

# ВЕСТНИК МГЛУ

№ 1 (45) / 2024

СЕРИЯ 2

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ,  
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Серия основана в 1999 году

Редакционная коллегия:

О. В. Лущинская (*главный редактор*),  
Т. П. Леонтьева (*зам. главного редактора*),  
Н. П. Баранова, Д. К. Бартош, И. Е. Валитова,  
Н. Д. Гальскова, И. Г. Колосовская, Л. М. Лещева,  
Т. А. Лопатик, Н. Н. Нижнева, А. М. Поляков,  
А. П. Пониматко, Л. А. Силкович

*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

- Гладейчук Е. В.* Об особенностях становления системы подготовки учителей иностранных языков в КНР во второй половине XX века ..... 7
- Кондратьева И. П.* Применение иммерсивных кейсов в образовательном процессе по учебной дисциплине «Педагогика» ..... 16
- Романовская Е. А., Копылова Н. А., Слепнева М. А., Яруллина Ж. А.* Особенности взаимодействия между участниками образовательного процесса в учреждении высшего образования (на примере МГЛУ, Беларусь и МЭИ, Россия) ..... 24

### Психология

- Михеева Е. А.* Роль эмоционального и социального интеллекта в формировании самоуправления в общении у будущих специалистов в сфере туризма и гостеприимства ..... 35
- Дмитренко В. Е.* Сравнительный анализ сформированности гибких навыков коммуникации у студентов ..... 44
- Савчук А. В.* Эффективность понимания прочитанного на родном и иностранном языках в процессе чтения вслух и про себя ..... 55

### Методика преподавания иностранных языков

- Железнякова О. В., Рубцова А. В., Аносова Н. Э.* Моделирование реальных условий переводческой деятельности в процессе подготовки устных переводчиков ..... 63

|                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Осипова Я. Э.</i> Перевод интерферированной речи<br>как особая ситуация устного перевода .....                                                               | 72  |
| <i>Пузенко И. Н.</i> Межкультурная коммуникация<br>как неотъемлемый компонент будущей<br>профессиональной деятельности специалиста .....                        | 81  |
| <i>Соловьёва О. А.</i> Обеспечение качества дистанционного обучения<br>иностранным языкам на основе использования<br>технологий искусственного интеллекта ..... | 88  |
| <i>Янчукович О. В.</i> Концептуальные основания<br>персонализации образования.....                                                                              | 100 |

---

## CONTENTS

---

### **Pedagogy**

- Gladeichuk E.* The Features of Formation of the Foreign Language Teacher Training System in the PRC in the Second Half of the 20th Century ..... 7
- Kandratsyeva I.* Immersive Cases Use in the Educational Process in the Academic Subject “Pedagogy” ..... 16
- Romanovskaya E., Kopylova N., Slepneva M., Yarullina Z.* Peculiarities of Interaction between Participants of the Educational Process in Higher Educational Institutions (on the Example of MSLU, Belarus and MPEI, Russia) ..... 24

### **Psychology**

- Mikhejeva E.* The Role of Emotional and Social Intelligence in the Formation of Self-Governance in Communication in Future Specialists in Tourism and Hospitality Sector ..... 35
- Dmitrenko V.* Comparative Analysis of the Development of Communication Soft Skills Students’ ..... 44
- Sautchuk A.* Efficiency of Native and Foreign Language Reading Comprehension in Oral and Silent Reading ..... 55

### **Methods of Foreign Language Teaching**

- Zheleznyakova O., Rubtsova A., Anosova N.* Simulation of Real Conditions of Interpreting Activity in the Process of Interpreters’ Training ..... 63

|                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Osipava Y.</i> Interpreting of Interfered Speech<br>as a Specific Situation of Interpreting.....                             | 72  |
| <i>Puzenko I.</i> Intercultural Communication as an Essential Component<br>of a Specialist's Future Professional Activity ..... | 81  |
| <i>Solovyova O.</i> Quality Assurance of Foreign Languages Distance Learning<br>Based on the Use of AI-Technologies.....        | 88  |
| <i>Yanchukovich O.</i> Conceptual Basis of Personalization of Education .....                                                   | 100 |

# ПЕДАГОГИКА

УДК 371.132:811(510)«19»(045)

**Гладейчук Екатерина Владимировна**

аспирант кафедры  
педагогики и психологии

Минский государственный  
лингвистический университет  
г. Минск, Беларусь

**Ekaterina Gladeichuk**

Postgraduate Student of the Department  
of Pedagogy and Psychology

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

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КНР ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

## THE FEATURES OF FORMATION OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING SYSTEM IN THE PRC IN THE SECOND HALF OF THE 20th CENTURY

В статье рассматриваются особенности подготовки учителей иностранных языков в Китае в XX в., обозначены и охарактеризованы основные государственные документы и факторы, оказавшие влияние на ее развитие.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *профессионально-педагогическая подготовка учителей иностранного языка; система подготовки; модель подготовки; образовательная программа; языковое образование.*

The article examines features of foreign language teacher training in the Peoples Republic of China in the second half of the 20th century, designates and characterizes the main state documents and factors that influenced its development.

**Key words:** *foreign language teacher training; teacher education system; teacher training model; educational program; language education.*

Всесторонне развивающееся сотрудничество в сфере образования между Китайской Народной Республикой (КНР) и Республикой Беларусь включает координацию действий по подготовке учителей иностранных языков: растёт число совместных программ обучения; увеличивается число китайских и белорусских студентов, проходящих включенное обучение; постепенно

возрастает количество студентов из КНР, получающих высшее лингвистическое педагогическое образование в нашей стране. В складывающихся обстоятельствах представляется чрезвычайно важным глубоко изучить особенности становления и развития подготовки учителей иностранного языка в Китае, поскольку это позволит при организации обучения граждан КНР в нашей стране всецело учесть требования китайской стороны к подготовке педагогических кадров, а также более качественно организовать стажировки белорусских студентов в китайских университетах. Понимание особенностей сложившейся к настоящему времени системы подготовки подразумевает знание отличительных черт ее становления и развития.

С первого дня существования КНР система подготовки учителей, в том числе учителей иностранного языка, рассматривалась правительством страны как один из национальных приоритетов. Главная цель неизменно состояла в подготовке квалифицированных специалистов, способных обучать школьников как будущих строителей социализма.

Подготовка учителей иностранного языка в КНР осуществляется по двум иностранным языкам: русскому и английскому. Предпринятое изучение вопроса показывает, что это обусловлено социальными, экономическими, политическими причинами.

Русский язык получил широкое распространение в школах и университетах КНР в 1950-е годы. Данный факт объясняется тем, что Советский Союз стал первым государством, признавшим КНР. Обе страны развивались как социалистические в русле коммунистических идей, что обусловило всестороннее сотрудничество между ними в сфере образования в целом и подготовки учителей в частности. Советская модель подготовки учителей оказывала существенное влияние на подготовку учителей иностранных языков в КНР вплоть до 1978 года [1, р. 300].

Анализ документов и исследований китайских ученых свидетельствует о том, что изучение английского языка получило развитие в последней четверти XX века. Это обусловлено последовательным возрастанием роли данного языка как средства международного общения, образования и науки, что вызвало необходимость владения им китайскими специалистами разного профиля с целью обеспечения эффективности международных контактов, осуществления экономического сотрудничества [2, р. 155; 3, р. 24].

Рассмотрим особенности подготовки учителей по русскому и английскому языкам в контексте регулирующих мер, предпринятых правительством КНР по подготовке учителей иностранного языка в XX в. и направленных на развитие качественной системы лингвистического педагогического образования.

Изучение русского языка было введено в образовательную программу младших и старших классов средней общеобразовательной школы Китая

в 1950 г., то есть практически сразу после образования КНР. Данный факт вызвал необходимость оперативно увеличить число учителей. В результате этого количество факультетов в университетах, где получали профессиональную подготовку будущие учителя русского языка, возросло. Как свидетельствует статистика, если в 1950 г. эта подготовка осуществлялась в 19 специализированных университетах, то в 1951 г. — уже в 34. Важно отметить, что будущие учителя русского языка получали образование не только в университетах, но и в педагогических школах, а также в провинциальных и региональных педагогических колледжах, где подготовка велась без отрыва учителей от работы в школе. Ведущими университетами, осуществлявшими профессионально-педагогическую подготовку учителей иностранного языка, являлись Пекинский университет иностранных языков и Шанхайский университет иностранных языков [4, с. 579]. С целью максимально полного решения данного вопроса проводилась политика обмена с СССР специалистами в области высшего педагогического образования, было налажено образовательное сотрудничество с Советским Союзом по вопросам разработки учебно-методических пособий по обучению русскому языку будущих учителей [5, с. 182; 6, р. 323].

По данным Национального Китайского института в области исследований по вопросам образования, изучение английского языка в первой половине 1950-х гг. не приветствовалось, поскольку этот язык ассоциировался с идеологией империализма. В тот период многие учителя английского языка были вынуждены дополнительно приобрести квалификацию учителя русского языка. Обозначенный факт подтверждается тем, что в 1953 г. были закрыты факультеты английского языка в 7 учреждениях по подготовке учителей из 8 [7, р. 164]. Как результат, в 1957 г. в Китае насчитывалось только 450 учителей английского языка, преподававших в средних и старших классах общеобразовательной школы. Преподавание английского языка в то время сохранилось в специализированных образовательных учреждениях, которые готовили будущих учителей иностранного языка, письменных и устных переводчиков [8, р. 14].

Анализ документов также показал, что доля русского языка как иностранного в системе образования КНР довольно быстро перестала расти и даже начала снижаться, а доля английского языка, соответственно, увеличиваться. Исследователи объясняют этот факт быстрым увеличением объемов международной торговли между Китаем и другими странами мира, установлением и развитием дипломатических отношений с ними [8, р. 15]. Уже в 1959 г. Министерством образования было принято решение об увеличении объемов изучения английского языка в старших классах школы, а также об повышении числа учителей английского языка. В связи с их существенной нехваткой теперь уже большое количество учителей русского языка начали

проходить переподготовку. В 1964 г. был принят «Семилетний план по обучению иностранным языкам», где в качестве первого иностранного языка, изучаемого на уровне общего среднего образования, определялся уже английский язык.

В период Культурной Революции (1966–1976 гг.) многие педагогические университеты и колледжи были закрыты. Согласно политике того времени, учителя направлялись на работу в сельскую местность [9, р. 118]. В старших классах школы изучение иностранных языков было доступно только для детей из семей рабочих, крестьян и военнослужащих, а изучение иностранных языков в университетах предусмотрено только для студентов сельскохозяйственных, промышленных и военных специальностей.

К вопросу качественного обучения иностранным языкам в школе вернулись в конце 1970-х годов. На Национальном симпозиуме по вопросам изучения иностранных языков (сентябрь 1978 г.) был обобщен опыт их преподавания, поставлены задачи по созданию общенациональной сети подготовки и профессионального развития учителей, формированию общенационального уважения к учителям и улучшению их жизненного уровня, внедрению общенациональной программы повышения квалификации учителей; поставлен вопрос о повышении качества их подготовки [10, с. 138]. Был также принят ряд документов, регулирующих подготовку учителей: «Мнения об укреплении и развитии педагогического образования» (1978 г.), «Национальные учебные планы по специальности “Английский язык” для педагогических и общеобразовательных университетов и университетов иностранных языков» (1979 г.), «Решение ЦК Коммунистической партии о реформе системы образования» (1985 г.). Задачи, обозначенные в названных документах, предусматривали направление китайских учителей на стажировки за рубеж и приглашение иностранных преподавателей английского языка, активизацию переподготовки учителей русского языка на учителей английского языка, разработку новых учебных материалов, стимулирование научных исследований. В результате предпринятых мер с 1980-х гг. английский язык окончательно утверждается как основной иностранный язык в системе образования Китая [11, р. 183].

В последующие годы был принят ряд важных государственных решений, существенно повлиявших на систему подготовки учителей иностранного языка:

- в 1990 г. Министерство образования приняло значимый для подготовки учителей иностранного языка документ: «Национальный учебный план по специальности “Английский язык” для студентов младших и старших курсов», в котором подчеркивалась необходимость развития у студентов всесторонних умений овладения английским языком, а также необходимость обогащения

культурных знаний и повышения коммуникативной компетентности, развития творческих, практических и логических способностей студентов, применения эвристических методов обучения;

- в 1992 г. был создан Национальный консультативный комитет по преподаванию иностранных языков как специальности в высших учебных заведениях; цель его создания состояла в обеспечении благоприятных возможностей для осуществления научных исследований, консультаций и гарантии качественного процесса преподавания иностранных языков;

- в 1993 г. ЦК Коммунистической партии Китая и Госсовет совместно разработали «Программу реформы и развития образования в Китае», определившую общее направление развития китайского образования на ближайшие годы и обусловившую изменения в подготовке учителей иностранного языка.

В этих документах были заложены важные положения, направленные на изменения в подготовке учителей иностранного языка: подчеркивалась значимость подготовки политически надежных высококвалифицированных учителей, была обозначена необходимость увеличения финансирования педагогического образования и поощрения выдающихся выпускников общеобразовательных школ к поступлению в педагогические учебные заведения [11, р. 188].

С целью выполнения обозначенных постановлений и дальнейшего закрепления решений государственной образовательной политики были приняты следующие законодательные документы:

- 1993 г. – «Закон Китайской Народной Республики об учителях» регулирующий права и обязанности учителей;

- 1995 г. – «Закон Китайской Народной Республики об образовании», содержащий перечень обязанностей государства для повышения престижа педагогической профессии;

- 1995 г. – «Положение о квалификации учителей», в котором закреплены требования к желающим осуществлять преподавательскую деятельность;

- 1996 г. – «Закон Китайской Народной Республики о профессиональном образовании», разъясняющий принципы подготовки будущих учителей.

В вышеупомянутых законах были отражены наиболее значимые положения и обозначены направления последующего развития системы образования.

На основе анализа содержания законов и решений, принятых в КНР на государственном уровне, а также научных исследований китайских специалистов (Чжан Цзяньвэнь, Ли Хунцзюань, Гао Хан) правомерно сделать вывод, что основные направления развития системы образования в середине 1990-х - начале 2000-х гг. обусловлены особенностями сложившегося к тому времени положения дел. Суть состоит в том, что сформировавшиеся к 1996 г. подходы к организации образовательного процесса имели определенные

проблемы: недостаточно высокое качество подготовки учителей иностранного языка по причине менее строгих требований к подготовке учителей для работы в учебных заведениях, расположенных в сельской местности; отсутствие единого стандарта профессиональной подготовки педагогических кадров и требований к выпускникам; снижение интереса к профессии учителя по причине появления новых престижных профессий; острая нехватка педагогических кадров вследствие отмены обязательного распределения выпускников университетов [12, р. 165].

Для решения названных проблем в конце 1990-х гг. принимается ряд государственных документов:

- «Девятый пятилетний план по Развитию образования до 2010 года» (1996 г.)
- «План действий по возрождению образования в XXI веке» (1998 г.);
- «Решения ЦК компартии КНР и Госсовета Китая по углублению образовательной реформы и всестороннему продвижению качественного образования» (1999 г.) и ряд других образовательных документов.

Реализация регулирующих мер, предусмотренных данными документами, привела к острой конкуренции между университетами за набор студентов, резко обострившейся в 1997 г. в связи с введением платного образования [11, р. 186]. Важным результатом принятых в 1990-е гг. решений стало то, что существующие педагогические университеты, школы и колледжи были преобразованы в более крупные педагогические университеты; учебные заведения других профилей — в непедагогические университеты, где подготовке учителя не уделялось должного внимания, а некоторые непедагогические заведения вовсе ей пренебрегали, что привело к снижению качества педагогического образования. В целом, по мнению специалистов, качество педагогического образования в данный период времени оставалось спорным [13, р. 35]. Как отмечают Д. Ли, Дж. Клеверли, М. Луо, сложившееся положение дел объяснялось тем, что обозначенные документы содержали ряд абстрактных указаний, слабо влиявших на изменения в существующей системе подготовки [11; 12; 13; 14]. Ситуация осложнялась снижением престижа профессии учителя.

В 1999 г. принимается законодательный документ «Об углублении реформы образования и всестороннем содействии качественному образованию» для поддержки изменений в профессиональной подготовке педагогических кадров. В данном документе отмечается, что все учебные заведения в стране должны увеличить прием абитуриентов на 50 %. Анализ документов о ходе реформ того времени свидетельствует, что благодаря предпринятым мерам профессиональная подготовка педагогических кадров в Китае была приведена в единую систему. К числу основных изменений, произошедших в указанный период, правомерно отнести следующие:

- увеличение объемов подготовки учителей иностранного языка для начальных и средних общеобразовательных школ. Их подготовка стала осуществляться по разным моделям: 2+2 (2 года языковой и 2 года психолого-педагогической подготовки); 2,5+1,5 (2,5 года языковой и 1,5 года психолого-педагогической подготовки); 3+1 (3 года языковой и 1 год психолого-педагогической подготовки);

- изменения в образовательных планах профессионального педагогического образования, направленные на улучшение качества подготовки всех учителей;

- разработка образовательных программ по подготовке учителей для разных уровней образования: общего среднего образования; педагогических кадров по иностранному языку высокой профессиональной квалификации для школьников 12 класса; среднего профессионального образования; по профессиональной подготовке педагогических кадров для студентов высшей школы. Одновременно увеличилась доля студентов, постоянно проживавших в отдаленных регионах страны, получавших педагогическое образование для последующей работы в сельской местности. Они получили возможность учиться в педагогических университетах за счет средств государственного бюджета и получать стипендии при условии, возвращения в свои родные населенные пункты и работы в начальных и средних школах в течение 5 лет после выпуска. Особое внимание было уделено повышению финансовой поддержки высших учебных заведений, осуществлявших профессиональную подготовку педагогических кадров по всей стране, увеличению инвестиций в образование в целом [15, р. 17].

