собеседников в условиях ДУЗ проявляется в наложении ответных высказываний речевых партнеров и технических помехах в оболочках синхронных интернет-платформ. После речевого действия адресанта может также последовать продолженная пауза, вызванная тем, что собеседники уступают право на ответную реплику друг другу. С учетом сказанного отметим, что организация дистанционного УРВ студентов в форме трилога требует от преподавателя поиска особых методических средств, например, создания специальной памятки для студента, включающей рекомендации по организации речевой интеракции в условиях ДУЗ.

К пропозициональному аспекту УРВ студентов относятся содержание УРВ, референтные (предметные) ситуации и предмет обсуждения. Содержание УРВ обучающихся включает следующие сферы общения, в пределах которых проходит обучение студентов немецкому языку как второму иностранному в условиях ДУЗ: социально-личностная, социально-бытовая, социально-культурная, социально-познавательная и профессионально-трудовая. К референтным (предметным) ситуациям относятся тематические ситуации, в рамках которых осуществляется УРВ обучающихся. Отметим, что применительно к обучению студентов немецкому языку как второму иностранному пропозициональный аспект УРВ коррелируют с содержанием учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (немецкий)» [11]. Например, референтные ситуации знакомства студентов друг с другом и представления своей семьи и друзей, которые относятся к социально-личностной сфере, содержат в качестве предмета обсуждения базовые сведения обучающихся о себе, о родителях и друзьях, их основные биографические данные (семейное положение, образование, род занятий и т.д.) [11].

Иллокутивный аспект УРВ обучающихся включает типы иллокутивных актов, выделенные по коммуникативному намерению (репрезентативы, директивы, комиссивы, декларативы и экспрессивы) [12] и по силе речевого воздействия (репрезентативы, рогативы и контактивы) [13]. Речевое взаимодействие адресата и адресанта осуществляется с соблюдением последовательности речевых актов, где речевое действие одного собеседника всегда является ответным речевым действием на высказывание другого, представляя собой «иллокутивное вынуждение» [8]. При этом отмечается, что частота использования различных типов иллокутивных актов в разных языках разли-

чается, что следует учитывать при обучении студентов иностранным языкам. Так, например, частота употребления директивных речевых актов, представляющих собой прямой приказ сделать что-то, превышает частоту использования последних в немецком языке, где прямые приказы заменяются советами, предложениями или рекомендациями. В немецком языке отличительной особенностью оформления советов, предложений или рекомендаций является и то, что лексема *bitte* употребляется значительно чаще лексемы *пожалуйста* в русском языке [14]. Соответственно, при обучении студентов дистанционному УРВ на немецком языке как втором иностранном необходимо учитывать культуросообразность использования речевых актов, что будет способствовать минимизации интерференции на речеповеденческом уровне и, как следствие, созданию атмосферы коммуникативного комфорта в условиях ДУЗ.

К интеракционному аспекту УРВ студентов относятся способы управления речевой интеракцией обучающихся, например, вступление речевых партнеров в дистанционное УРВ, поддержание речевого контакта, передача слова собеседнику, соблюдение очередности речевых ходов, прерывание собеседника или выполнение иного несанкционированного речевого действия, выход из устного речевого взаимодействия. В условиях ДУЗ, характеризующегося виртуальностью и дистантностью, именно управление УРВ может вызывать у студентов наибольшие трудности, поэтому преподавателю следует предоставить им список речевых средств, использование которых позволит осуществлять управление дистанционным речевым взаимодействием друг с другом и с преподавателем. Например, выход из дистанционного УРВ можно сопровождать вербальным маркером завершения интеракции: *das war alles, das wäre (soweit) alles, das war meine Meinung dazu* и т.д.

По завершении собственного высказывания у говорящего также может возникнуть необходимость в передаче речевого хода следующему собеседнику, что в дистанционном УРВ отличается от ситуации естественного общения. Так, в условиях естественного общения управление речевой интеракцией осуществляется посредством соблюдения собеседниками мены речевых ходов, где выделяют три способа регулирования: а) «назначение следующего» посредством прямой номинации со стороны говорящего; б) произнесение вопросной инициативной части диалогического единства, где адресат только подразумевается; в) «нулевая» регуляция, где сами участники речевого взаимодействия решают, кто из них далее вступит в разговор и каким образом [15]. Очевидно, что регулирование очередности речевых ходов посредством второго и третьего способов может быть реализовано исключительно в ситуации естественного общения, так как предполагает применение экстралингвистических средств (например, мимики и жестов). В дистанционном УРВ обучающимся следует осуществлять передачу речевого хода, непосредственно обращаясь к собеседнику с использованием выражений «(имя адресата), *bitte weiter*» или «(имя

адресата), *fahr bitte fort*». В случае реализации вопросной инициативной части диалогического единства студентам необходимо называть собеседника, например «(имя адресата), *und was meinst du dazu?*» или «(имя адресата), *möchtest du vielleicht etwas hinzufügen?*».

Кроме непосредственного обращения к собеседнику, обучающиеся в дистанционном УРВ могут регулировать смену речевых ходов посредством специальных инструментов синхронных интернет-платформ. К таковым можно отнести мультимедиаальные средства гибридной устно-письменной интеракции, например, знаки пунктуации, математические символы, эмодиконы и иные символы инструмента «Быстрые реакции» синхронных интернет-платформ. Используя данные средства, студенты могут не только сигнализировать о намерении перехватить речевой ход, но и выражать свою поддержку собеседнику или несогласие с его мнением. Например, инструментом «поднятая рука» можно обозначить намерение перехватить речевую инициативу, а с помощью знаков «сердечко», «аплодисменты», «одобрение» (рука с поднятым большим пальцем), «фейерверк» и т.д. – продемонстрировать говорящему эмоциональную поддержку или одобрение его позиции по обсуждаемому вопросу. Эмодикон, изображающий удивленное лицо, в свою очередь, может сигнализировать о полном или частичном несогласии с собеседником и применяться в качестве обозначения намерения слушающего перехватить речевую инициативу и привести дополнительные аргументы или возражения по обсуждаемому вопросу.

Отметим, что при использовании обучающимся знаков пунктуации как средств гибридной устно-письменной интеракции следует учитывать культурно-специфические особенности регулирования компьютерно-опосредованного речевого взаимодействия собеседников. Например, пользователи белорусскоязычного и русскоязычного сегментов сети Интернет предпочитают применять в качестве знака одобрения, согласия или положительного отклика на сообщение знак закрытой скобки «)», где количество скобок прямо пропорционально силе выражаемой положительной эмоции. В свою очередь, для пользователей социальных сетей в Западной Европе предпочитаемым способом выражения реакции одобрения на высказывание собеседника являются эмодикон или знак-смайлик с изображением улыбающегося лица «☺» либо сочетание двоеточия с закрытой скобкой в виде «:)» или «:-)». Следовательно, в ДУЗ необходимо предусмотреть знакомство студентов с данными особенностями письменной коммуникации в немецкоязычном сегменте сети Интернет.

Интерперсональный аспект УРВ студентов в ДУЗ направлен на организацию участниками речевого взаимодействия эффективной и бесконфликтной речевой интеракции и включает способы митигации (или коммуникативного смягчения) [15] в межличностном взаимодействии, к которым относятся поддержание положительного имиджа (своего и собеседника), поддержание позитивного эмоционального настроения и уклонение от нежелатель-

ной интеракции. Отметим, что участникам ДУЗ следует регулировать процесс речевого взаимодействия, руководствуясь принципами кооперации Г. П. Грайса [16], вежливости Дж. Лича [17] и сохранения лица П. Брауна и С. Левинсона [18]. С данной целью используются средства коммуникативного смягчения, которые в английском, немецком, русском и белорусском языках реализуются по-разному. Например, просьба о помощи, которая в русском языке выражается путем употребления отрицательной частицы (*ты не мог бы мне помочь?*), в немецком языке отрицания не содержит (*könntest du mir bitte helfen?*). В немецком языке с целью коммуникативного смягчения подобных просьб широко распространено употребление лексемы *bitte*, что не столь характерно для русского языка. Следовательно, при обучении студентов дистанционному УРВ в условиях ДУЗ особое внимание следует уделять использованию культуросообразных средств реализации коммуникативного смягчения.