Анализ становления системы подготовки учителей иностранных языков в КНР во второй половине XX в. подтверждает, что вопросы подготовки данных специалистов рассматривались как важный государственный образовательный приоритет. Об этом свидетельствуют предпринятые меры, направленные на решение актуальных вопросов: удовлетворение потребности в педагогических кадрах и, как результат, увеличение объемов подготовки учителей; прием на обучение талантливой молодежи; создание условий для качественной подготовки учителей иностранного языка (английский и русский языки) для отдаленных регионов; финансовое регулирование системы подготовки учителей; введение стимулирующих и мотивирующих мер: возможность получения образования на бюджетной основе, установление выплаты стипендий студентам педагогических университетов, осуществление распределения выпускников в школы. При этом все решения осуществлялись согласно разработанным законодательным документам, а сами документы в случае возникновения противоречий оперативно дорабатывались и дополнялись.

Таким образом, правомерно сделать вывод, что важнейшими источниками воздействия на систему подготовки учителей иностранного языка в Китае, вызвавшими в ней структурно-функциональные изменения, являлись:

- идеологический фактор — последовательная ориентация на формирование личности политически надежного учителя, преданного делу народного образования, подготовленного к своей главной миссии: повышению общего культурного уровня нации, обучению и воспитанию строителей и продолжателей дела социализма;
- социальный фактор — направленность принимаемых решений на обеспечение всех регионов страны квалифицированными учителями иностранных языков;
- экономический фактор — последовательное увеличение объема финансовых средств, выделяемых на подготовку учителей иностранного языка;
- дидактический фактор — регулярное обновление и совершенствование образовательных программ, прежде всего содержания обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Pepper, S.* Radicalism and education reform in 20th-century China / S. Pepper – New York : Cambridge University Press, 1996. – 626 p.
2. *Wang, K.* Teaching English as a Foreign Language in China / K. Wang // TESL Canada Journal Revue TESL du Canada special. – 1986. – Vol. 1. – P. 153–160.
3. *Cheng, A.* English language teaching in higher education in China: A Historical and social overview / A. Cheng, Q. Wang // Perspectives on teaching and learning English literacy in China Amsterdam: Springer International. – 2012. – P. 19–33.
4. *Ван, Линлун.* Преподавание русского языка в Китае: историко-методологический опыт становления / Линлун Ван // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – № 5А. – С. 574–582.
5. *Тенчурина, Л. З.* Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее / Л. З. Тенчурина, С. Ли // Образование и наука. – 2016. – № 3. – С. 177–197.
6. *Mao, L.* Foreign Language Education in the PRC. Language Policy in the People's Republic of China: Theory and Practice since 1949 / L. Mao, M. Yue // Norwell : Kluwer Academic Publishers. – 2004. – P. 320–329.
7. *Hu, W.* The strengths and weaknesses of China's foreign language education in the past sixty years / W. Hu // Foreign Language Teaching and Research. – 2009. – № 41 (3). – P. 163–169.
8. *Fei, L.* English teaching in China. EFL teacher motivation and demotivation at the university level : дис. ... канд. филол. наук / L. Fei. – Карлштад, 2022. – 249 p.

9. *Liu, J.* Inside and outside the fence: Reflections on a hundred years history of Chinese higher teacher education (in Chinese) / J. Liu, W. Xie. – Beijing : Beijing Normal University Publishing Group, 2002. – 226 p.
10. *Ма Ися.* Становление и развитие иноязычного образования в высших учебных заведениях Китая: исторический аспект / Ма Ися // Известия ВГПУ. – 2023. – №2 (175). – С. 133–141.
11. *Li, D.* Modernization and teacher education in China / D. Li // Teaching and Teacher Education. – 1999. – № 15. – P. 179–192.
12. *Cleverley, J.* The schooling of China: Tradition and modernity in Chinese education / J. Cleverley. – Allen & Unwind PTA, 1991. – 378 p.
13. *Luo, M.* Exploring the integrated optimization of curriculum structure of educational subjects in normal universities (in Chinese) / M. Luo // Teacher Education Research. – №18 (3). – P. 33–37.
14. *Zhu, H.* Curriculum reform and professional development: A case study on Chinese teacher educators / H. Zhu // Professional Development in Education. – 2010. – № 36 (1). – P. 373–391.
15. *Yu, X.* Research on the trends, reasons and approaches of the development of teacher education (in Chinese) / X. Yu // Teacher Education Research. – 2010. – № 22(6). – P. 15–19.

*Поступила в редакцию 07.05.2024*

УДК 378.147:004.58

**Кондратьева Инга Петровна***кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой педагогики  
и психологии**Минский государственный  
лингвистический университет  
г. Минск, Беларусь***Inha Kondratsyeva***PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Head of the Department of Pedagogy  
and Psychology**Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
kondrateva\_inga@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИММЕРСИВНЫХ КЕЙСОВ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ  
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИКА»

IMMERSIVE CASES USE IN THE EDUCATIONAL PROCESS  
IN THE ACADEMIC SUBJECT "PEDAGOGY"

В статье рассматриваются возможности и дидактический потенциал применения иммерсивных кейсов в обучении педагогике в учреждении высшего образования. Анализируются трактовки понятий *иммерсивная обучающая среда* и *иммерсивное обучение*. Приводятся основные свойства иммерсивной обучающей среды и технологии ее создания. Обсуждается значимость применения иммерсивных кейсов для практико-ориентированной подготовки будущих педагогов. Представлены результаты опроса, проведенного с целью оценки отношения студентов к использованию иммерсивных кейсов в образовательном процессе по учебной дисциплине «Педагогика». Описываются итоги педагогического наблюдения за образовательными приращениями студентов в результате применения иммерсивных кейсов по педагогике.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** педагогика; обучение; студенты; иммерсивная обучающая среда; технологии; кейс; погружение; трехмерная визуализация; педагогическая ситуация.

This article considers the opportunities and didactic potential of using immersive cases in teaching pedagogy in a higher education institution. It analyzes the interpretations of the concepts *immersive learning environment* and *immersive learning*. The article outlines the key characteristics of an immersive learning environment and the technologies used to create it. The importance of integrating immersive cases into practice-oriented training of future teachers is discussed. A survey was conducted to assess students' attitudes toward the use of immersive cases in the educational process in the academic subject "Pedagogy". The results of the pedagogical observation of students' educational advancements through the use of immersive cases in pedagogy are described.

**Key words:** pedagogy; learning; students; immersive learning environment; technology; case; immersion; three-dimensional visualization; pedagogical situation.

Близость актерской и педагогической деятельности многократно становилась предметом психолого-педагогических исследований. Выделяют три

ключевых признака общности. Первый – проявляется в коммуникативной составляющей деятельности: педагогу, как и актеру, важно не только завладеть вниманием аудитории, но и долгое время его удерживать, быть интересным и готовым к импровизации [1]. Второй признак связан с обязательностью ответной реакции зрителя: актер будит чувства и переживания, педагог – мысли [2]. Третий признак – схожесть ролевых репертуаров, причем на уроке, который можно рассматривать как своеобразную педагогическую пьесу, учитель выступает в разных ипостасях: как актер, «как автор сценария, как режиссер, который выстраивает отношения и управляет ими, определяет роль каждого участника в образовательном процессе» [3]. В этой связи экспансия понятия *иммерсивность* из театрального искусства (иммерсивный театр) в педагогическую науку и образовательную практику выглядит вполне логичной и закономерной.

Иммерсивность, определяемая как «комплекс ощущений человека, находящегося в искусственно созданном трехмерном мире, в котором он может менять точку обзора, приближать и удалять объекты и т. п.» [4], переводит зрителя (обучающегося) из позиции пассивного наблюдателя в позицию активного участника, непосредственно включенного в сюжетную линию педагогической ситуации.

Термин *immersive teaching*, как и синонимизируемые с ним *immersive learning*, *immersive education* отражают постклассические представления педагогики и уже довольно прочно вошли в терминологический арсенал зарубежных профессионально-педагогических сообществ. Вышеобозначенные понятия характеризуют вписанность так называемых «виртуальных миров» в современную образовательную среду [5].

В русскоязычном научно-педагогическом пространстве среди наиболее значимых изысканий в сфере иммерсивного обучения следует отметить исследования С. Ф. Сергеева. Ученый представил авторскую дефиницию, в которой *иммерсивная обучающая среда* определяется «как системный самоорганизующийся конструкт, проявляющийся в виде динамического процесса в субъекте обучения, вовлекающего в свою структуру самые разнообразные элементы внешнего и/или внутреннего окружения с целью обеспечения аутопоэзиса организма, стабильности личности, непрерывности ее истории» [6, с. 33]. С. Ф. Сергеевым также выделены основные свойства иммерсивной обучающей среды: избыточность, наблюдаемость, доступность когнитивному опыту (конструируемость), насыщенность, пластичность, внесубъектная пространственная локализация, автономность существования, синхронизируемость, векторность, целостность, мотивогенность, иммерсивность, присутствие, интерактивность [Там же].

Маркером иммерсивности выступает погружение в содержание среды. Как альтернатива педагогическому методу убеждения метод погружения зародился задолго до компьютерной эры [7]. Технологии культурно-истори-

ческого, мета- и межпредметного погружения уже на протяжении ряда лет успешно реализуются в театральной педагогике и методиках интенсивного обучения иностранным языкам, а технология эвристического погружения (мысленного моделирования реальности) – в обучении физике. Вместе с тем в настоящее время иммерсивность в образовании все больше связывается с компьютерными симуляциями. Подобное погружение достигается посредством возможностей целого ряда технологий и устройств (рис. 1):

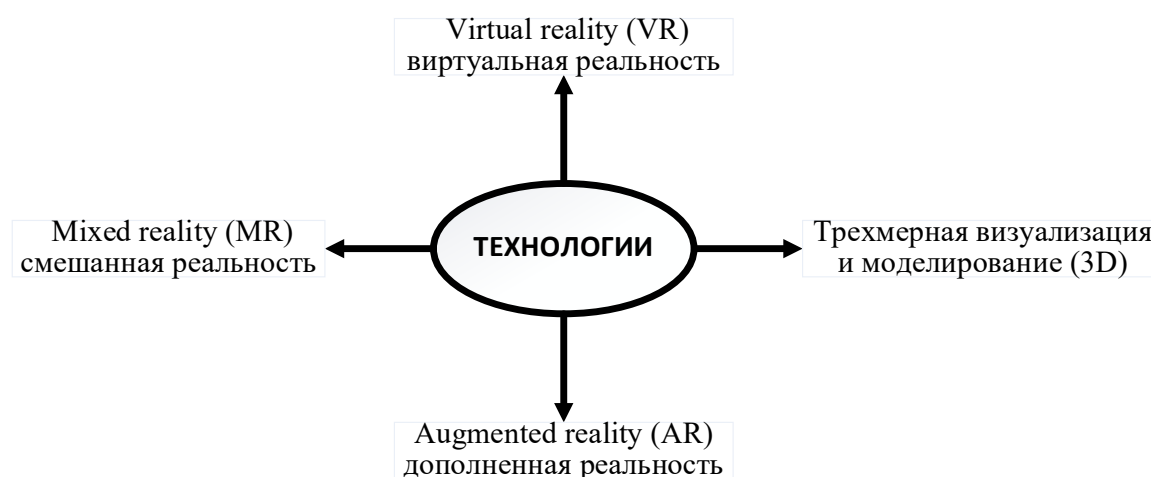


Рис. 1. Технологии создания иммерсивной обучающей среды

Погружение создает иллюзию «того, что объекты виртуальной реальности присутствуют в той же самой окружающей среде, как и субъект. Пользователи чувствуют себя как бы находящимися “внутри” сцены, и они имеют 3-мерное пространственное понимание местоположений объектов относительно их собственного тела» [8, с. 52].

Вслед за А. А. Муравьевой и О. Н. Олейниковой, «под иммерсивным обучением будем понимать метод обучения с использованием искусственной или смоделированной среды для глубокого погружения в процесс обучения и визуализации и применением цифровых форм для освоения требуемых умений» [9, с. 121].

В национальной системе образования иммерсивное обучение в виде дополненной реальности первоначально пришло в массовую практику на уровне общего среднего образования. В 2018/2019 учебном году школьники получили учебники, где можно было «оживить картинку». Прежде всего это касалось естественнонаучных предметов, где стали использоваться анимированные трехмерные модели-визуализации атомов, молекул, физических и химических явлений, процессов, технических устройств, комплекты лабораторных работ-симуляций и др.

В высшей школе учебные материалы с дополненной и смешанной реальностью в настоящее время также применяются преимущественно в естественнонаучном и техническом образовании. Вместе с тем сложно

переоценить эффективность иммерсивного обучения в образовательном процессе по учебной дисциплине «Педагогика». Возрастание роли и значимости практико-ориентированной подготовки актуализирует необходимость раннего погружения студентов специальности «Современные иностранные языки (преподавание)» в условия реальной образовательной практики со всем многообразием педагогических ситуаций, возникающих в ходе профессиональной деятельности учителя.

Иммерсивные кейсы по педагогике, выполненные на базе технологии трехмерной визуализации (3D), обеспечивают максимальное погружение, эффект присутствия, вовлеченность, иллюзию практически полного проникновения в конкретную педагогическую ситуацию без непосредственного вторжения в образовательный процесс. С помощью манипулятора в пространстве иммерсивного кейса можно не только «осмотреться по сторонам», но и изучить представленную фотосцену во всех деталях и направлениях обзора.

Структура апробированных нами иммерсивных кейсов (рис. 2) по педагогике включает следующие компоненты:

- инструкцию по выполнению кейса;
- видеосюжет и 3D-визуализацию педагогической ситуации;
- панель вопросов по содержанию кейса, которые касаются его понимания в целом и возможных действий учителя;
- фотосцену с метками-описаниями деталей (детали в данном контексте – это ключевые характеристики ситуации, которые необходимо было учесть при решении кейса);
- рекомендации для рефлексии по итогам выполнения кейса;
- анкету обратной связи.



Рис. 2. Пример иммерсивного кейса<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Источник – репозиторий Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Иммерсивные кейсы использовались нами на семинарских занятиях по учебной дисциплине «Педагогика» при изучении тем «Процесс обучения», «Технологии, методы и средства обучения в современной педагогике», «Организация процесса обучения: формы и системы» раздела «Дидактика» и темы «Организация процесса воспитания в современной школе» раздела «Теория воспитания».

После апробации иммерсивных кейсов в образовательном процессе обучающимся (будущим педагогам) было предложено оценить возможности, достоинства и эффективность таких кейсов в обучении. В опросе участвовали 102 респондента – студенты 2 курса факультета английского языка (5-й поток) дневной формы получения образования. Опрашиваемым предлагались следующие задания и вопросы:

1. Оцените по 10-бальной шкале уровень погружения в педагогическую ситуацию иммерсивного кейса.

2. Оцените по 10-бальной шкале уровень погружения в педагогическую ситуацию традиционного кейса, где ее описание представлено в печатной форме.

3. Какой из нижеперечисленных форматов учебного кейса, на Ваш взгляд, обеспечивает более эффективную отработку алгоритмов возможных действий учителя, формирование умений педагогической деятельности в реальных условиях?

а) иммерсивный кейс;

б) традиционный кейс с текстовым описанием ситуации.

4. Помогли ли Вам «детали» иммерсивного кейса в рефлексии (сопоставлении выводов, сделанных Вами самостоятельно в ходе анализа ситуации с приведенными описаниями деталей)?

Да/Нет

5. Оцените значимость (очень важно; важно; скорее важно, чем нет; скорее неважно, чем важно; неважно; совсем не важно) в образовательном процессе следующих характеристик иммерсивных кейсов: трехмерный формат визуализации педагогической ситуации (возможность полного обзора); наличие пошаговой инструкции по работе с кейсом; удобный пользовательский интерфейс; интерактивное взаимодействие с контентом; глубокое погружение в педагогическую ситуацию: эффект присутствия, наглядность, вовлеченность; возможность изменять пространственно-временные масштабы без вторжения в реальный образовательный процесс; возможность сфокусироваться на деталях.

Результаты обработки полученных данных позволяют говорить о положительном отношении студентов к применению иммерсивных кейсов на учебных занятиях по педагогике. Так, по критерию погружения в педагогическую ситуацию иммерсивные кейсы были оценены существенно выше (среднее значение составило 8,89 балла), чем традиционные (среднее значе-

ние – 5,70 балла), где описание педагогической ситуации представлено в печатной форме. Доминирующее положение иммерсивные кейсы заняли и при оценке эффективности отработки алгоритмов возможных действий учителя, формирования умений педагогической деятельности в реальных условиях – их предпочли 94,83 % респондентов. Полезным компонентом иммерсивных кейсов 92,64 % опрошенных студентов посчитали фотосцену с метками-описаниями деталей – ключевых характеристик педагогической ситуации, которые необходимо было учесть при решении кейса.

Оценка значимости в образовательном процессе отдельных вышеперечисленных характеристик иммерсивных кейсов отражена на диаграмме ниже (рис. 3):

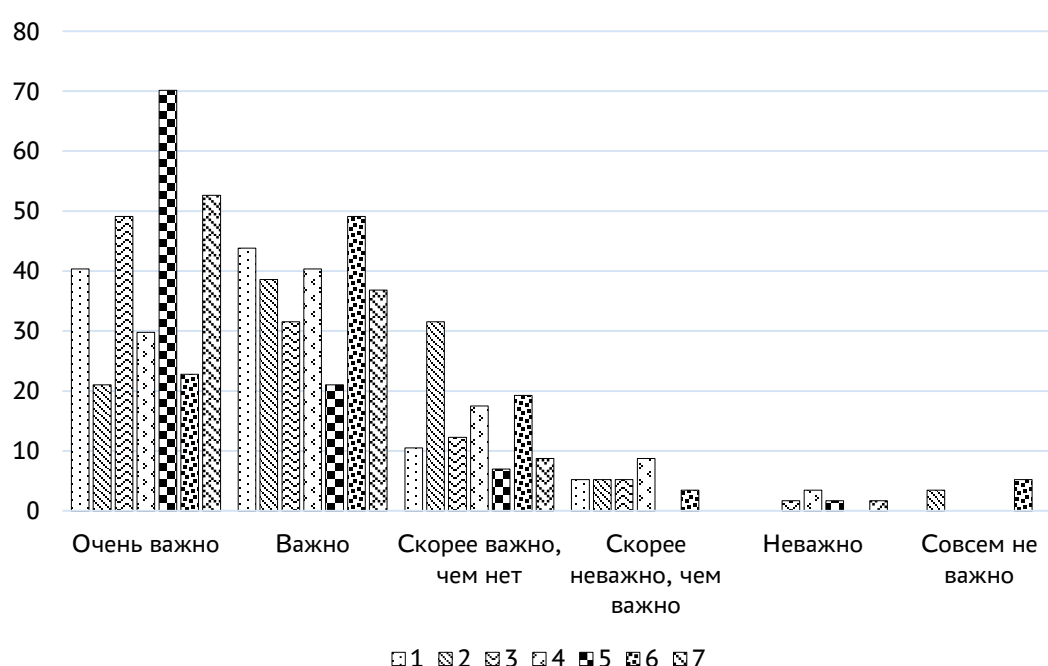


Рис. 3. Оценка значимости отдельных характеристик иммерсивных кейсов после их использования в обучении по учебной дисциплине «Педагогика»

1 – трехмерный формат визуализации педагогической ситуации (возможность полного обзора); 2 – наличие пошаговой инструкции по работе с кейсом; 3 – удобный пользовательский интерфейс; 4 – интерактивное взаимодействие с контентом; 5 – глубокое погружение в педагогическую ситуацию: эффект присутствия, наглядность, вовлеченность; 6 – возможность изменять пространственно-временные масштабы без вторжения в реальный образовательный процесс; 7 – возможность сфокусироваться на деталях

Как видно из рис. 3, среди наиболее важных (по сумме ответов «очень важно» и «важно») характеристик иммерсивных кейсов выделены глубокое погружение в педагогическую ситуацию: эффект присутствия, наглядность, вовлеченность (91,23 %); возможность сфокусироваться на деталях (89,47 %); трехмерный формат визуализации педагогической ситуации (возможность полного обзора) (84,21 %); удобный пользовательский интерфейс (80,70 %).

Позитивные дидактические эффекты применения иммерсивных кейсов в образовательном процессе по учебной дисциплине «Педагогика» установлены нами в ходе проведения непосредственного открытого педагогического наблюдения, которое позволило зафиксировать повышение готовности студентов к разрешению педагогических ситуаций разной степени оригинальности и управляемости. Студенты уверенно представляли развернутое описание педагогической ситуации, раскрывая причину ее возникновения, определяя участников и их мотивы; грамотно вычленяли конкретные задачи, которые необходимо решить для конструктивного выхода из сложившейся, как правило, проблемной педагогической ситуации; моделировали наилучший вариант конечного результата; предлагали возможные способы и ресурсы для конкретных решений; выбирали оптимальный алгоритм действий учителя в условиях заданной педагогической ситуации.

Особо следует отметить, что применение иммерсивных кейсов существенно повысило познавательную активность студентов в образовательном взаимодействии и интерес к контенту учебной дисциплины «Педагогика».

Наряду с вышеизложенными преимуществами в реализации практико-ориентированного обучения педагогике, образовательной эффективностью и положительной оценкой со стороны студентов создание иммерсивных кейсов сопряжено с определенными финансовыми и ресурсными издержками: высокая стоимость оборудования, подготовка квалифицированного персонала, подбор качественного контента, разработка методического сопровождения.

Вместе с тем вышеуказанные сложности преодолимы и можно надеяться, что со временем иммерсивная обучающая среда и ее инструменты станут привычным образовательным средством.

Таким образом, применение иммерсивных кейсов оптимизирует образовательный процесс по учебной дисциплине «Педагогика» и повышает его результативность в подготовке будущих учителей к разрешению вариативных педагогических ситуаций за счет симуляции эффекта присутствия посредством трехмерной визуализации, глубокого погружения в контекст анализируемой ситуации, возможности учета значимых деталей и интерактивности взаимодействия с контентом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Каменский, С. Е. Актер или педагог? / С. Е. Каменский // Наука и школа. – 2000. – № 5. – С. 12–15.
2. Литаврина, М. Г. Актерское искусство [Электронный ресурс] / М. Г. Литаврина // Большая российская энциклопедия. Электронная версия. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/c/aktiorskoe-iskusstvo-1150fa>. – Дата доступа: 04.05.2024.

3. *Копейкина, А. А.* Сравнительный анализ актерской и педагогической деятельности [Электронный ресурс] / А. А. Копейкина // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста : материалы XVI междунар. науч.-практ. Internet-конф., Тамбов, 25 июня – 1 июля 2018 г. / М-во науки и высш. обр. РФ, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина» ; отв. ред. Л. Н. Макарова, И. А. Шаршов. – Тамбов, 2018. – Режим доступа: [https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/03062020\\_lich\\_i\\_prof\\_razvitie/2/Kopejkina.pdf](https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/03062020_lich_i_prof_razvitie/2/Kopejkina.pdf). – Дата доступа: 04.05.2024.
4. Иммерсивность [Электронный ресурс] // *Herzena.ru* – электронные словари русского языка. – Режим доступа: <https://herzena.ru/index.php/words/show/6656>. – Дата доступа: 04.05.2024.
5. Immersive Teaching. Ricerca per l'innovazione della scuola italiana [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.indire.it/en/progetto/immersive-teaching>. – Дата доступа: 09.02.2019.
6. *Сергеев, С. Ф.* Проблемы и перспективы развития электронного обучения / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2015. – № 3. – С. 28–38.
7. *Чупина, В. А.* Иммерсивность: трактовка и развитие понятия в педагогике / В. А. Чупина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 23-й междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24–25 апреля 2018 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2018. – С. 488–493.
8. *Сергеев, С. Ф.* Присутствие в среде: методология и теория обучения / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2011. – № 5. – С. 43–54.
9. *Муравьева, А. А.* Иммерсивное обучение – технология будущего или временное увлечение? / А. А. Муравьева, О. Н. Олейникова // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 120–129.

*Поступила в редакцию 07.05.2024*

УДК [378.14+316.772](476+47)(045)

**Романовская Елена Александровна***кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории  
и практики английского языка**Минский государственный  
лингвистический университет  
г. Минск, Беларусь***Elena Romanovskaya***PhD in Pedagogy, Associate Professor  
of the Department of Theory and Practice  
of the English Language**Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
e\_romanovskaya@mail.ru***Копылова Наталья Александровна***кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков**Национальный исследовательский  
университет «Московский энергетический  
институт»  
г. Москва, Россия***Natalia Kopylova***PhD in Pedagogy,  
Associate Professor of the Foreign  
Languages Department**National Research University "Moscow  
Power Engineering Institute"  
Moscow, Russia  
nakopylova@yandex.ru***Слепнева Марина Анатольевна***кандидат технических наук,  
заведующий кафедрой иностранных языков**Национальный исследовательский  
университет «Московский энергетический  
институт»  
г. Москва, Россия***Marina Slepneva***PhD in Technical Sciences,  
Head of the Foreign Languages Department**National Research University "Moscow  
Power Engineering Institute"  
Moscow, Russia  
slepnevama@mpei.ru***Яруллина Жанна Анатольевна***старший преподаватель кафедры  
иностранных языков**Национальный исследовательский  
университет «Московский энергетический  
институт»  
г. Москва, Россия***Zhanna Yarullina***Assistant Professor of the Foreign Languages  
Department**National Research University "Moscow  
Power Engineering Institute"  
Moscow, Russia  
KvaratskhelZA@mpei.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ (на примере МГЛУ, Беларусь и МЭИ, Россия)

## PECULIARITIES OF INTERACTION BETWEEN PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS (on the Example of MSLU, Belarus and MPEI, Russia)

В статье представлены результаты совместного социологического исследования, проведенного в рамках сотрудничества между Минским государственным лингвистическим университетом (МГЛУ) и Национальным исследовательским университетом «Московский энергетический институт» (МЭИ). Проводился анализ коммуникационных процессов в разноуровневом общении: преподаватель–студент, студент–администрация, студент–студент. Целью исследования было выявить предпочтительные каналы взаимодействия среди преподавателей и студентов, а также сформулировать коммуникационные задачи, которые ставят перед собой участники образовательного процесса. Результаты исследования показали, что, несмотря на разные профили учреждений высшего образования (МГЛУ – гуманитарный, МЭИ – технический), студенты примерно одинаково ответили на все вопросы. Это говорит о том, что молодежь Беларуси и России имеет схожие взгляды на взаимодействие на разных уровнях и его влияние на образовательный процесс в целом.

**К л ю ч е в ы е   с л о в а:** *педагогическое взаимодействие; модели взаимодействия; коммуникационные задачи; внутренняя коммуникация; внешняя коммуникация; горизонтальная коммуникация; вертикальная коммуникация.*

The article presents the results of a joint sociological study conducted in the framework of cooperation between Minsk State Linguistic University and National Research University “Moscow Power Engineering Institute”. Communication processes in multilevel communication were analyzed: teacher-student, student-administration, student-student. The purpose of the study was to identify the preferred channels of interaction among teachers and students, as well as to formulate the communication tasks set by the participants of the educational process. The results of the study showed that despite the different profiles of higher education institutions (MGLU – humanitarian, MPEI – technical) students answered all questions approximately equally. This suggests that young people in Belarus and Russia have similar views on interaction at different levels and its impact on the educational process as a whole.

**Key words:** *pedagogical interaction; interaction models; communication tasks; internal communication; external communication; horizontal communication; vertical communication.*

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью расширения сфер взаимодействия преподавателей и студентов между собой, с представителями других учреждений высшего образования, социокультурных учреждений и т.п. Односторонняя установка на развитие у студентов личностных качеств, отражающих лишь требования к их будущей профессиональной компетентности, несмотря на их безусловную значимость, не исчерпывает всего объема требований к современному человеку и его образованию. Актуализация глобальных проблем человечества в настоящее время ставит перед образованием и воспитанием задачи общегуманистического значения:

в центре внимания человек, способный к саморазвитию, саморегуляции при взаимодействии с другими людьми, к творчеству как высшей форме самосовершенствования личности [1].

В работах ученых [2] подчеркивается, что между преподавателем и обучающимся могут складываться как субъект-субъектные, так и субъект-объектные отношения, при которых процессы развития личности преподавателя и саморазвития студента идут параллельно. Причем степень вовлеченности студента в образовательный процесс определяет его иерархическую позицию в нем. Одновременно с этим, в зависимости от профессиональных навыков, преподаватель тоже может занимать разные позиции – от нормативно-бюрократической до активно-креативной. Таким образом, процесс взаимодействия преподаватель–обучающийся представляет собой регулярно меняющиеся иерархические позиции, ими занимаемые.

В современных условиях развития образования на первый план выходят новые системы ценностей: личностно-деятельностный подход заменяет репродуктивный, место доминирующего преподавателя занимает сотрудничество, а компетентностно-коммуникативный подход вытесняет традиционный. Сотрудничество как более общее понятие определяется как совместная деятельность, направленная на достижение общих целей [3]. В совместной деятельности весь цикл от зарождения идеи до получения результата педагог проходит вместе со студентами, обеспечивая их личностное включение во все этапы этой деятельности [4].

Взаимодействие – философская категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого [5]. Педагогическое взаимодействие – это всегда личностный контакт между воспитателем и воспитанниками, результатом которого становятся взаимные изменения в поведении его участников, их деятельности, отношениях, установках [6]. Педагогическое взаимодействие, как правило, развивается по линии сотрудничества и ведет к взаимному согласию и солидарности в осознании целей совместной деятельности и путей ее достижения [6]. Взаимодействие преподавателя и студента на профессионально-смысловом уровне ориентирует весь процесс развития личности на саморазвитие и дальнейший успех. Задачей преподавателя становится не только образование, но создание возможностей для самореализации и саморазвития обучающегося.

Любое взаимодействие предполагает *коммуникацию* между его участниками. Коммуникация (лат. *communicatio*, от *communico* ‘делать общим, делать сообща, связывать, общаться’) – общение, обмен мыслями, знаниями, чувствами, поступками [7]. Более общее понятие коммуникации, используемое во всех науках, это «информационная связь индивидов» [8, с. 12]. Коммуникация осуществляется с помощью знаков и подразделяется на вербальную

(словесную) (язык) и невербальную (жесты, мимика, условные знаки и т.д.). Вербальная коммуникация может сопровождаться жестами, мимикой (невербальная коммуникация) или обеспечивать общение самостоятельно.

*Педагогическая коммуникация (ПК)* – «это организация педагогического процесса как общения, взаимосвязи, сотрудничества на основе приема, переработки и передачи информации, личностных смыслов и ценностных отношений» [8, с. 12]. Объектом педагогической коммуникации в учреждении высшего образования является коммуникация и общение участников педагогического процесса, главным образом, преподавателей и студентов между собой и друг с другом. Предметом педагогической коммуникации в университете служит выявление закономерности, вербальных и невербальных приемов, средств и педагогических технологий общения и коммуникации участников образовательного процесса. Сюда относятся ораторское и актерское мастерство, педагогическая техника, жесты, позы, интонация.

Так, С. Л. Троянская выделяет следующие ключевые особенности педагогической коммуникации в учреждении высшего образования:

- направленность на процессы развития личности каждого участника образовательного процесса (и преподавателя, и студента) и ее самореализацию;
- культуросообразность деятельности и общения;
- взаимодействие и его этичность;
- неоднозначность процессов взаимодействия и их многофакторность;
- процессуальность коммуникации и общения [8, с. 12].

Коммуникация в учреждении образования является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. Она обеспечивает взаимодействие субъектов образовательного процесса, и от эффективного использования ее принципов и инструментов зависит успешное функционирование всех участников и организации в целом. Исследователи [9] отмечают, что к основным факторам, благоприятно влияющим на установление оптимальных взаимоотношений преподавателя со студентами, относятся профессионализм преподавателя (раскрывающийся в интересной форме подачи информации, знании им предмета, компетентности, образованности и умении организовать учебно-воспитательный процесс), его доброжелательное отношение, взаимопонимание и взаимоуважение.

Ученые [10] выделяют следующие модели взаимодействия в учреждении высшего образования: студент – студент; студент – преподаватель; студент – сервисные службы; преподаватель – сервисные службы. Для благополучного обоюдного взаимодействия необходима сервисная система, распространяющаяся на всех участников образовательного процесса. От системы требуется не только стандартизированность, но и гибкость, адаптивность к образовательному процессу. Современные информационные технологии расширили

спектр каналов взаимодействия и, таким образом, предоставили учреждениям образования возможность выбрать для себя наиболее удобные и действенные способы коммуникации.

Самым универсальным инструментом для общения большей части интернет-аудитории являются программы для удаленной коммуникации, которые, в свою очередь, представляют мощный инструмент для организации взаимодействия студентов и преподавателей. В своей практике уже многие преподаватели активно пользуются различными LMS (например, Moodle), позволяющими повысить качество и эффективность образования за счет обмена материалами и проведения онлайн-контроля, обучения в дистанционном режиме. Студентов же более привлекают социальные сети.

Современному преподавателю в развитии личности, отвечающей всем запросам общества, могут помочь как социальные сети, так и программы для видеоконференций, облачные сервисы и множество других инструментов, способствующих модернизации учебного процесса и создающих теоретическую базу онлайн-курса, применяемого при смешанном или электронном обучении.

Так, популярная до недавнего времени электронная почта хотя и остается актуальной, но из-за отсутствия возможности общения в реальном времени уступает лидерство социальным сетям. Несмотря на их большое разнообразие, принцип организации во многом схож: наличие стены профиля, новостной ленты, возможности для голосований и опросов, загрузки медиа-файлов, ведения личной переписки. Под социальными сетями часто понимают интерактивный многопользовательский сайт, сами участники которого наполняют его контентом. Такая возможность наилучшим образом подходит для организации коммуникации в образовательной среде.

При необходимости проведения видеовстречи в педагогической практике применяется видеоконференция – средство коммуникации, позволяющее передавать как звук, так и изображение участников. Большую популярность набирает интернет-сообщество, которое имеет форму компьютерно-моделированной среды – виртуальный мир (интерактивная виртуальная 3D среда). Данный способ коммуникации будет удобен для установления онлайн-связей между студентом и преподавателем и более эффективного общения внутри группы обучающихся [11].

С целью выявления наиболее предпочтительных каналов взаимодействия, а также коммуникативных задач, которые участники ставят перед собой, нами было проведено социологическое исследование. Полученные данные помогли оценить частотность использования тех или иных ресурсов для обмена информацией и общения, удовлетворенность участников образовательного процесса предлагаемыми им каналами взаимодействия и выявить ряд задач, которые участники чаще всего пытаются решить при взаимодействии с другими субъектами образовательных отношений.