Таким образом, организацию устного речевого взаимодействия обучающихся по овладению немецким языком как вторым иностранным в условиях ДУЗ следует осуществлять в единстве модально-аксиологического, пропозиционального, иллокутивного, интеракционного и интерперсонального лингвопрагматических аспектов с учетом дифференциальных признаков самого дистанционного занятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галичкина, Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Е. Н. Галичкина. – Астрахань, 2001. – 212 л.
2. Компьютерная лингводидактика: теория и практика : курс лекций / М. А. Бовтенко [и др.] ; под ред. А. Д. Гарцова. – М. : Изд-во РУДН, 2006. – 211 с.
3. Латипова, А. И. Лингвистическая специфика интернет-дискурса в разносистемных языках (на материале английского, русского и турецкого языков) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / А. И. Латипова. – Нальчик, 2020. – 172 л.
4. Austin, N. J. Video conferencing and multimodal expression of voice: Children's conversations using Skype for second language development in a telecollaborative setting [Electronic resource] / N. J. Austin, R. Hampel, A. Kukulska-Hulme // System. – 2017. – Vol. 64. – P. 87–103. – Mode of access: http://oro.open.ac.uk/48788/1/Hampel_System_ORO.pdf. – Date of access: 20.01.2021.
5. Олешков, М. Ю. Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект [Электронный ресурс] / М. Ю. Олешков // Педагогическая библиотека : [сайт]. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/4/0465/4_0465-4.shtml. – Дата доступа: 03.12.2021.
6. Актуальные аспекты интеракционной теории языка : коллективная монография / А. В. Алферов [и др.] ; под ред. А. В. Алферова, Е. Ю. Кустовой. – Пятигорск : ПГЛУ, 2013. – 300 с.

7. Григорьева, В. С. Интегративность формата речевого взаимодействия в диалогическом дискурсе (на примере бытовых дискурсивных жанров) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / В. С. Григорьева. – Тамбов, 2018. – 349 л.
8. Айрапетов, Г. Э. Интеракциональные особенности полилогического дискурса (на материале французского языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / Г. Э. Айрапетов. – Пятигорск, 2006. – 150 л.
9. Барковіч, А. А. Метамоўная характарыстыка камп'ютарна-апасродкаванага дыскурсу : дыс. ... д-ра філал. навук : 10.02.19 / А. А. Барковіч. – Мінск, 2016. – 438 л.
10. Зильберман, Н. Н. Трилог как особая форма речевого взаимодействия (на материале студенческой речи) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н. Н. Зильберман. – Томск, 2009. – 187 л.
11. Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (немецкий)» для направления по специальности 1-21 06 01-02 «Современные иностранные языки (перевод)» : утв. ректором УО «Минский государственный лингвистический университет» Н. П. Барановой 01.09.2020 г. – Минск : МГЛУ, 2020. – 10 с.
12. Серль, Дж. Р. Классификация иллокутивных актов / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике: теория речевых актов / Дж. Р. Серль. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. XVII. – С. 170–194.
13. Формановская, Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н. И. Формановская – М. : Издательство «ИКАР», 2007. – 480 с.
14. Эзех, А. О. Коммуникативное смягчение в директивных речевых актах (на материале русско- и немецкоязычного диалогического дискурса) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / А. О. Эзех. – М., 2018. – 147 л.
15. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.
16. Grice, H. P. Logic and Conversation / H. P. Grice // Syntax and Semantics / P. Cole, & J. L. Morgan (Eds.). – N.Y. : Academic Press, 1975. – Vol. 3 : Speech Acts. – P. 41–58.
17. Leech, G. N. Principles of pragmatics / G. N. Leech. – N.Y. : Longman Group Limited, 1983. – 250 p.
18. Brown, P. Politeness: some universals in language usage / P. Brown, St. Levinson. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2013. – 345 p.

Поступила в редакцию 06.06.2022

УДК 378.147:811

Шуколюкова Ольга Сергеевна
аспирант кафедры лингводидактики
и методики обучения иностранным языкам

Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Беларусь

Shukolyukova Olga
PhD Student of the Department
of Linguodidactics and Methodology
of Teaching Foreign Languages

Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus
olga.shukolyukova@internet.ru

ИНОЯЗЫЧНЫЙ МЕДИАДИСКУРС КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

FOREIGN LANGUAGE MEDIA DISCOURSE AS A MEANS OF DEVELOPING INTERPRETATION SKILLS

В статье рассматривается потенциал использования иноязычного медиадискурса для развития у студентов-лингвистов умений интерпретации. Описаны подходы к определению понятий *дискурс* и *медиадискурс*. Особое внимание уделяется основным характеристикам медиадискурса, таким как полиинтенциональность, поликодовость, интертекстуальность и гипертекстуальность.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *иноязычный медиадискурс; иноязычный медиатекст; медиалингвистика; полиинтенциональность; поликодовость; интертекстуальность; гипертекстуальность.*

The article dwells upon the potential of using foreign language media discourse for interpretation skills development in linguistics students. The author describes approaches to the definition of *discourse* and *media discourse*. Particular attention is paid to the main features of media discourse, such as polyintentionality, multimodality, intertextuality and hypertextuality.