В качестве основного метода исследования нами было использовано онлайн-анкетирование. В нем приняли участие 314 студентов 1–5 курсов переводческого факультета Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ) и 434 студента 1–4 курсов бакалавриата и магистратуры Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт» (МЭИ). В анкете были представлены вопросы закрытого типа, посвященные особенностям внутренней коммуникации в учреждении высшего образования: вертикальной (разностатусной) – между студентами и преподавателями, студентами и администрацией, а также горизонтальной (равностатусной) – между студентами.

Вопросы анкеты охватывали такие важные параметры коммуникации, как своевременность получения информации, источники информации, общение с преподавателем, отношения с администрацией, отношения внутри группы. Результаты опроса показали, что большинство студентов удовлетворены полнотой и своевременностью получения информации о текущих занятиях, заданиях, отметках и о текущих проектах и событиях в университете (65 % – МГЛУ и 83 % – МЭИ).

Самыми популярными источниками информации (табл. 1) среди студентов обоих учреждений образования являются староста (80 %), куратор (МГЛУ – 49 %, МЭИ – 26 %) и сайт университета (МГЛУ – 48 %, МЭИ – 55 %). В МЭИ 58 % студентов активно прибегают к корпоративной почте университета, куда приходят рассылки от руководства, директората и т.п. Однако среди студентов МГЛУ электронная (корпоративная) почта не пользуется большим спросом (11 %). Скорее всего, это связано с тем, что более оперативно работают социальные сети (страницы факультетов ВКонтакте и Telegram-канал университета).

Т а б л и ц а 1

Источники информации о событиях в университете  
(количество ответов, %)

| Источник информации | МГЛУ | МЭИ |
|---------------------|------|-----|
| староста            | 80   | 80  |
| электронная почта   | 11   | 53  |
| сайт университета   | 48   | 46  |
| куратор             | 49   | 26  |
| преподаватель       | 35   | 21  |

Похожая ситуация наблюдается и в случае общения с преподавателем (табл. 2). Студенты МЭИ наиболее активно используют корпоративную почту для общения с педагогами (73 %), чего нельзя сказать о МГЛУ, где к ней обращаются только половина опрошенных (49 %). Безусловно, личное общение также важно для студентов. Это отметили 60 % обучающихся. Однако в социальных сетях общаются с преподавателями только 14 % студентов МЭИ, в то время как в МГЛУ это самый популярный канал коммуникации с педагогами (76 %). Посредством звонков контактируют с преподавателями только 3 % учащихся. Это и очевидно, т.к. телефонное общение сейчас не очень популярно среди молодежи.

Т а б л и ц а 2

Общение с преподавателем  
(количество ответов, %)

|                                                   | МГЛУ | МЭИ |
|---------------------------------------------------|------|-----|
| Каналы коммуникации                               |      |     |
| корпоративная почта                               | 49   | 73  |
| личное общение                                    | 63   | 60  |
| социальные сети                                   | 76   | 14  |
| общение по телефону                               | 3    | 3   |
| Возможность инициировать общение с преподавателем |      |     |
| да                                                | 67   | 65  |
| нет                                               | 3    | 30  |
| не задумывался                                    | 30   | 5   |
| Общение преподаватель–студент «на равных»         |      |     |
| да                                                | 27   | 25  |
| нет                                               | 51   | 23  |
| не задумывался                                    | 22   | 52  |

Личное общение с преподавателем также занимает достаточно высокую позицию, так как помогает студентам быстро получить ответы на интересующие их вопросы и способствует установлению доверительных отношений. 68 % опрошенных в МГЛУ и 65 % студентов МЭИ считают, что имеют возможность инициировать коммуникацию с преподавателями, и предпочитают выстраивать с ними взаимоуважительные отношения, сохраняя при этом определенную дистанцию. Несмотря на наличие общих сфер научных либо личных интересов, схожие взгляды на жизнь и события, 51 % студентов МГЛУ и 23 % студентов МЭИ не считают, что общение с преподавателями происходит «на равных».

Студенты решают с преподавателями широкий спектр вопросов, однако главной задачей при коммуникации с педагогом они отмечают получение новой информации (МГЛУ – 89 %, МЭИ – 81 %), обеспечение взаимодействия (МГЛУ – 55 %, МЭИ – 70 %) и отображение накопленных знаний (МГЛУ – 39 %, МЭИ – 24 %). Лишь 17 % студентов МГЛУ и 6 % студентов МЭИ используют общение с преподавателем, чтобы выразить свои чувства и отношение к миру.

Процесс взаимодействия студентов и администрации университета (ректор, проректоры, деканы, работники деканатов) является совершенно необходимым элементом жизнедеятельности учреждения образования. Анализ результатов опроса показал недостаток взаимодействия между данными субъектами образовательного процесса (табл. 3). 43 % опрошенных заявили, что не общаются с представителями администрации, 12 % студентов МГЛУ и 9 % студентов МЭИ общаются очень редко: 1 раз в семестр. Лишь 13 % респондентов отметили, что видятся с представителями администрации раз в неделю.

Т а б л и ц а 3

Отношения с администрацией  
(количество ответов, %)

|                                                     | МГЛУ | МЭИ |
|-----------------------------------------------------|------|-----|
| Частота общения с представителями администрации     |      |     |
| не общаются                                         | 43   | 43  |
| общаются каждый день                                | 16   | 4   |
| общаются раз в неделю                               | 13   | 13  |
| общаются раз в месяц                                | 28   | 23  |
| общаются раз в семестр                              | 12   | 9   |
| Каналы общения с администрацией                     |      |     |
| личное общение                                      | 48   | 47  |
| электронная почта                                   | 23   | 38  |
| социальные сети                                     | 17   | 8   |
| по телефону                                         | 5    | 4   |
| Предпочитаемые каналы коммуникации с администрацией |      |     |
| личное общение                                      | 49   | 51  |
| электронная почта                                   | 31   | 41  |
| социальные сети                                     | 36   | 32  |
| по телефону                                         | 4    | 6   |

Для решения вопросов студенты чаще всего прибегают к личному общению (47–48 %), реже – к электронной почте (МГЛУ – 23 %, МЭИ – 38 %). Чаты в социальных сетях используются довольно редко: МГЛУ – 17 %, МЭИ – 8 %. Всего 4–5 % опрошенных общаются по телефону. Стоит отметить, что студенты хотели бы иметь больше возможностей использовать для коммуникации с представителями администрации чаты в социальных сетях (МГЛУ – 36 %, МЭИ – 32 %).

Актуальной остается проблема недостаточной вовлеченности студентов в организацию образовательного процесса, их нежелание вносить предложения об изменениях и дополнениях, неверие в вероятность перемен. Только половина участников опроса (50–53 %) считают, что у них есть возможность инициировать взаимодействие с представителями администрации. 41 % студентов МГЛУ и 8 % студентов МЭИ не задумывались об этом. Интересно, что 42 % опрошенных в МЭИ уверены, что такой возможности у них нет, в то время как в МГЛУ таких всего 6 %.

Основными задачами при коммуникации с представителями администрации, по мнению студентов, являются: обеспечение взаимодействия (МГЛУ – 67 %, МЭИ – 74 %) и получение новой информации (МГЛУ – 66 %, МЭИ – 69 %).

Немаловажное значение для успешного и эффективного функционирования учреждения образования имеет также и межличностное общение студентов. Коммуникация с одноклассниками и благоприятный психологический климат в коллективе важны для качественного процесса обучения. Кроме того, совместное постижение истин, познание себя и своего потенциала через взаимодействие с другими, овладение навыками принятия иной точки зрения и отстаивания своих принципов и убеждений делают образовательный процесс продуктивным и способствуют формированию успешной личности. Согласно данным опроса, 90–93 % респондентов общаются ежедневно по учебным вопросам, 81–87 % опрошенных коммуницируют во внеурочное время (табл. 4). При этом примерно 80–90 % студентов имеют друзей среди одноклассников.

Главной целью общения с одноклассниками студенты считают взаимодействие (96 %). 50 % опрошенных предпочитают обмениваться знаниями и новой информацией, а 28 % совместно используют накопленные знания для написания конспектов и рефератов. Тот факт, что 62 % студентов общаются с одноклассниками для выражения своих чувств и отношения к миру, предположительно говорит о том, что в коллективе сложились тесные, приятельские, доверительные отношения.

Т а б л и ц а 4

Отношения внутри группы  
(количество ответов, %)

|                                               | МГЛУ | МЭИ |
|-----------------------------------------------|------|-----|
| Общение с одногруппниками по учебным вопросам |      |     |
| общаются ежедневно                            | 93   | 90  |
| общаются 1 раз в неделю                       | 5    | 7   |
| не общаются                                   | 1    | 2   |
| общаются 1 раз в месяц                        | 1    | 1   |
| Общение с одногруппниками во внеурочное время |      |     |
| общаются                                      | 81   | 87  |
| не общаются                                   | 16   | 11  |
| не задумывались                               | 3    | 2   |
| Друзья среди одногруппников                   |      |     |
| имеют                                         | 76   | 85  |
| не имеют                                      | 14   | 8   |
| не задумывались                               | 10   | 7   |

В отличие от разностатусной коммуникации при взаимодействии с одногруппниками студенты предпочитают личное общение и социальные сети (80–90 %), а электронная почта практически не используется (6–9 %). Как свидетельствуют результаты опроса, именно чаты в социальных сетях и являются самым предпочитаемым и эффективным каналом коммуникации на всех уровнях.

В качестве основной задачи при коммуникации с одногруппниками студенты отмечают взаимодействие между людьми – 93–96 %, обмен знаниями и новой информацией – 50–65 %, а также выражение своего отношения к миру – 56–62 %.

Анализ отношения учащихся к процессу коммуникации в разных университетах показал, что несмотря на разнопрофильность (МГЛУ – гуманитарное учреждение, МЭИ – техническое), молодые люди примерно одинаково ответили на все представленные вопросы. Это говорит о том, что молодежь Беларуси и России в равной мере оценивает взаимодействие и его влияние на образовательный процесс в целом.

Таким образом, данное социологическое исследование, касающееся взаимодействия участников образовательного процесса, позволило нам получить более полную картину того, каким образом и с какой целью происходит

общение на всех уровнях в учреждении образования, какие существуют препятствия и проблемы. Результаты исследования могут служить основой для поиска возможных решений по устранению недостатков, а также способов активизации участия студентов в образовательном процессе и путей расширения сфер сотрудничества всех субъектов образовательных отношений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гребенкина, Л. К. Модель сотрудничества преподавателей и студентов в вузе в современных условиях / Л. К. Гребенкина, Н. А. Копылова // Студенческий научный поиск – науке и образованию XXI века : материалы XV Междунар. студ. науч.-практ. конф. – Рязань : Современный технический университет, 2023. – С. 147–151.
2. Баранова, Т. В. Педагогическое взаимодействие между преподавателем и студентом в высшей школе в условиях новой образовательной парадигмы // История и архивы. – 2015. – № 1. – С. 145–153.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз. 1986. – 797 с.
4. Ксензова, Г. Ю. Психолого-педагогические основы воспитательной деятельности классного руководителя и учителя / Г. Ю. Ксензова. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. – 224 с.
5. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1985. – 1600 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких [и др.]. – М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – 528 с.
7. Большая российская энциклопедия 2004–2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://old.bigenc.ru/psychology/text/2085652?ysclid=lo9tsje827992694077>. – Дата доступа: 10.10.2023.
8. Троянская, С. Л. Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика : учеб. пособие / С. Л. Троянская. – Ижевск : УдГУ, 2011. – 148 с.
9. Гужва, И. В. Партнерские отношения «преподаватель – студент» в условиях образовательного пространства современного вуза / И. В. Гужва // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 6 (123). – С. 178–185.
10. Коммуникативное взаимодействие преподавателей, студентов как ресурс повышения качества образования в университете : метод. рекомендации / Д. К. Козлова [и др.]. – ТГУ, 2021. – 23 с.
11. Лямин, А. В. Использование социальных сетей в образовании / А. В. Лямин, А. Р. Хоботова, М. С. Чежин. – СПб. : Университет ИТМО, 2015. – 67 с.

Поступила в редакцию 05.03.2024

# ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378.14.015.62

**Михеева Екатерина Анатольевна**

*аспирант кафедры психологии  
и педагогического мастерства*

**Ekaterina Mikhejeva**

*PhD Student of the Department  
of Psychology and Pedagogical Excellence*

*ГУО «Республиканский институт высшей  
школы»*

*г. Минск, Беларусь*

*National Institute for Higher Education  
Minsk, Belarus*

*k.mikhejeva@gmail.com*

## РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ САМОУПРАВЛЕНИЯ В ОБЩЕНИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА

## THE ROLE OF EMOTIONAL AND SOCIAL INTELLIGENCE IN THE FORMATION OF SELF-GOVERNANCE IN COMMUNICATION IN FUTURE SPECIALISTS IN TOURISM AND HOSPITALITY SECTOR

Исследование направлено на анализ роли эмоционального и социального интеллекта в процессе формирования самоуправления в общении у обучающихся в сфере туризма и гостеприимства. Использованный диагностический инструментарий включает: тест социального интеллекта Гилфорда, методику «Способности к самоуправлению в общении» и тест эмоционального интеллекта Люсина. Полученные результаты свидетельствуют о влиянии эмоционального и социального интеллекта на развитие самоуправления в общении и важности их развития в процессе подготовки будущих специалистов в сфере туризма и гостеприимства.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *эмоциональный интеллект; социальный интеллект; самоуправление; общение; будущие специалисты; туризм; гостеприимство.*

The research aims to analyze the role of emotional and social intelligence in the process of developing self-management in communication among students in the field of tourism and hospitality. The diagnostic tools used include: the Guilford Social Intelligence Test, the “Communication Self-Management Abilities” technique, and the Lusin’s Emotional Intelligence Test. The obtained results indicate the influence of emotional and social intelligence on the development of self-management in communication and the importance of their development while training future specialists in the tourism and hospitality industry.

*Key words: emotional intelligence; social intelligence; self-management; communication; future specialists; tourism; hospitality.*

В последние десятилетия психологические исследования все более активно занимаются изучением взаимосвязи различных аспектов человеческой психики. Одним из ключевых направлений в этой области является анализ взаимодействия между самоуправлением личности, эмоциональным и социальным интеллектом. Самоуправление, включающее в себя умение контролировать свои мысли, эмоции и поведение, играет важную роль в адаптации к условиям жизни и достижении жизненных целей. В то же время эмоциональный и социальный интеллект определяют способность человека понимать свои и чужие эмоции, эффективно взаимодействовать с окружающими и успешно решать социальные задачи. Несмотря на то, что эти концепции изучаются отдельно, их взаимодействие оказывает существенное влияние на психологические процессы и поведение человека. В рамках нашего исследования мы обращаем внимание на самоуправление в общении как один из важнейших аспектов психологического функционирования человека. Этот концепт отражает способность индивида регулировать свои высказывания, эмоции и поведение в контексте межличностных взаимодействий. Хотя самоуправление в общении обычно ассоциируется с процессами контроля эмоций и реакций в различных социальных ситуациях, его влияние и значение простираются гораздо дальше.

Цель исследования – выявление взаимосвязи между уровнем развития эмоционального и социального интеллекта у будущих специалистов и самоуправлением в общении.

Проведенные исследования подтверждают, что хорошее самоуправление в общении имеет ряд выгодных последствий для индивида. Во-первых, самоуправление в общении влияет на качество межличностной коммуникации. Люди, обладающие высоким уровнем самоуправления в общении, чаще проявляют эмпатию, умение слушать и адекватно реагировать на собеседника, что способствует формированию и поддержанию здоровых отношений.

Во-вторых, самоуправление в общении связано с развитием межличностных навыков, которые включают в себя умение четко выражать свои мысли и чувства, умение вступать в эффективный диалог и успешно решать конфликты. Такие навыки становятся особенно важными в профессиональной сфере и в повседневной жизни [1].

Кроме того, самоуправление в общении сопряжено с лучшей адаптацией в социальной среде и достижением карьерного успеха. Люди, которые умеют контролировать свое поведение и эмоции в социальных ситуациях, часто легче находят общий язык с коллегами, руководителями и клиентами, что способствует их профессиональному росту.

Наконец, самоуправление в общении играет важную роль в психологическом благополучии индивида. Эффективное управление своими эмоциями помогает снизить уровень стресса, избежать конфликтов и повысить уровень самооценки [2].

Таким образом, понимание и изучение механизмов самоуправления в общении является ключевым для развития эффективных методов тренировки и поддержки этого аспекта психологического функционирования человека. В этом контексте особенно интересно провести анализ взаимосвязи между самоуправлением в общении, эмоциональным и социальным интеллектом, что и является целью текущего исследования.

Развитие самоуправления в общении проходит ряд этапов, которые отражают изменения в понимании, навыках и стратегиях регуляции межличностных взаимодействий. Рассмотрим ключевые этапы этого процесса.

#### Этап начального формирования (от 2 до 6 лет)

На этом этапе дети начинают осознавать, что их слова и действия могут влиять на других людей. Они начинают понимать базовые нормы и правила общения, такие как вежливость и уважение к другим. Однако их способности контролировать свои эмоции и поведение ограничены, и они часто реагируют на внешние стимулы без должного контроля.

#### Этап экспериментирования (от 6 до 12 лет)

На этом этапе дети начинают активно экспериментировать с различными стратегиями общения – они пробуют разные способы выражения своих чувств и манипулирования ситуацией, чтобы добиться желаемых результатов. В этом возрасте они могут также начать осознавать важность самоконтроля и учиться управлять своими эмоциями и поведением.