К e y w o r d s: *foreign language media discourse; foreign language media text; media linguistics; polyintentionality; multimodality; intertextuality; hypertextuality.*

В современном мире средства массовой информации (СМИ) выполняют ряд значимых функций: оповещают аудиторию о событиях, происходящих в стране и за рубежом; играют роль посредника в диалоге между социальными институтами и группами; регулируют общественное мнение; формируют политическую, экономическую и нравственную культуру. Однако способность СМИ конструировать и транслировать собственную версию действительности, медиареальность, зачастую воспринимаемую реципиентами в качестве подлинной, может быть использована отдельными медиаавторами с целью манипуляции массовым сознанием. В свете проблемы противодействия деструктивному воздействию СМИ приоритетным направлением является обучение студентов-лингвистов интерпретации иноязычного медиадискурса. Данный

контингент обучающихся должен быть подготовлен не только к рецепции медийной продукции на государственных языках, но и к взаимодействию с иноязычным медийным полем. *Интерпретация медиадискурса* понимается как деятельность, направленная на извлечение и постижение заложенных в нем смыслов, а также последующее конструирование собственных представлений на их основе.

В начале XXI века для системного исследования особенностей языка СМИ оформлено самостоятельное направление языкознания – медиалингвистика. Основными объектами изучения данной науки являются понятия *медиадискурс* и *медиатекст*, для определения которых необходимо обратиться к терминам *дискурс* и *текст*.

На протяжении долгого времени одним из базовых средств обучения иностранному языку и культуре являлся иноязычный текст. Согласно И. Р. Гальперину, текст представляет собой «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [1, с. 18]. Возникновение и развитие дискурсивной парадигмы привлекло интерес лингводидактики к возможности использования иноязычного дискурса в образовательном процессе.

Использование термина *дискурс* во многих областях знания, таких как лингвистика, философия, литературоведение, социология и т.д., и в различных научных школах объясняет значительное количество толкований данного понятия.

Лингвистический подход к изучению дискурса предполагает установление его связи с понятиями *текст, речь, коммуникативное действие, монолог, диалог, функциональный стиль* и т.д. Так, Т. ван Дейк толкует дискурс как «сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста» [2, с. 8]. Как «погруженную в жизнь» речь, а также как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» определяет дискурс Н. Д. Арутюнова [3]. Одновременно как процесс языковой деятельности и ее результат, текст, понимает дискурс А. А. Кибрик [4, л. 4]. Анализ лингвистических исследований дискурса позволяет сделать следующие выводы: дискурс является более широким понятием, чем текст; текст – это конечный, закрытый и статичный объект, дискурс – бесконечная, открытая динамическая система.

Идеологический подход к анализу дискурса сконцентрирован на изучении реализации взглядов, идей, принципов, идеалов определенной общественной формации в языке. Согласно М. Фуко, дискурс представляет собой совокуп-

ность утверждений, принадлежащих единой дискурсивной формации. Непосредственно дискурс определяет способ высказывания на ту или иную тему в обществе [5]. М. Пешё, представитель французской школы дискурс-анализа, подчеркивает, что идеология открыто или тайно контролирует смысл дискурса, это воздействие, соответственно, может осознаваться либо не осознаваться коммуникантами [6]. Данный подход обнаруживает важность учета условий создания дискурса как одной из направляющих его эксплицитного и имплицитного смыслового содержания.

Подход к определению дискурса *как идеального вида коммуникации* был предложен Ю. Хабермасом. Выступая в роли коммуникативного действия, строящегося с учетом норм и правил конструктивного взаимодействия, нацеленного на достижение взаимопонимания относительно предмета коммуникации, дискурс с позиций данной теории является исключительно способом достижения взаимопонимания и преодоления разногласий. Коммуникантам запрещено оказывать какое-либо давление друг на друга, поощряется аргументированное изложение собственных взглядов и идей [7]. Учитывая тот факт, что институт СМИ не во всех случаях ориентирован на достижение консенсуса и зачастую навязывает определенные ценностно-смысловые модели, теория Ю. Хабермаса о дискурсе как об этическом виде коммуникации, строящемся исключительно на принципах конструктивности, солидарности, компромиссности и бесконфликтности, представляется недостаточно релевантной при изучении и объяснении специфики коммуникации в медийном пространстве.