#### Этап осознанного контроля (от 12 до 18 лет)

На этом этапе дети начинают осознавать, что они могут контролировать свое поведение и эмоции. Они активно применяют стратегии саморегуляции, чтобы поддерживать позитивные взаимоотношения с окружающими. Дети на этом этапе могут более осознанно выбирать, как реагировать на различные ситуации, и учитывать потенциальные последствия своих действий.

#### Этап сознательного использования (от 18 лет и старше)

На этом этапе люди активно используют свои навыки самоуправления в общении для достижения своих целей и решения проблем. Они осознают эффективные стратегии коммуникации и могут адаптировать свое поведение в соответствии с различными социальными ситуациями и контекстами. Кроме того, на этом этапе они начинают размышлять о своем общении и анализировать его результаты с целью постоянного улучшения [3].

Процесс формирования самоуправления в общении является сложным и многосторонним, включающим в себя взаимодействие различных факторов на разных уровнях развития личности. Представим основные этапы этого процесса.

*Биологические и генетические основы.* Современные исследования показывают, что некоторые аспекты самоуправления, такие как способность к саморегуляции, могут быть унаследованы. Например, уровень активности нейротрансмиттеров, таких как серотонин и дофамин, оказывает влияние на способность человека контролировать свои эмоции и поведение [4].

*Развитие когнитивных навыков.* С возрастом дети приобретают когнитивные навыки, которые позволяют им лучше понимать и оценивать себя и окружающий мир. Когнитивные навыки включают в себя развитие способности к планированию, прогнозированию последствий своих действий и абстрактному мышлению.

*Социализация и обучение.* Роль семьи, школы и других социальных институтов важна для формирования навыков самоуправления в общении. Родители и учителя могут моделировать желаемые способы поведения и обучать детей стратегиям саморегуляции. Важную роль играют также проверка и наказание за неконтролируемое поведение.

*Опыт и практика.* Практика играет ключевую роль в развитии самоуправления в общении. Чем больше человек практикует стратегии контроля эмоций и поведения в реальных социальных ситуациях, тем лучше он становится в этом. Поэтому возможность получать обратную связь и извлекать уроки из опыта играет важную роль в формировании этого навыка.

*Внутренние механизмы саморегуляции.* Этот процесс также связан с развитием внутренних механизмов саморегуляции, таких как осознанность и внутренняя мотивация. Осознанность позволяет человеку осознавать свои мысли и эмоции без суждений, что способствует более эффективному управлению ими. Внутренняя мотивация поддерживает желание человека развивать навыки самоуправления в общении в целях достижения личных и профессиональных целей [5].

Этот процесс формирования самоуправления в общении является динамичным и продолжается на протяжении всей жизни человека, варьируясь в зависимости от индивидуальных особенностей и внешних обстоятельств.

Эмоциональный интеллект и социальный интеллект оказывают значительное влияние на развитие самоуправления в общении, так как эти концепты тесно связаны в процессе межличностного взаимодействия. Вот как они оказывают воздействие на развитие этого процесса.

### **Развитие эмоционального интеллекта**

Понимание и управление своими эмоциями: высокий уровень эмоционального интеллекта помогает человеку осознавать свои эмоции и управлять ими в процессе общения. Это включает в себя способность выражать свои чувства адекватным образом, контролировать эмоциональные реакции и принимать обдуманные решения даже в эмоционально насыщенных ситуациях.

Эмпатия и понимание чувств других: эмоциональный интеллект также помогает развивать способность к эмпатии и пониманию эмоций других

людей. Человек с высоким уровнем эмоционального интеллекта лучше воспринимает эмоциональные сигналы и чувства других, что делает его более эмпатичным и способным адаптировать свое общение к нуждам и эмоциональному состоянию собеседника [6, с. 37].

### **Развитие социального интеллекта**

Понимание социальных норм и правил: социальный интеллект помогает человеку понимать социальные нормы и правила общения, что позволяет ему взаимодействовать эффективно в различных ситуациях. Социальный интеллект включает в себя умение интерпретировать невербальные сигналы, тон и контекст общения.

Умение устанавливать и поддерживать отношения: человек, обладающий социальным интеллектом (social intelligence person), способен устанавливать качественные отношения с другими людьми, проявлять эмпатию, поддерживать дружеские связи и решать конфликты. Это существенно для успешного общения и формирования позитивных взаимоотношений [7].

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта и социального интеллекта находятся в прямой корреляционной связи с самоуправлением в общении. Человек, обладающий высоким уровнем эмоционального интеллекта и социального интеллекта, обычно отличается более эффективными навыками коммуникации, лучше контролирует свои эмоции, умеет эффективно решать конфликты и устанавливать гармоничные отношения с окружающими.

Исследование проводилось на базе филиала «Индустриально-педагогический колледж» УО «Республиканский институт профессионального образования» (далее ИПК). В ИПК было опрошено 43 учащихся.

Для определения уровня владения навыками коммуникации были использованы методики: тест социального интеллекта Гилфорда (адаптация Е. С. Михайловой) [8], методика «Способности к самоуправлению в общении» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) [9, с. 223–224] и тест эмоционального интеллекта Люсина [10].

Методика «Способности к самоуправлению в общении» (разработанная Н. П. Фетискиным, В. В. Козловым и Г. М. Мануйловым) предназначена для измерения гибкости и адаптивности в различных ситуациях общения. Этот тест позволяет оценить способность человека эффективно управлять своим поведением и реакциями в межличностных взаимодействиях. Результаты теста могут дать представление о том, насколько человек готов и способен адаптировать свое общение к различным ситуациям, быть гибким и конструктивным в диалоге с окружающими. Таким образом, этот тест предоставляет информацию о социальных навыках и уровне межличностной компетентности человека.

Тест социального интеллекта Гилфорда дает возможность определить коммуникативные навыки человека, а также его способность прогнозировать собственное поведение. Тест социального интеллекта Гилфорда обычно

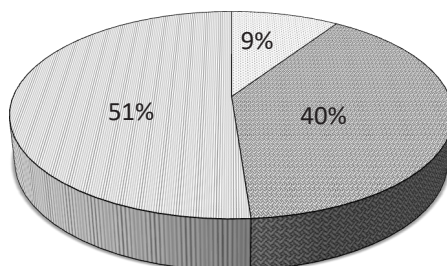
включает в себя серию вопросов или заданий, предназначенных для оценки различных аспектов социального интеллекта, таких как эмпатия, эмоциональная интеллигентность, способность к адаптации в различных социальных ситуациях и умение решать конфликты.

Результаты теста дают представление о том, насколько хорошо человек владеет социальными навыками, а также как он справляется с различными межличностными ситуациями. Этот тест может использоваться в психологической практике для оценки социальной компетентности, а также в образовательных и профессиональных контекстах для выявления областей, требующих развития, и создания программ по тренировке социальных навыков.

Тест эмоционального интеллекта Люсина – это инструмент, разработанный для оценки уровня эмоционального интеллекта у человека. Данный тест представляет собой психодиагностическую методику, основанную на самоотчете и предназначенную для измерения эмоционального интеллекта в соответствии с теоретическими представлениями автора. Тест эмоционального интеллекта Люсина может быть полезен как в личной, так и в профессиональной сфере, помогая людям осознать свои эмоциональные реакции и поведенческие паттерны, что в свою очередь способствует улучшению межличностных отношений, повышению эффективности коммуникации и решению конфликтов.

По результатам проведенного исследования установлена прямая корреляция между уровнем самоуправления в общении и уровнем социального интеллекта. Коэффициент корреляции Пирсона ( $r_s$ ) составил 0,384, что указывает на среднюю положительную связь между этими двумя переменными. Иными словами, чем выше уровень социального интеллекта у человека, тем выше его уровень самоуправления в общении, и наоборот. Это может означать, что способность эффективно взаимодействовать с другими людьми и понимать их эмоции и мотивы влияет на способность человека контролировать свои собственные эмоции и поведение в межличностных ситуациях.

При более детальном рассмотрении показателей социального интеллекта установлено, что фактор познания преобразований поведения (СВТ) у 51 % учащихся ниже среднего (рис. 1).



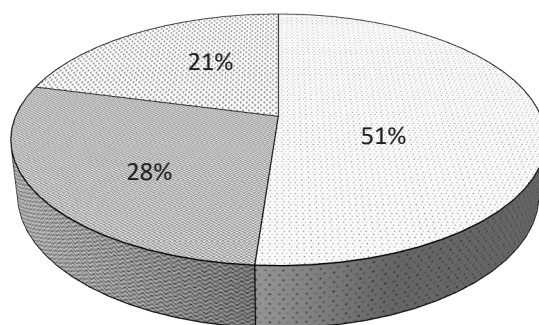
□ Выше среднего    ▒ Средний уровень    ▒ Ниже среднего

Рис. 1. Уровень фактора познания преобразований поведения учащихся в ИПК

Лица, у которых наблюдаются низкие результаты в данном тесте, часто испытывают трудности в выявлении разнообразных коннотаций, которые могут быть заключены в одних и тех же вербальных выражениях, в зависимости от контекста общения и характера взаимоотношений между участниками. Такие индивиды часто проявляют тенденцию к непоследовательному и неопределенному общению, а также к ошибочной интерпретации словесных высказываний собеседников, что может создавать проблемы в эффективной передаче и восприятии информации в рамках коммуникационного процесса.

При исследовании уровня эмоционального интеллекта среди учащихся ИПК были выявлены следующие проблемы.

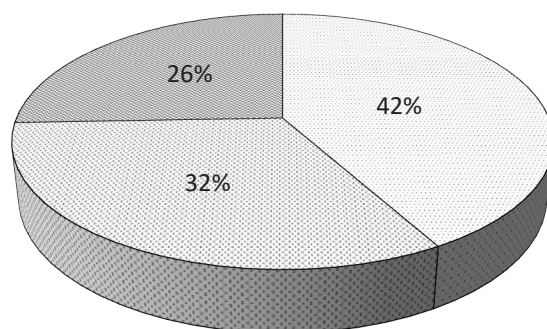
1. У 51 % учащихся ИПК наблюдается низкий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта (рис. 2). Низкий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта указывает на ограничения в способности человека осознавать, понимать и эффективно управлять своими собственными эмоциями. Это означает, что учащиеся имеют трудности в распознавании и оценке своих эмоциональных состояний, а также в выражении их адекватным способом. Низкий уровень также свидетельствует о неспособности учащихся эффективно реагировать на стрессовые ситуации, принимать обоснованные решения и поддерживать психологическое равновесие в сложных жизненных ситуациях. Это может иметь негативное влияние на личную жизнь, работу и межличностные отношения.



□ Низкий уровень    ▨ Средний уровень    □ Высокий уровень

Рис. 2. Уровень внутриличностного эмоционального интеллекта у учащихся в ИПК

2. 42 % учащихся имеют низкий уровень управления эмоциями (рис. 3). Низкий уровень управления эмоциями отражает недостаточную способность учащихся эффективно регулировать свои эмоциональные реакции и выражение эмоций в различных ситуациях.



□ Низкий уровень    ▒ Средний уровень    ▓ Высокий уровень

Рис. 3. Уровень управления эмоциями у учащихся в ИПК

Это может проявляться в недостаточной осознанности эмоций, трудностях в контроле негативных эмоций, а также в склонности к переживанию интенсивных эмоциональных всплесков. Учащиеся с низким уровнем управления эмоциями могут испытывать трудности в адаптации к переменам, конструктивной обработке стрессовых ситуаций и в установлении эмоционально здоровых межличностных отношений, что негативно сказывается на их профессиональном и личностном развитии.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Установлена прямая корреляция между уровнем самоуправления в общении и уровнем социального интеллекта ( $r_s = 0.384$ ), что свидетельствует о важности социальных навыков для успешного межличностного взаимодействия.

2. Выявлены трудности у 51% учащихся в распознавании различных смыслов вербальных сообщений, в зависимости от контекста общения и характера взаимоотношений.

3. Низкие показатели внутриличностного эмоционального интеллекта (у 51% учащихся) и управления эмоциями (у 42% учащихся) указывают на проблемы в осознании и контроле собственных эмоций, что может оказывать негативное влияние на их межличностные отношения и профессиональное развитие.

Таким образом, полученные нами данные подчеркивают необходимость внедрения образовательных программ, направленных на развитие социально-эмоциональных навыков будущих специалистов в сфере туризма и гостеприимства, для повышения их уровня самоуправления в общении и успешной адаптации в современном обществе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Рассказова, Е. И. Психологическая саморегуляция как фактор успешности управления поведением в различных сферах функционирования личности / Е. И. Рассказова // Экспериментальная психология. – 2019. – № 3. – С. 148–163.

2. Митина, О. В. Методика исследования самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана: психометрические характеристики русскоязычной версии / О. В. Митина, Е. И. Рассказова // Психологический журнал. – 2018. – № 2. – С. 111–127.
3. Казанская, Л. А. Способность к самоуправлению как фактор формирования и развития личности / Л. А. Казанская // XXII Российская школа по проблемам науки и технологий : материалы научно-практической конференции. – Миасс, 2002. – С. 313–318.
4. Кашина, Ю. В. Роль генов серотонинергической медиаторной системы в формировании регуляторно-адаптивных возможностей человека / Ю. В. Кашина, В. М. Покровский, И. Л. Чередник // Журн. мед.-биол. исследований. – 2023. – № 1. – С. 23–33.
5. Файзуллин, Ф. С. Способность самоуправления как форма проявления человеческого потенциала / Ф. С. Файзуллин, Л. А. Казанская // Социальные факторы развития человеческого потенциала на региональном уровне : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. – Уфа, 2003. – С. 136–141.
6. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2009. – 351 с.
7. Николаевский, Р. П. Развитие социального интеллекта в студенческом возрасте / Р. П. Николаевский // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5 (36). – С. 81–84.
8. Михайлова, Е. С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена : руководство по использованию / Е. С. Михайлова. – СПб. : ИМАТОН, 1996. – 56 с.
9. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.
10. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.

*Поступила в редакцию 15.04.2024*

УДК 37.015.31

**Дмитренко Виолетта Евгеньевна***старший преподаватель кафедры  
английского языка гуманитарных  
факультетов факультета  
социокультурных коммуникаций**Белорусский государственный  
университет**г. Минск, Беларусь***Violetta Dmitrenko***Senior Lecturer of the English Language  
Department of the Faculty of Humanities  
of the Faculty of social and cultural  
Communication**Belarusian State University**Minsk, Belarus**violetmermaid@yandex.by*

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ГИБКИХ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ

### COMPARATIVE ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SOFT SKILLS STUDENTS'

В статье приводится поэтапный анализ сформированности гибких навыков коммуникации у студентов специальностей «Правоведение» и «Политология» в обучении иностранному языку. Данные для сравнительного анализа были получены в ходе использования трех методик тестирования, направленных на изучение гибких навыков коммуникации. В завершение эмпирического исследования автор провел статистический анализ результатов для выявления статистически значимых показателей. Автором статьи были сделаны предположения присутствия различий между двумя выборками. Статья будет полезна для специалистов, занимающихся вопросами образования, психологии и педагогической психологии, а также для специалистов по управлению персоналом, сотрудников компаний, работающих в коллективе, и менеджеров на руководящих должностях.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *межличностные отношения; гибкие навыки; гибкие навыки коммуникации; эмпирическое исследование; коммуникация.*

The article provides a step-by-step analysis of the formation of communication soft skills among students of the specialties «Jurisprudence» and «Political Science» in teaching a foreign language. The data for comparative analysis were obtained with the help of three testing methods aimed at the examination of communication soft skills. At the end of the empirical study the author conducted a statistical analysis of the results to identify statistically significant indicators. The author of the article made assumptions about the presence of differences between the two samples of study. The article will be useful for specialists engaged in education, psychology and pedagogical psychology, as well as for HR specialists, employees of companies working in teams and managers in managerial positions.

**Key words:** *interpersonal relationships; soft skills; communication soft skills; empirical research; communication.*

Эмпирическое исследование, целью которого являлся сравнительный анализ сформированности гибких навыков коммуникации у студентов специальностей «Правоведение» и «Политология» в обучении иностранному языку, было выполнено последовательно в два этапа.

*На первом этапе* была поставлена задача продиагностировать сформированность гибких навыков коммуникации у студентов специальности «Правоведение» и у студентов специальности «Политология». Для решения данной задачи были привлечены 3 методики:

1. Методика KOS, предназначенная для изучения коммуникативных и организаторских способностей.
2. Опросник ОМО, основанный на постулатах трехмерной теории межличностных отношений В. Шутца.
3. Методика Т. Лири, в которой изучается представление субъекта о себе, а также взаимоотношения в малой группе.

*На втором этапе* решалась следующая задача – провести сравнительный анализ сформированности гибких навыков коммуникации у студентов специальностей «Правоведение» и «Политология» в обучении иностранному языку. Сравнительный анализ осуществлялся при помощи статистического непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Этот критерий был выбран ввиду того, что он позволяет выявить различия в значении параметра между малыми выборками, что соответствует заявленной цели эмпирического исследования.

В проведенном исследовании участвовали студенты юридического факультета БГУ специальностей «Правоведение» и «Политология», по 25 испытуемых в каждой выборке. Студенты специальности «Правоведение» на момент проведения эмпирического исследования обучались на первом курсе, проходя первый семестр программы обучения. Студенты специальности «Политология» обучались на втором курсе. Исследователь посчитал рациональным привлечь данные две группы, невзирая на разный год обучения, ввиду того, что студенты специальности «Политология» обучаются английскому языку на первом и втором курсах только во втором семестре. Итого, обе группы проучились один семестр до эмпирического исследования, а непосредственно на момент психологической диагностики и первая, и вторая вступили во второй этап изучения английского языка.

Следует оговорить, что сравнительный анализ осуществляется в рамках обучения испытуемых иностранному языку. Изучение иностранного языка и методы овладения умениями говорения на иностранном языке напрямую связаны с коммуникацией, в частности с гибкими навыками коммуникации, посему исследователь особо заинтересован в изучении сформированности гибких навыков коммуникации у студентов для получения представления об общей картине сформированности этих навыков в обеих выборках в ходе сравнительного анализа. Анализ данных позволяет получить общую картину об объекте (гибкие навыки коммуникации) и предмете (сравнительный анализ

сформированности гибкого навыка коммуникации у студентов специальностей «Правоведение» и «Политология» в обучении иностранному языку) эмпирического исследования, после чего можно далее производить действия, опираясь на полученные данные, такие, как, например, сформировать навыки или улучшить показатели в сформированности исследуемых навыков.

Перейдем к результатам исследования по трем использованным методикам.

Начнем с методики изучения коммуникативных и организаторских склонностей (КОС). Ведущим методом исследования является тестирование. Методика предназначена для подростков и юношей. Предлагаемый тест содержит 40 вопросов общего характера, ответы на которые «да» либо «нет». Рекомендация при прохождении теста: отвечать следует быстро без длительного обдумывания.

Наглядно результаты исследования представлены ниже (рис. 1). Здесь приведена количественная совокупность испытуемых с тем или иным уровнем склонностей.

### Результаты Методики КОС

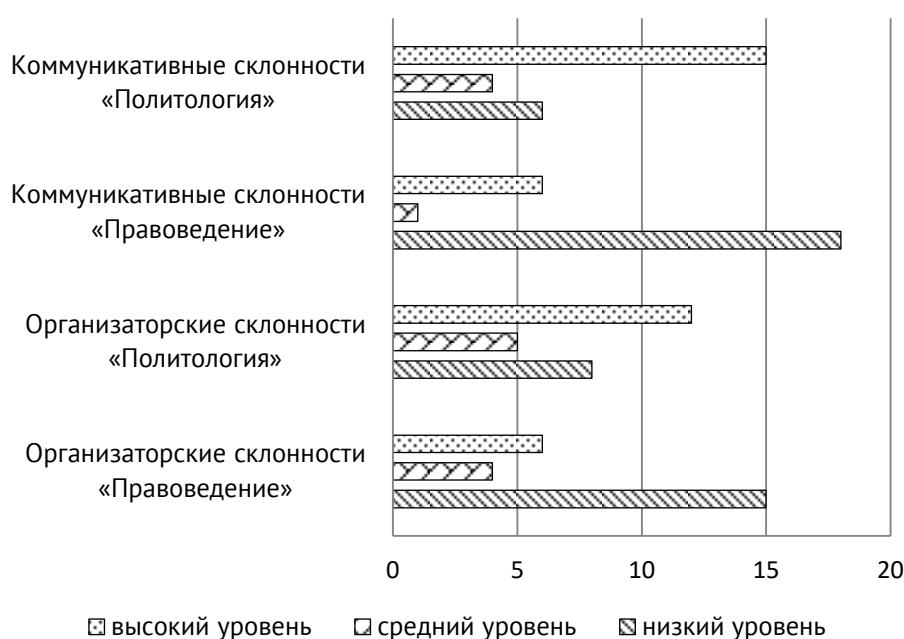


Рис. 1. Результаты применения методики КОС

Результаты тестирования по коммуникативным склонностям демонстрируют бóльшую разницу между двумя группами, чем результаты, полученные по организаторским склонностям. У студентов специальности «Правоведение» численный показатель низкого уровня развития обеих склонностей имеет довольно высокое значение в сравнении с группой специальности «Политология».

Следующей использованной методикой стал тест диагностики межличностных отношений Лири, который был разработан в 1950-х годах под руководством американского психолога Тимоти Лири. Предназначение методики – исследование представлений человека о себе и определение преобладающего типа отношений с окружающими людьми. Для представления результатов была разработана психограмма в виде круга, разделенного на секторы – октанты, каждый из которых отражает определенный тип межличностных отношений: властный-лидирующий, независимый-доминирующий, прямолинейно-агрессивный, недоверчивый-скептический, покорно-застенчивый, зависимый-послушный, сотрудничающий-конвенциональный, ответственно-великодушный. Октанты, по которым баллы оказались наиболее высокими, соответствуют преобладающему стилю поведения данного человека, в то время как характеристики, не выходящие за пределы установленных пороговыми восьми баллов, свойственны гармоничным личностям.

По результатам тестирования в группе «Правоведение» из 25 человек 18 имеют *гармоничное поведение* согласно психограмме; 1 испытуемый с *акцентуированным прямолинейно-агрессивным* типом межличностных отношений; 1 испытуемый с *акцентуацией ответственно-великодушного* типа; 1 испытуемый с *акцентуированными прямолинейно-агрессивным, недоверчивым-скептическим, властным-лидирующим и ответственно-великодушным* типами; 1 испытуемый с *акцентуированным недоверчивым-скептическим* типом; 1 испытуемый с *акцентуированным сотрудничающим-конвенциональным* типом; 1 испытуемый с *ярко выраженными покорно-застенчивым и сотрудничающим-конвенциональным* типом; 1 испытуемый с *ярко выраженным покорно-застенчивым* типом.

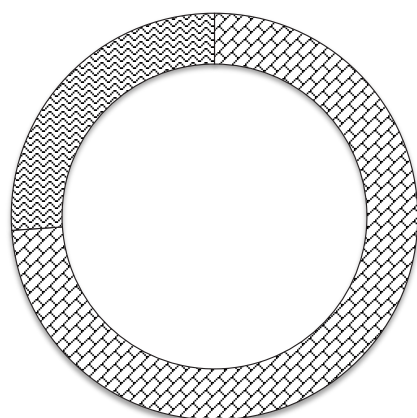
По результатам тестирования в группе «Политология» из 25 человек 10 имеют *гармоничное поведение*, 3 испытуемых с *акцентуированным прямолинейно-агрессивным* типом межличностных отношений; 1 испытуемый с *акцентуированными прямолинейно-агрессивным и недоверчивым-скептическим* типами; 1 испытуемый с *акцентуацией властного-лидирующего* типа; 1 испытуемый с *акцентуированными недоверчивым-скептическим, покорно-застенчивым, сотрудничающим-конвенциональным* типами; 2 испытуемых с *акцентуированными властно-лидирующим и сотрудничающим-конвенциональным* типами; 1 испытуемый с *акцентуацией ответственно-великодушного* типа; 1 испытуемый с *акцентуированными властным-лидирующим и ответственно-великодушным* типами; 1 испытуемый с *акцентуированными властным-лидирующим и сотрудничающим-конвенциональным* типами; 1 испытуемый с *акцентуацией независимого-доминирующего* типа; 2 испытуемых с *ярко выраженными властным-лидирующим и ответственно-великодушным* типами; 1 испытуемый с *ярко выраженным властным-лидирующим* типом.

В ходе теста также вычисляется сумма баллов каждой ориентации, которые переводятся в два индекса: доминирование (вертикальный вектор) и друже-

любие (горизонтальный вектор). Индексы доминирования и дружелюбия определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия при взаимодействии с другими людьми. Положительное значение результата, полученного по формуле «доминирование», свидетельствует о выраженном стремлении человека к лидерству в общении, к доминированию. Отрицательное значение по формуле «доминирование» указывает на тенденцию к подчинению, отказу от позиции лидерства. Положительный результат по формуле «дружелюбие» является показателем стремления личности к установлению дружелюбных взаимоотношений и сотрудничеству с окружающими. Отрицательный результат по формуле «дружелюбие» указывает на проявление агрессивно-конкурентной позиции, враждебности, препятствующей сотрудничеству.

Ниже наглядно продемонстрировано соотношение индексов доминирования и дружелюбия между независимыми выборками студентов, участвующих в экспериментальном исследовании (рис. 2, 3).

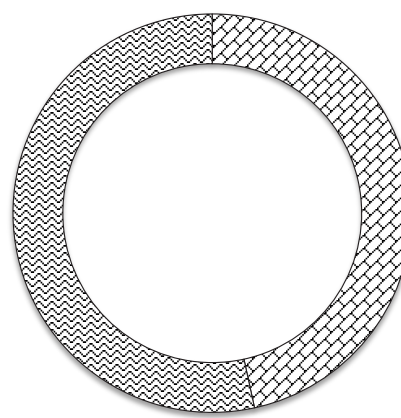
#### ИНДЕКС ДОМИНИРОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ ЛИРИ



☒ Политология ☒ Правоведение

Рис. 2. Индекс доминирования по методике Лири

#### ИНДЕКС ДРУЖЕЛЮБИЯ ПО МЕТОДИКЕ ЛИРИ



☒ Политология ☒ Правоведение

Рис. 3. Индекс дружелюбия по методике Лири

Вышеприведенные наглядно-сравнительные диаграммы показывают, что существует выразительная разница между двумя группами испытуемых «Политология» и «Правоведение» по индексу доминирования, в отличие от индекса дружелюбия, где ощутимой разницы в совокупных числовых показателях по группам нет.

Финальной методикой, использованной для изучения сформированности гибких навыков коммуникации, является опросник межличностных отношений (ОМО), предназначенный для диагностики различных аспектов межличностных отношений и изучения коммуникативных особенностей личности. Еще одно название методики – «Fundamental Interpersonal Relations Orientation-Behaviour» (FIRO), что в переводе означает «базовые ориентации межличностных отношений». Опросник анализирует поведение человека

в трех основных областях межличностных потребностей: включения, контроля и аффекта. Внутри каждой области принимают во внимание два направления межличностного поведения: выраженное поведение человека, то есть его мнение об интенсивности собственного поведения в данной области; и поведение, требуемое человеком от окружающих, интенсивность которого является оптимальной для него.

На последующих трех диаграммах будут наглядно показаны совокупные результаты диагностики трех областей межличностных потребностей: включения, контроля и аффекта по группам (рис. 4, 5, 6).

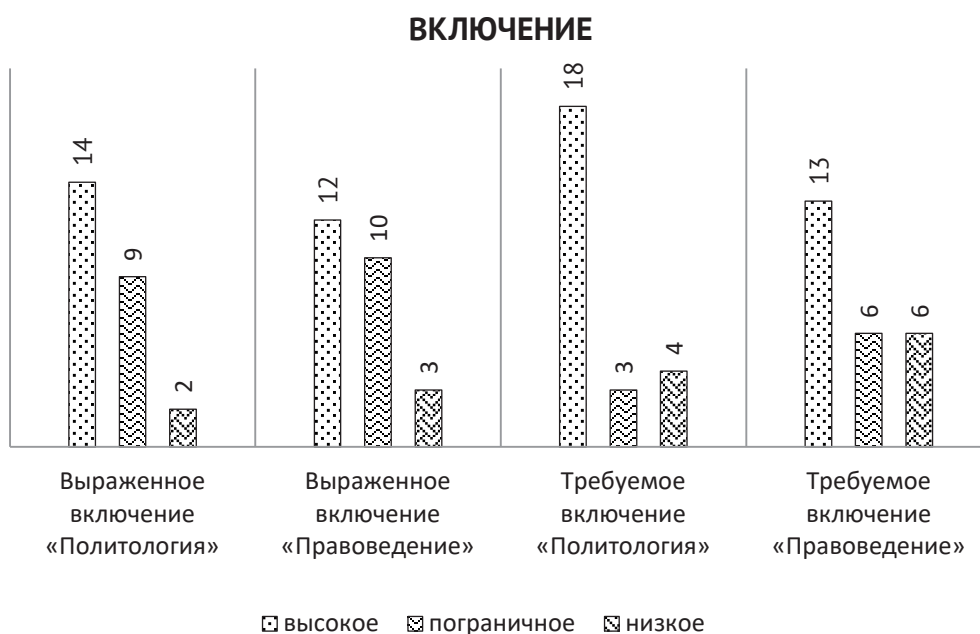


Рис. 4. Результаты диагностики включения

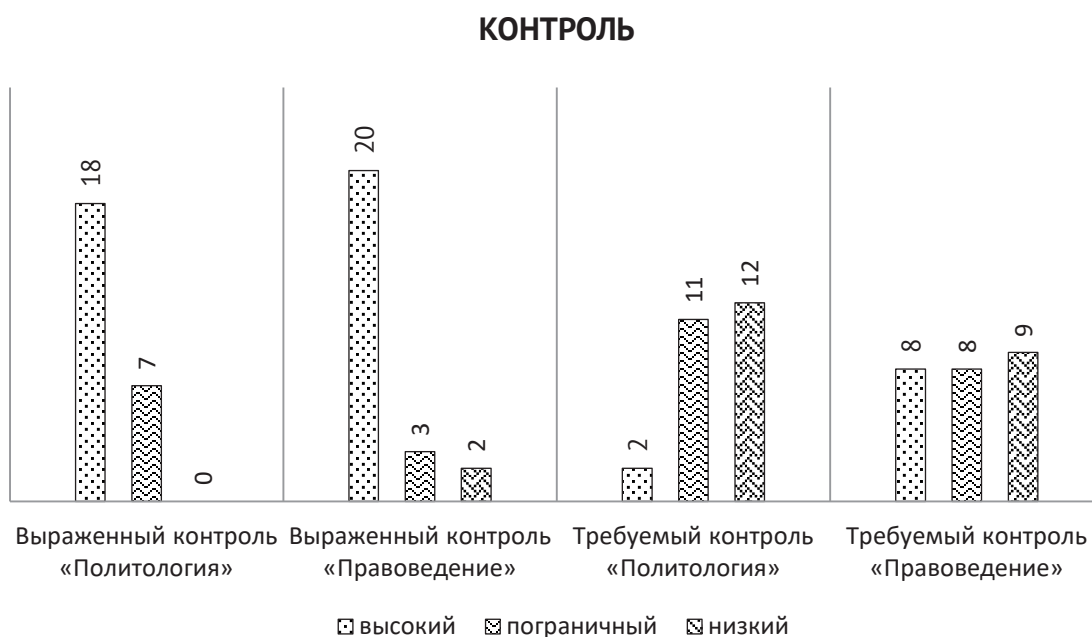


Рис. 5. Результаты диагностики контроля

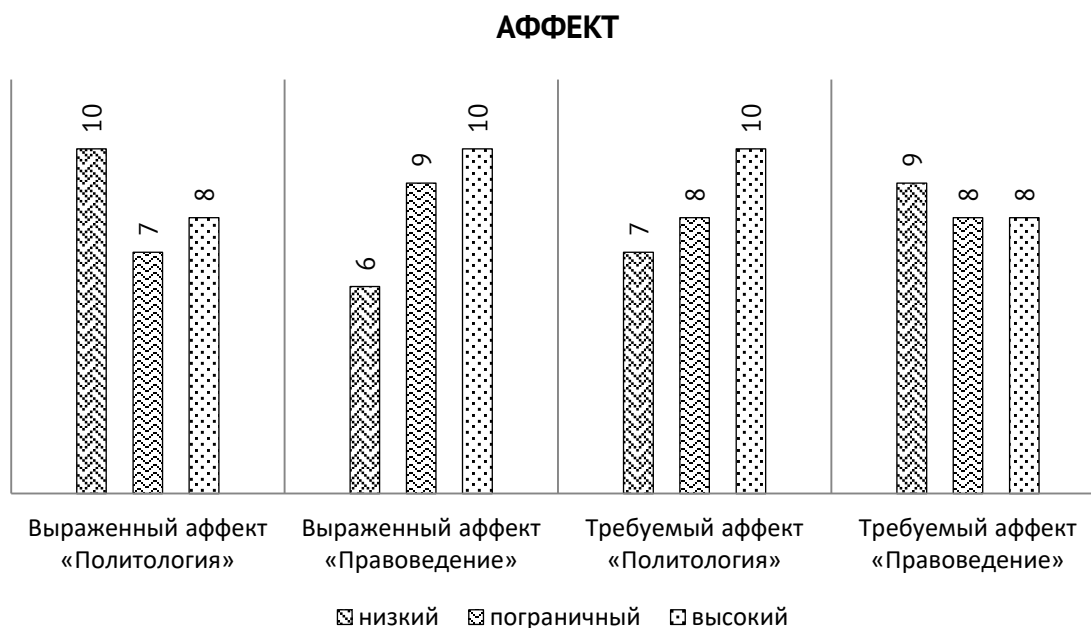


Рис. 6. Результаты диагностики аффекта

Проанализировав наглядные данные, приведенные на рисунках, можно констатировать, что значительной разницы в аспектах включения, контроля, аффекта между двумя выборками не существует. Однако стоит отметить, что в позиции «требуемый контроль» присутствует бóльшая разница по сравнению с остальными показателями двух выборок.

Для проведения сравнительного анализа сформированности гибких навыков коммуникации между группами студентов специальностей «Политология» и «Правоведение» был взят непараметрический статистический критерий U-критерий Манна-Уитни, используемый для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно. U-критерий позволяет выявлять различия в значении параметра между малыми выборками. При его использовании допустимо отказаться от предположения нормальности распределения и одинаковых дисперсий. Необходимо, чтобы данные были измерены как минимум в порядковой шкале.

Статистика критерия выглядит следующим образом.

$$U = W - \frac{1}{2}m(m+1) = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m \delta_{ij}$$

Различия признаются статистически значимыми в тех случаях, когда уровень значимости меньше 0,05. В тех случаях, когда уровень значимости больше 0,05, различия отсутствуют.