На наш взгляд, в дидактических целях наиболее продуктивной будет являться опора на лингвистический подход, учитывающий существенные характеристики дискурса, использование которых в качестве ориентиров целесообразно в обучении студентов-лингвистов. Тем не менее следует принимать во внимание специфику идеологического подхода, обнаруживающего проявления социокультурной заданности в дискурсе.

Нами, вслед за В. В. Красных, *дискурс* рассматривается как вербализованная речемыслительная деятельность в единстве процесса и результата, обладающая лингвистическим и экстралингвистическим планами [8]. Исходя из этого, *текст*, порожденный в конкретных обуславливающих его социальных условиях, априори является частью дискурса.

Представления о сущности медиадискурса можно условно разделить на две группы: как об особом виде дискурса, конструируемом институтом СМИ, и как о совокупности различных видов дискурса (политического, экономического, спортивного и т.д.), реализуемых в медиaprостранстве [9]. Мы понимаем *медиадискурс* как функционально обусловленный тип дискурса, выступающий в единстве процесса и результата речемыслительной деятельности в сфере массовой коммуникации, обусловленный лингвистическим и экстралингвистическим планами. По аналогии с тем, как дискурс результируется

в тексте, медиатекст является конечным произведением медиадискурса как процесса. Однако необходимо учитывать тот факт, что в медиалингвистике термин *медиатекст* не является тождественным термину *текст*, так как текст в современных медиа выходит за границы знаковой системы вербального уровня [10].

Вслед за Т. Г. Добросклонской мы понимаем *медиатекст* как «актуализированное в определённом медиаформате и объединённое общим смыслом последовательное сочетание знаковых единиц вербального и медийного уровней» [11, с. 30]. Вербальный уровень медиатекста рассматривается идентично ранее представленному в статье традиционному пониманию текста по И. Р. Гальперину, к медийному уровню относятся особенности графического, звукового, музыкального и другого оформления информации.

Для интерпретации медиадискурса значимым представляется учет его ключевых характеристик. В силу того, что медиатекст рассматривается как репрезентант медиадискурса, характеристики, относящиеся к нему, будут определять и медиадискурс в целом.

Одной из основополагающих характеристик медиатекста является *полиинтенциональность*. Термин *интенция* получил широкое распространение в лингвистике благодаря теории речевых актов Дж. Остина, в которой интенция трактуется как коммуникативное намерение и относится к иллокутивному аспекту речевого акта [12]. Отмечается, что в тексте совокупность речевых актов подчиняется «глобальной текстовой интенции», задающей общее смысловое содержание. Дискурс определенного типа, в свою очередь, может конструироваться из текстов, объединённых совпадающей текстовой интенцией, в данном случае называемой дискурсивной. Например, новостной медиадискурс базируется на интенции информирования аудитории, аналитический – ее убеждения и т.д. [13].

Среди интенций, которым подчинено создание любого медиатекста как продукта СМИ, могут быть следующие типы: идеологические, изначально заданные институтом профессиональной журналистики, издательские/редакционные, частные авторские. К институциональным интенциям СМИ относятся такие коммуникативные интенции, как информирование, анализ, убеждение, развлечение и т.д. [14].

Потенциальный ряд частных авторских интенций может быть чрезвычайно широк, однако в медиатекстах, как правило, эксплицируются только подчиняющиеся институциональной специфике. Так, например, медиаавтор может пытаться обозначить собственную позицию в случаях, когда это не обязательно, но адекватно в отдельно взятом жанре, например, в проблемной статье.

Полиинтенциональность определяется нами как характеристика, отражающая лежащую в основе медиатекста систему тексто- и дискурсообразующих коммуникативных намерений, продиктованных канонами речевой деятельно-

сти в СМИ в целом, типологической спецификой, национальной или редакционной политикой, отдельным автором/журналистом. Обучающиеся должны быть готовы узнать и различить интенции в медиатексте и с их учетом корректно интерпретировать прочитанное.