В следующих ниже таблицах приведен статистический анализ полученных ранее результатов по диагностическим методикам.

Т а б л и ц а 1

## Статистический анализ результатов методики КОС

| Названия шкал                    | Среднее значение в группе «Политологи» | Среднее значение в группе «Правоведы» | Эмпирическое значение критерия | Уровень значимости |
|----------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|--------------------|
| КОС-1 коммуникативные склонности | 0,646                                  | 0,514                                 | 429,0                          | 0,023*             |
| КОС-1 организаторские склонности | 0,710                                  | 0,646                                 | 403,5                          | 0,075              |

Т а б л и ц а 2

## Статистический анализ результатов методики Лири

| Названия шкал       | Среднее значение в группе «Политологи» | Среднее значение в группе «Правоведы» | Эмпирическое значение критерия | Уровень значимости |
|---------------------|----------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|--------------------|
| Leary Доминирование | 6,820                                  | 0,244                                 | 504,5                          | 0***               |
| Leary Дружелюбие    | 0,892                                  | 1,020                                 | 320,5                          | 0,877              |

Т а б л и ц а 3

## Статистический анализ результатов методики ОМО/FIRO

| Названия шкал                 | Среднее значение в группе «Политологи» | Среднее значение в группе «Правоведы» | Эмпирическое значение критерия | Уровень значимости |
|-------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|--------------------|
| ОМО/FIRO выраженное включение | 5,52                                   | 5,40                                  | 322,5                          | 0,843              |
| ОМО/FIRO требуемое включение  | 5,80                                   | 5,32                                  | 343,0                          | 0,546              |
| ОМО/FIRO выраженный контроль  | 7,08                                   | 6,96                                  | 332,5                          | 0,691              |
| ОМО/FIRO требуемый контроль   | 3,20                                   | 4,32                                  | 208,5                          | 0,041*             |
| ОМО/FIRO выраженный аффект    | 5,00                                   | 4,64                                  | 348,0                          | 0,483              |
| ОМО/FIRO требуемый аффект     | 4,24                                   | 4,56                                  | 284,5                          | 0,582              |

Результаты проведенного статистического анализа позволяют подвести итог сравнительного анализа сформированности гибких навыков коммуникации у студентов специальностей «Правоведение» и «Политология» в обучении иностранному языку. Данные, полученные в ходе использования U-критерия Манна-Уитни, констатируют, что существует статистически значимая разница в коммуникативных склонностях, продиагностированных методикой КОС ( $p=0,023$ ); выявлена статистически значимая разница по индексу доминирования Лири ( $p=0$ ); существует статистически значимая разница в потребности требуемого контроля, выявленного методикой ОМО (0,041). Остальные показатели не представляют статистической значимости согласно анализу.

Из проведенного нами эмпирического исследования следует, что выборки по специальностям «Политология» и «Правоведение» имеют статистически значимые различия в одном из параметров по результатам, полученным после использования каждой диагностической методики.

Выше наглядно продемонстрировано, что коммуникативные склонности у выборки по специальности «Политология» сформированы на более высоком уровне, чем у выборки по специальности «Правоведение» (см. рис. 1, табл. 1).

Влияющими на это факторами могут быть временной фактор (напомним, что студенты специальности «Политология» находились на момент диагностики на втором курсе и имели бóльший промежуток времени для взаимодействия друг с другом и установления межличностных контактов, а студенты специальности «Правоведение» – на первом году обучения и, возможно, еще не успели как следует «влиться» в коллектив и узнать друг друга, выстроить общение); фактор большей личной вовлеченности и заинтересованности в предмете, благодаря чему студенты активнее и старательнее выполняют задания, направленные на развитие диалогической и монологической речи, развивая тем самым коммуникативные склонности; естественные изменения, т.к. студенты специальности «Политология» на год старше студентов из второй выборки.

На практике, действительно, у той части испытуемых из обеих групп, у которых исследователь вел предмет «Иностранный язык», наблюдалась следующая тенденция: большинство студентов специальности «Политология» охотнее объединялись в пары и группы для работы на занятиях, некоторые студенты специальности «Правоведение» открыто говорили о том, что им не нравится изучаемый предмет со школьных времен и их удовлетворит минимальный приемлемый балл для сдачи экзамена по дисциплине.

Следующий статистически значимый показатель был обнаружен в результатах, полученных нами с помощью опросника Лири на выявление преобладающего типа отношений с окружающими людьми и следующих ориентаций: доминирование/подчинение и дружелюбие/враждебность.

Значительная разница в индексе доминирования между двумя выборками была показана выше (см. рис. 2, табл. 2).

Мы предположим, что на такое различие по шкале доминирования мог бы повлиять гендерный фактор и соответствующий гормональный фон. Так, в группе по специальности «Политология» в числе испытуемых – 17 юношей в возрасте 17–19 лет, во второй выборке – 9 в возрасте 17–18 лет. Типов межличностного отношения, приходящихся на шкалу доминирования, а именно *прямолинейно-агрессивный, недоверчивый-скептический, властный-лидирующий и независимый-доминирующий*, в четыре раза больше в группе «Политология» нежели в группе «Правоведение».

По нашим наблюдениям, как правило, за малой толикой исключений на практике студенты мужского пола показывают себя на занятиях в качестве лидеров в случае групповой работы, а также демонстрируют автономный стиль деятельности, проявляя свою независимость в рамках самостоятельной работы. Студенты-юноши склонны задавать меньше вопросов и запрашивать меньше рекомендаций по поводу выполнения заданий.

В ходе статистической проверки результатов диагностики по методике ОМО, которую мы провели, было выявлено, что показатель «требуемый контроль» имеет значимую разницу между выборками (см. рис. 5, табл. 3).

Мы склонны предположить, что данные, выявленные опросником Лири, имеют значение в трактовке результатов по методике ОМО. Так, в группе студентов-политологов индекс доминирования значительно выше, чем в группе студентов-правоведов. Мы также предположили, что возможным фактором может быть гендерный – в первой группе в два раза (17:9) больше юношей. Низкий показатель «требуемый контроль», который был обнаружен нами в выборке по специальности «Политология» в сравнении с выборкой по специальности «Правоведение», демонстрирует неприятие индивидом контроля над собой, независимость в принятии решений. Мы склонны утверждать, что низкая потребность в контроле извне напрямую коррелирует с прямолинейно-агрессивным, недоверчивым-скептическим, властным-лидирующим и независимым-доминирующим типами межличностных отношений, присущими группе студентов-политологов в большей степени по результатам диагностического тестирования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Лобанов, А. П.* Soft Skills для цифрового поколения: учебно-методическое пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – 2-е изд. – Минск : РИВШ, 2022. – 154 с.
2. Теория и практика формирования универсальных компетенций будущих специалистов / под ред. В. А. Хриптович. – Минск : РИВШ, 2023. – 172 с.
3. *Ганпанцурова, О. Б.* Формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. Б. Ганпанцурова. – Ярославль, 2021. – 25 с.

*Поступила в редакцию 08.04.2024*

УДК 159.95:028

**Савчук Антон Валерьевич***кандидат психологических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии**Минский государственный лингвистический  
университет**г. Минск, Беларусь***Anton Sautchuk***PhD in Psychology, Associate Professor  
of the Department of Pedagogy  
and Psychology**Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus**a.v.savchouk@gmail.com*

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННОГО НА РОДНОМ И ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКАХ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ВСЛУХ И ПРО СЕБЯ

## EFFICIENCY OF NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE READING COMPREHENSION IN ORAL AND SILENT READING

Целью статьи является изучение сходства и различия двух видов чтения, вслух и про себя, на родном и иностранном языках. Представлен обзор современных исследований, в которых сравниваются разные условия чтения и не обнаруживается определенной закономерности во взаимосвязи показателей скорости чтения, понимания прочитанного и вида чтения. Результаты нашего эмпирического исследования, в котором приняли участие студенты-лингвисты и будущие специалисты по международным отношениям, указывают на то, что лучшее понимание прочитанного достигается при комфортном темпе чтения про себя на родном и иностранном языках. При этом соотношение беглости на разных языках практически стабильно для обоих видов чтения, что обусловлено использованием более смыслоориентированных стратегий. Предложены практические рекомендации и пути дальнейших исследований.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *процесс чтения; чтение вслух; чтение про себя; понимание прочитанного; скорость чтения; профессиональный билингвизм.*

The aim of this paper is to examine the differences and similarities between oral and silent reading modes in native and foreign languages. It reviews studies comparing different reading conditions and shows no definite relationship pattern between reading comprehension, reading mode, and reading speed indicators. The findings of our empirical research conducted with students in linguistics and international relations indicated that better comprehension occurs when reading at a comfortable speed in silent mode for both native and foreign languages. However, no significant difference was observed between speed ratios of reading in different languages for both reading modes. This can be attributed to the fact that proficient future professional bilinguals use more sense-oriented strategies of reading comprehension. Implications for practice and future research directions are suggested.

*Key words: process of reading; reading aloud; silent reading; reading comprehension; reading speed; professional bilingualism.*

По различным оценкам чтение как рецептивная форма речевого общения имеет сравнительно небольшой удельный вес в повседневной коммуникации на родном языке (около 16 %), уступая место устно-вербальным процессам говорения и слушания [1, с. 297]. В то же время в современном мире чтение является важнейшим условием усвоения как родного, так и иностранного языка. Процесс чтения, обеспечивая доступ к широкому спектру текстов, стимулирует интерес обучающегося к поиску и запоминанию новой информации [2], а также способствует совершенствованию лексикограмматических навыков и расширению словарного запаса [3]. Чтение играет ключевую роль в формировании профессионального искусственного билингвизма будущих переводчиков и преподавателей иностранного языка, компетенция которых предполагает опосредованное освоение иноязычной лингвокультуры [4].

С точки зрения психологии чтение представляет собой речемыслительный процесс на основе взаимодействия разноуровневых осознанных и автоматизированных механизмов перекодирования, интерпретации и целостного понимания текстовой информации [1, с. 226; 5]. Традиционно в качестве одного из главных индикаторов эффективности чтения рассматривается *беглость чтения*, определяемая как скорость чтения, в условиях которой читающий достигает смыслового понимания прочитанного [6]. По мнению многих специалистов, темп громкого чтения является достаточным для смыслового понимания, если он приближается к темпу устной речи [7; 8]. При этом, как полагал белорусский психолог Б. А. Бенедиктов, сравнение темпа речи на разных языках возможно только при его измерении в слогах в секунду (сл/сек), так как разные языки имеют разную среднюю длину слова и неодинаковую степень соответствия орфографии и орфоэпии [9, с. 78, 89–90]. Максимально быстрый темп чтения (до 10 сл/сек), таким образом, ограничивается не лингвокультурной спецификой, а возможностями речевого аппарата и зрительного восприятия индивида.

В психолингвистике и психологии речи, рассматривая проблему развития беглости и понимания прочитанного, выделяют две формы чтения: чтение вслух (громкое или устное чтение) и чтение про себя (беззвучное чтение). Обычно чтение вслух связывают с начальными стадиями обучения чтению в целом, когда начинающему читателю нужно сформировать автоматизмы звукобуквенных соответствий. У начинающих чтецов глаза и голос часто совпадают по позиции, или глаза находятся всего на одно-два слова впереди произносимого текста – практически симультанно осуществляются зрительное декодирование слов и произносительная сторона речи [10]. Такие

условия создают ограничение скорости, поэтому на ранних этапах обучения чтению устное чтение происходит намного медленнее, чем беззвучное [11]. В то же время в некоторых работах отмечается, что опора на дополнительную аудиальную модальность при чтении вслух помогает обучающимся создавать дополнительные связи в рабочей памяти и регулировать собственное поведение при чтении [12]. Обобщая исследования в данном направлении, Приор и коллеги отмечают, что чтение про себя становится более эффективным для понимания, по сравнению с громким, примерно после пятого класса, что в целом согласуется с общими закономерностями развития внутренней речи [13; 1, с. 115]. Для более зрелых читателей необходимость участия слухового и артикуляционного аппаратов для корректного чтения вслух затрудняет понимание, поскольку читатель уделяет больше внимания артикуляции, интонации и прочим аспектам устной речи, и у него остается меньше ресурсов для смысловой обработки [14].

В связи с этим актуальным остается вопрос о роли чтения вслух в усвоении иностранного языка. В своей работе С. Гибсон анализирует аргументы «за» и «против» использования такой методики на занятиях по английскому языку в качестве иностранного и отмечает влияние на результат целого ряда психологических, лингвокультурных, социальных и информационных факторов [15]. Это позволяет вывести определенный набор практических рекомендаций, но сохраняет неоднозначность проблемы, тем более применительно к специфическим ситуациям усвоения и использования языков.

Целью нашего исследования было изучить особенности понимания прочитанного в условиях чтения вслух и про себя на родном и иностранном языках среди студентов, профессионально изучающих иностранный язык и приближающихся к высокому уровню владения последним.

В эксперименте приняли участие 30 студентов старших курсов: студенты МГЛУ, обучающиеся по педагогической и переводческой специальностям, и студенты факультета международных отношений БГУ. Возраст участников эксперимента варьируется от 20 до 30 лет. Все студенты изучали в качестве первого иностранного языка английский, а родным языком являлся русский. Главным критерием отбора был примерно одинаково высокий уровень владения английским языком, выражающийся в среднем балле успеваемости по дисциплинам на английском языке – 8,3.

В качестве материала чтения для экспериментального исследования были использованы статьи публицистического характера из научно-популярного журнала «National Geographic» и стандартизированного теста на проверку знания английского языка TOEFL. Все тексты были представлены в печатном варианте формата А4 с использованием довольно крупного шрифта, что существенно облегчало работу с текстом. Важно отметить, что материалы

имели приблизительно одинаковое количество слов (280–300) и одинаковый *умеренно высокий* уровень сложности, что отражается в отсутствии избыточных синтаксических связей и узкоспециализированной лексики, а также подтверждается данными индекса удобочитаемости (<http://tool.cohmetrix.com>).

Исследование проходило индивидуально с каждым испытуемым в два этапа. На первом этапе испытуемому необходимо было прочесть 4 текста на русском и 4 текста на иностранном языке в максимально быстром темпе чтения про себя и вслух. Экспериментатор фиксировал время каждого прочтения по секундомеру, регистрировал результаты на персональном компьютере и делал различные пометки, касающиеся реакций и мимики участника. После прочтения им необходимо было выполнить послетекстовые задания, представленные в виде семи тестовых вопросов для проверки понимания прочитанного: исключение неправильных вариантов, определение главной цели автора статьи, указание возможного источника или же подбор наиболее подходящего заголовка к тексту. Экспериментальная процедура второго этапа не имела существенных отличий: испытуемому необходимо было прочесть четыре других текста. Как и в первом случае, информация была представлена на родном и иностранном языках, однако главным условием на данной ступени опыта являлось чтение про себя и вслух в комфортном темпе. После завершения двух этапов участникам исследования предлагалось заполнить анкету-опросник, включающую вопросы о впечатлениях и сложностях выполнения задания.

Как и ожидалось, участники лучше справились с текстами на русском языке, так как суммарное количество правильных ответов варьировалось от 3,9 до 5,8 из 7 возможных. Понимание содержания текстов на иностранном языке несколько отличалось. Так, минимальное количество правильных ответов составило 3,8, в то время как максимальное достигало 5,6. Чтение про себя, вне зависимости от языка текстов, способствовало лучшему смысловому восприятию по сравнению с чтением вслух, после которого все участники эксперимента показали более низкие результаты по тестовому заданию. Средние показатели скорости чтения про себя составили: в комфортном темпе – 11,3 сл/сек на русском языке, 7,4 сл/сек на иностранном языке; в быстром темпе – 17,02 сл/сек на русском языке, 10,7 сл/сек на иностранном языке. Многие испытуемые в опроснике отмечают, что особенно при чтении вслух очень быстро утомляются мышцы лица (что также было отмечено в наблюдениях экспериментатора), а монотонная речь приводит к снижению концентрации внимания и, как следствие, нарушению целостности восприятия информации. Также многие участники эксперимента в опроснике указали, что, читая про себя, они могли себе позволить вернуться к непонятному для них фрагменту для того, чтобы глубже понять какую-либо мысль и перейти на

образно-эмоциональный уровень отражения. Это несмотря на то, что показатели чтения вслух на иностранном языке ненамного превосходили диапазон среднего темпа (7,6 сл/сек в комфортном и 3,7 сл/сек в быстром режимах). На русском языке эти показатели также находились в пределах среднего темпа 5–6 сл/сек [9, с. 69–71].

Как показывают данные теста на понимание, успешнее всего участники эксперимента после чтения в комфортном темпе справились с заданиями также на достаточно высоком уровне (чтение вслух на русском языке – 4,5, чтение про себя на русском языке – 6,2, чтение вслух на иностранном языке – 3,7, чтение про себя на русском языке – 5,2). Следует отметить, что показатели понимания и темпа чтения не отличались у студентов разных специальностей.

По результатам эксперимента было проведено сравнение скорости чтения текстов на двух языках. В качестве фиксирующего показателя был принят коэффициент беглости, рассчитываемый через соотношение скорости чтения текста на иностранном языке и скорости чтения текста на русском языке. Исходя из этого следует, что чем выше коэффициент беглости, тем меньше различий между скоростью чтения на русском языке и на иностранном языке, что, по мнению Б. А. Бенедиктова, может свидетельствовать об уровне владения последним [9, с. 88]. Результаты подсчетов показали, что коэффициент беглости чтения вслух в комфортном темпе выше, чем в быстром (0,7 против 0,61). Это связано прежде всего с тем, что при чтении вслух на русском языке степень автоматизации артикуляционных, интонационных и просодических навыков позволяет человеку более эффективно расходовать энергию несмотря на темпоральные ограничения. При чтении вслух на иностранном языке в максимально быстром темпе большое количество студентов запиналось, иногда они делали остановки на трудных фрагментах, что увеличивало эмоциональный стресс и значительно замедляло скорость чтения.