Как нами отмечалось ранее, состав медиатекста неоднороден. Наряду с вербальным компонентом в нем присутствует невербальный, медийный. Наличие медийных компонентов, влияющих на смысловое содержание медиатекста, позволяет обнаружить такую характеристику материалов СМИ, как *поликодовость*. По мнению А. Г. Сониной, поликодовость – это использование «в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих – вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а также знаков иной природы» [15, с. 117]. Из этого следует, что вербально выраженная информация тесно связана с информацией, выраженной визуально (фотографии, схемы, рисунки, анимация и т.д.), аудиально (звуковой ряд), аудиовизуально (видео). Медийные компоненты расширяют инструментарий автора, так как позволяют дополнить, уточнить или усилить замысел, что облегчает понимание и интерпретацию медиатекста реципиентом. Однако чрезмерное количество разнородных компонентов может значительно затруднять восприятие информации. Несмотря на то, что внедрение «клипового» способа предъявления информации в результате эволюции медиа повлекло за собой изменение человеческого сознания (защитная реакция организма на информационную перегрузку способствовала увеличению скорости обработки информации), в образовательном процессе необходимо учитывать тот факт, что избыточное количество разнородных компонентов затрудняет восприятие и обработку информации за счет снижения концентрации внимания обучающихся [16]. Данное обстоятельство должно обязательно учитываться при отборе медиатекстов, а также при их адаптации в учебных целях.

Находясь в медиaprостранстве, медиатекст не может быть изолирован от других медиатекстов, он всегда так или иначе связан с ними, имплицитно либо эксплицитно. Успешность интерпретации отдельного медиатекста может зависеть от понимания обуславливающих его смежных информационных материалов. Термин *интертекстуальность* был предложен Ю. Кристевой для объяснения проблемы диалогического взаимодействия текстов. В настоящее время существует два основных подхода к трактовке интертекстуальности: широкий и узкий.

В широком смысле интертекстуальность является сущностным свойством любого текста, включающим его в мировой коммуникативный процесс. Как отмечал Ю. М. Лотман, «текст вообще не существует сам по себе, он неизбежно включается в какой-нибудь исторически реальный или условный контекст» [17, с. 204]. Все медиатексты подключены к бесконечному информационному каналу: они связаны между собой тематически, хронологически и т.д.

Интертекстуальность, понимаемая в узком смысле, определяется как проникновение одного текста в другой на уровне формы и содержания. В. Е. Чернявской выделяются два уровня интертекстуальности: глубинный содержательно-смысловой и формальный. Содержательно-смысловой уровень интертекстуальных включений представлен цитатами, аллюзиями, реминисценциями, парафразом и др. [18]. В медиатекстах главными источниками интертекстуальных включений являются значимые фрагменты культуры прошлого и настоящего, а также актуальные фрагменты современной жизни. Формальный уровень интертекстуальности воплощается в виде прототипического продуцирования медиатекстов. Под *прототипом* понимается некоторая модель, схема построения медиатекста. Так, медиатексты информационного жанра в большинстве случаев строятся по принципу «перевернутой пирамиды», где наиболее важная информация переносится в начало текста [11]. Элементы иных текстов в медиатексте могут представлять особую сложность для студентов, так как понимание их смыслового содержания зависит от персональной эрудиции и полноты фоновых знаний читателя.

Одной из ключевых особенностей интернет-СМИ, расширяющей информационные возможности не только медиаавторов, но и реципиентов, является *гипертекстуальность*. В классификации типов межтекстового взаимодействия Ж. Женетта, предложенной в 1980-х, гипертекстуальность сводилась к типу взаимосвязи двух текстов: гипотекста и гипертекста. На основе подражания некоторому исходному, гипотексту, создается производный от него, гипертекст [19]. Развитие технологий способствовало тому, что понимание гипертекста изменилось. В информатике данный термин обозначает электронный документ, соединенный с другими электронными документами ссылками. Мы поддерживаем современное лингвистическое определение, согласно которому гипертекст является образованием, «информационные единицы которого соединены между собой в сети посредством ссылок и организованы нелинейным или мультилинейным способом» [20, с. 97]. Гипертекстуальность способствует размытию объема отдельного медиатекста, предоставляет возможность самостоятельно определять его границы и избирать удобную читательскую траекторию сообразно фоновым знаниям и временным ограничениям.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что иноязычный медиадискурс является одним из наиболее актуальных аутентичных средств обучения студентов лингвистических специальностей иностранному языку и культуре в цифровую эпоху. Эффективность обучения студентов интерпретации иноязычного медиадискурса будет зависеть от учета сущностных характеристик медиадискурса, представленных через его дискретную единицу, медиатекст, и отбора релевантных целей обучения конкретной целевой аудитории аутентичных медиатекстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гальперин, И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 138 с.
2. *Дейк, Т. А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – Благовещенск : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
3. *Арутюнова, Н. Д.* Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. Энцикл., 1990. – С. 136–137.
4. *Кибрик, А. А.* Анализ дискурса в когнитивной перспективе : дис. в виде науч. доклада ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / А. А. Кибрик. – М., 2003. – 90 л.
5. *Фуко, М.* Археология знания / М. Фуко. – СПб. : ИЦ «Гуманитарная Академия», 2004. – 416 с.
6. *Пешё, М.* Прописные истины. Лингвистика, семантика, философия / М. Пешё // Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса. – М. : ОАО ИГ «Прогресс», 1999. – С. 225–290.
7. *Хабермас, Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас; пер. с нем. под ред. Д. В. Скляднева. – СПб. : Наука, 2000. – 379 с.
8. *Красных, В. В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
9. *Кожемякин, Е. А.* Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования / Е. А. Кожемякин // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания [Электронный ресурс]. – 2010. – № 12 (83). – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/massovaya-kommunikatsiya-i-mediadiskurs-k-metodologii-issledovaniya>. – Дата доступа : 10.02.2022.
10. *Добросклонская, Т. Г.* Массмедийный дискурс как объект научного описания / Т. Г. Добросклонская // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания [Электронный ресурс]. – 2014. – № 13 (184). – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/massmediynyy-diskurs-kak-obekt-nauchnogo-opisaniya>. – Дата доступа : 15.03.2022.
11. *Добросклонская, Т. Г.* Медиалингвистика: теория, методы, направления / Т. Г. Добросклонская. – М., 2020. – 180 с.
12. *Остин, Дж. Л.* Слово как действие / Дж. Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. XVII: Теория речевых актов. – С. 22–129.
13. *Клушина, Н. И.* Интенциональный метод в современной лингвистической парадигме / Н. И. Клушина // Медиаскоп: электронный науч. журнал факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова [Электронный ресурс]. – 2012. – № 4. – Режим доступа : <http://www.mediascope.ru/node/1242>. – Дата доступа : 11.03.2022.
14. *Дускаева, Л. Р.* Интенциональность речевой деятельности журналиста: онтология и структура / Л. Р. Дускаева // Вестн. СПбГУ. Язык и литература [Электронный ресурс]. – 2012. – № 2. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru>.

ru/article/n/intentsionalnost-rechevoy-deyatelnosti-zhurnalista-ontologiya-i-struktura. – Дата доступа : 19.04.2022.

15. Сонин, А. Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления / А. Г. Сонин // Вопросы языкознания. – М., 2005. – № 6. – С. 115–123.

16. Басовская, Е. Н. Информационный шум как воздействующий компонент медиатекста / Е. Н. Басовская // Вестн. ЧелГУ [Электронный ресурс]. – 2014. – № 7 (336). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnyu-shum-kak-vozddeystvuyuschiy-komponent-mediateksta>. – Дата доступа : 21.02.2022.

17. Лотман, Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство, 2000. – 704 с.

18. Чернявская, В. Е. Интертекстуальность как текстообразующая категория в научной коммуникации (на материале немецкого языка) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / В. Е. Чернявская. – СПб., 2000 – 422 л.

19. Genette, G. Palimpsestes. La litterature au second degree / G. Genette. – Paris : Editions du Seuil, 1982. – 467 p.

20. Колпакова, Г. В. Текст и гипертекст / Г. В. Колпакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики [Электронный ресурс]. – 2016. – № 5. – 3 (59). – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-i-gipertekst>. – Дата доступа : 12.04.2022.

Поступила в редакцию 15.06.2022

ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 1 (41) / 2022

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *Т. П. Леонтьева*

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

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

Адрес редакции: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск
E-mail: vestnik@mslu.by

Подписано в печать 30.06.2022. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Ризография. Усл. печ. л. 6,05. Уч.-изд. л. 6,42. Тираж 100 экз. Заказ 31.

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