При сравнении результатов чтения про себя общей закономерности выявлено не было: у некоторых студентов *коэффициент беглости* выше при чтении в комфортном темпе, у других — в максимально быстром. Средние показатели чтения про себя в комфортном и максимально быстром темпах составили 0,61 и 0,62 соответственно. Когда человек читает про себя, он способен опираться на более динамические формы отражения (образно-эмоциональный компонент) преимущественно в зрительной модальности [1, с. 234]. Учитывая читательский опыт студентов старших курсов лингвистических специальностей, можно предположить, что они использовали преимущественно «нисходящие» стратегии понимания, схватывая контекст и общее смысловое содержание целых фрагментов текста на основе собственных фоновых знаний и вероятностного прогнозирования [16].

Также здесь может идти речь о сложившейся привычке пользоваться умениями просмотрового и ознакомительного чтения, столь необходимыми в условиях ограниченного времени и колоссального объема информации, подлежащей запоминанию и воспроизведению (например, на экзамене) [17].

Таким образом, результаты проведенного исследования, как и следовало ожидать, подтвердили гипотезу о том, что чтение про себя является наиболее быстрой и эффективной формой, в отличие от чтения вслух, что согласуется с рядом аналогичных исследований, выполненных в несколько других условиях [6; 12; 14]. Громкое чтение, тем более на неродном языке, значительно расходует ресурсы памяти, внимания и стимулирует, по всей видимости, использование «восходящей стратегии», подразумевающей анализ поверхностной структуры каждого речевого фрагмента на лексическом и фонематическом уровнях. По этим же причинам в условиях чтения вслух более заметное влияние оказывает фактор ускоренного темпа.

Известный американский специалист в области чтения К. Сноу [18, с. 13–16] рассматривала проблему понимания прочитанного как единство трех психологических измерений: 1) психика читателя; 2) характеристики текста; 3) сам процесс чтения, его целеполагание и протекание. Исходя из такого понимания проблемы, в качестве перспективы новых эмпирических исследований в области темпоральных характеристик чтения вслух и про себя на родном и иностранном языках следует обозначить такие направления. Например, представляется рациональным использовать в качестве экспериментального материала комбинации текста на родном языке с текстами на языках разной степени сходства по критерию принадлежности к языковым группам и системе написания (алфавитной/неалфавитной). Сами тексты при этом могут обладать разнообразными жанрово-стилистическими и содержательными особенностями, по-разному воздействуя на образно-эмоциональную сферу испытуемого. Кроме того, в качестве дополнительной переменной целесообразно принять различные виды понимания: фактологическое, детальное, инференциальное («выводное знание» на основе вероятностно-индуктивных операций для собственного речепроизводства). Рассматривая личность читателя, важно выявить в понимании прочитанного роль метапознания и метапознавательных стратегий, которые позволяют эффективно регулировать свою познавательную деятельность и использовать свои информационные ресурсы [19]. В этом ракурсе в качестве модулирующих факторов понимания прочитанного, помимо уровней владения языками и речевого опыта читателя, необходимо также учитывать его эмоциональные, когнитивные и прочие индивидуально-психологические характеристики. Результаты исследований проблем чтения могут послужить основой для совершенствования программ обучения иноязычному чтению,

а также способствовать созданию новых диагностических и методических разработок в рамках преподавания лингвистических и нелингвистических дисциплин.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ерчак, Н. Т. Иностранные языки: психология усвоения / Н. Т. Ерчак. – Минск : Новое знание ; М. : ИНФРА-М, 2013. – 335 с.
2. Krashen, S. D. The power of reading: Insights from the research. The power of reading / S. D. Krashen. – Bloomsbury Publ. USA, 2004. – 216 p.
3. Liu, J. The effects of extensive reading on English vocabulary learning: A meta-analysis / J. Liu, J. Zhang // English language teaching. – 2018. – Vol. 11, № 6. – P. 1–15.
4. Черничкина, Е. К. К вопросу искусственного билингвизма / Е. К. Черничкина // Мир лингвистики и коммуникации : электронный научный журнал. – 2006. – № 5. – С. 60–67.
5. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.
6. Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis / L. S. Fuchs [et al.] // Scientific Studies of Reading. – 2001. – Vol. 5, № 3. – P. 239–256.
7. Chung, W.-L. Oral reading prosody and the relation with reading abilities: A comparison of two rating scales / W.-L. Chung // Reading and Writing. – 2024. – Vol. 37, № 4. – P. 869–886.
8. Зайцев, В. Н. Резервы обучения чтению / В. Н. Зайцев. – М. : Просвещение, 1991. – 32 с.
9. Бенедиктов, Б. А. Психология овладения иностранным языком / Б. А. Бенедиктов. – Минск : Выш. шк., 1974. – 335 с.
10. McConkie, G. W. Eye Movement Control During Reading: The Effect of Word Units / G. W. McConkie, D. Zola // Cognition and Motor Processes. – Springer, 1984. – P. 63–74.
11. Hiebert, E. H. Comprehension-Based Silent Reading Rates: What Do We Know? What Do We Need to Know? / E. H. Hiebert, S. J. Samuels, T. Rasinski // Literacy Research and Instruction. – 2012. – Vol. 51, № 2. – P. 110–124.
12. An investigation of silent versus aloud reading comprehension of elementary students using Maze assessment procedures / A. D. Hale [et al.] // Psychology in the Schools. – 2011. – Vol. 48, № 1. – P. 4–13.
13. Comprehension After Oral and Silent Reading: Does Grade Level Matter? / S. M. Prior [et al.] // Literacy Research and Instruction. – 2011. – Vol. 50, № 3. – P. 183–194.

14. *Schimmel, N.* The Effects of Oral and Silent Reading on Reading Comprehension / N. Schimmel, M. Ness // *Reading Psychology*. – 2017. – Vol. 38, № 4. – P. 390–416.
15. *Gibson, S.* Reading aloud: a useful learning tool? / S. Gibson // *ELT Journal*. – 2008. – Vol. 62, № 1. – P. 29–36.
16. *Nadea, A. B.* Bottom-up or Top-down Reading Strategies: Reading Strategies Used by EFL Students / A. B. Nadea // 2nd Intern. Conf. on Education, Language, Literature, and Arts (ICELLA 2021) : Banjarmasin, Indonesia, September 10–11, 2021 / ed.: F. Mu'in, M. Zaini Miftah, E. Arapah – Atlantis Press, 2021. – P. 30–36.
17. *Чабанова, Е. В.* Чтение как способ отбора информации при осуществлении информационного поиска студентами высшей школы / Е. В. Чабанова, В. Р. Осколкова // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. – 2021. – Т. 6, № 6. – С. 1109–1116.
18. *Snow, C.* Reading for Understanding: Towards an R&D Program in Reading Comprehension / C. Snow. – Santa Monica – Arlington : RAND, 2001. – 155 p.
19. *Habibian, M.* The Impact of Training Metacognitive Strategies on Reading Comprehension among ESL Learner's / M. Habibian // *Journal of Education and Practice*. – 2015. – Vol. 6, № 28. – P. 61–69.

*Поступила в редакцию 18.05.2024*

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 378.147:811.111'253

**Железнякова Ольга Викторовна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой современных  
технологий перевода

**Olga Zheleznyakova**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Head of the Department of Modern  
Translation Technologies

Минский государственный  
лингвистический университет  
г. Минск, Беларусь

Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
28olga02@mail.ru

**Рубцова Анна Владимировна**

доктор педагогических наук, доцент,  
директор Высшей школы лингводидактики  
и методики

**Anna Rubtsova**

Habilitated Doctor of Pedagogy,  
Director of the Higher School  
of Linguodidactics and Methodology,

Гуманитарный институт Санкт-Петер-  
бургского политехнического университета  
Петра Великого  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic  
University Institute of Humanities  
St. Petersburg, Russian Federation  
rubtsova\_av@spbstu.ru

**Аносова Наталия Эдуардовна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент Высшей школы лингводидактики  
и методики

**Natalia Anosova**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor of the Higher School  
of Linguodidactics and Methodology

Гуманитарный институт Санкт-Петер-  
бургского политехнического университета  
Петра Великого,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic  
University Institute of Humanities  
St. Petersburg, Russian Federation  
natalia-ed@mail.ru

## МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

### SIMULATION OF REAL CONDITIONS OF INTERPRETING ACTIVITY IN THE PROCESS OF INTERPRETERS' TRAINING

Статья посвящена изучению роли моделирования условий устной переводческой деятельности, приближенных к реальным, на занятиях по устному переводу для студентов старших курсов. Результаты экспериментально-опытного обучения доказывают, что

методика обучения устному переводу на основе моделирования позволяет значительно повысить качество подготовки будущих переводчиков. Анализ параметров качества устного перевода позволяет утверждать, что студенты демонстрируют адекватное ролевое поведение, что повышает их конкурентоспособность на рынке труда.

*Ключевые слова:* устный перевод; моделирование; экспериментально-опытное обучение; оценка качества перевода; ролевое поведение переводчика; комплекс упражнений.

The article deals with the study of the role of modeling the conditions of interpreting activity in interpreting classes for senior students. The results of experimental training prove that the simulation-based teaching methodology for interpreting can significantly improve the quality of training of future translators and interpreters. Analysis of the quality parameters of interpreting allows us to assert that students demonstrate adequate role behavior, which increases their competitiveness in the labor market.

*Key words:* interpreting; simulation; experimental training; interpreting quality assessment; interpreter's role behavior; set of exercises.

В настоящее время обучение устной переводческой деятельности в лингвистическом университете предусматривает усвоение студентами основных закономерностей переводческой деятельности как вида межкультурной коммуникации. Специалист может решать задачи профессиональной деятельности, связанные с организацией эффективного коммуникативного процесса в различных сферах международного сотрудничества; разработкой и реализацией стратегии коммуникативного поведения в ситуациях делового общения, в международных организациях, в средствах массовой информации; осуществлением различных видов перевода в сфере переводческих услуг; ведением переговорного процесса [1, с. 6]. Содержание обучения устному переводу варьируется с учетом конкретного этапа образовательного процесса и изучаемых дисциплин. В частности, знания и навыки, полученные на младших курсах, в дальнейшем служат основой для обучения разным видам устного перевода на старших курсах специализированного вуза.

В качестве стратегической цели выступает формирование переводческой компетенции, предусматривающей овладение знаниями и умениями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности, и опытом их применения. Обучение устному переводу в условиях новой парадигмы языкового образования, на наш взгляд, может осуществляться наиболее эффективно с учетом моделирования на занятиях условий переводческой деятельности, приближенных к реальным. Такой подход позволяет учитывать специфику обучения иностранному языку в целом и переводческой деятельности в частности и основывается на положениях общей психологии о единстве сознания и деятельности и когнитивной психологии о взаимодействии когнитивных и коммуникативных факторов при речевосприятии и речепорождении [2].

Как указывает Е. Р. Поршнева, «работая с многоуровневой ситуацией (макро-, мини-, микроситуации), студенты выполняют не только тренировочные упражнения на автоматизацию навыков (работа с прецизионной лексикой, активизация фоновых знаний, тренировка переводческих механизмов: память, внимание и др.). Будущие переводчики также знакомятся с лингвистическими и экстралингвистическими особенностями мини-ситуаций межкультурного взаимодействия и учатся прогнозировать и решать переводческие задачи в микроситуации» [3, с. 130].

Разработанная нами методика обучения студентов старших курсов устной переводческой деятельности на основе моделирования ситуаций, приближенных к реальным, прошла проверку на факультете межкультурных коммуникаций Минского государственного лингвистического университета и в Высшей школе лингводидактики и методики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого в течение 2021–2023 гг.

Целью экспериментального обучения являлось определить, в какой степени разработанная методика способствует развитию умений устной переводческой деятельности у студентов языкового учреждения высшего образования. В ходе опытной проверки предлагаемой методики решались следующие задачи:

- 1) проверить на практике эффективность использования аутентичных ситуаций для моделирования реальных условий устного перевода;
- 2) апробировать разработанный комплекс заданий и упражнений для интенсификации обучения устной переводческой деятельности.

При проведении опытной проверки нами использовался комплекс исследовательских методов.

*Метод тестирования* применялся для определения степени сформированности у студентов умений устного перевода в рамках, предусмотренных учебной программой переводческих ситуаций. Он позволял также выявить типичные ошибки, которые допускают студенты в ходе осуществления устного перевода в учебных условиях.

*Контент-анализ устных переводов* студентов, зафиксированных с помощью аудио- и видеозаписи, применялся с целью оценки качества выполненных переводов в соответствии с разработанными нами критериями оценки адекватности перевода: полнота передачи содержания исходного текста, точность перевода, точность передачи числовой и буквенной прецизионной информации, соблюдение временных параметров перевода и норм линейности речи.

Рассмотрим указанные критерии подробнее.

1. Критерий *полноты передачи содержания исходного текста* основывается на том, что главной задачей переводчика является достижение ком-

муникативной цели в контексте той или иной переводческой ситуации, т.е. обеспечение коммуникации между представителями разных лингвокультурных сообществ. При этом мы принимаем во внимание тот факт, что одна и та же мысль говорящего может быть передана в языке перевода различными способами, но в полном соответствии с объемом информации исходного высказывания.

Согласно данному критерию, перевод оценивается исходя из коэффициента, который рассчитывается по формуле  $N/M$ , где  $M$  – общее количество фактов, содержащихся в исходном высказывании,  $N$  – количество фактов, адекватно переданных на языке перевода. Затем коэффициент представляется в процентном отношении путем умножения на 100:

$$\text{Кпп (\%)} = (N/M) \times 100.$$

2. Критерий *точности перевода* связан с адекватной передачей главной и второстепенной информации в языке перевода. В ряде случаев переводчик вынужден опускать некоторые фрагменты высказывания или добавлять информацию, не содержащуюся в исходном тексте, но значимую для передачи основного смысла высказывания, опираясь на свои энциклопедические (фоновые) знания. При этом качество перевода определяется в зависимости от важности информации, опущенной или добавленной в текст перевода. Опушения и добавления не должны относиться к ключевой информации текста, а могут касаться только второстепенных сведений (повторы, ненужные детали, вводные слова, слова-заполнители пауз и т.д.).

Согласно этому критерию, представленный перевод оценивается по следующей процентной шкале:

а) присутствуют все смысловые блоки исходного высказывания, переводчик не допускает никаких добавлений или опущений значимой информации – 100 %;

б) присутствуют все смысловые блоки исходного высказывания, но переводчик допускает отдельные добавления или опущения второстепенной информации – 80 %;

в) присутствуют основные смысловые блоки исходного высказывания, но при этом переводчик допускает значительное количество добавлений или опущений второстепенной информации – 60 %;

г) отсутствуют отдельные смысловые блоки исходного высказывания, содержащие значимую информацию, – 40 %;

д) отсутствует значительное число смысловых блоков исходного высказывания – 20 %;

е) смысл исходного высказывания искажен в связи с опущением значимой информации, что препятствует достижению коммуникативной цели, – 0 %.

3. Критерий *точности передачи числовой и буквенной прецизионной информации* отражает требование к устному переводу, согласно которому переводчик не должен допускать даже незначительных искажений прецизионной информации, поскольку это влечет за собой изменение смысла исходного текста. С целью предотвращения ошибок переводчик прибегает к приему генерализации, заменяя прецизионную информацию информацией более общего характера. Подобная замена не считается переводческой ошибкой и расценивается как показатель адекватности выполненного перевода. С учетом сказанного точность передачи прецизионной информации оценивается по формуле:

$$K_{тппи} (\%) = (N/M) \times 100,$$

где М – общее количество единиц прецизионной информации, содержащихся в исходном высказывании, N – количество единиц прецизионной информации, правильно переданных в переводе.

4. Критерий *соблюдения временных параметров перевода и норм линейности речи* соотносится с такой характеристикой устного перевода, как «презентабельность», а также с требованиями к речи переводчика. Прежде всего, мы учитываем, что высказывание на языке перевода должно быть по продолжительности приблизительно равно высказыванию на языке оригинала. Кроме того, в речи переводчика должны отсутствовать длительные паузы, незаконченные фразы, неоправданные жесты и др. Сюда же относятся такие параметры, как громкость, четкость дикции и темп речи.

С учетом данного критерия перевод оценивается по следующей шкале:

а) переводчик соблюдает все временные параметры перевода и нормы линейности речи – 100 %;

б) переводчик в целом соблюдает временные параметры перевода и нормы линейности речи, но допускает некоторое количество пауз (не более 3 секунд), говорит четко, но слишком громко или тихо – 80 %;

в) переводчик в основном соблюдает временные параметры перевода и нормы линейности речи, однако допускает значительные (до 5 секунд) паузы, использует слова-заполнители пауз, отдельные неоправданные жесты – 60 %;

г) переводчик нарушает отдельные временные параметры перевода и нормы линейности речи, допускает большие (до 7 секунд) паузы в речи, использует чрезмерное количество слов-заполнителей пауз, неоправданные жесты и мимику, говорит невнятно; высказывание на языке перевода несколько отличается по продолжительности от высказывания на языке оригинала – 40 %;

д) переводчик нарушает большую часть временных параметров перевода и нормы линейности речи, допускает чрезмерно длительные (более 7 секунд) паузы в речи, высказывание на языке перевода значительно отличается по продолжительности от высказывания на языке оригинала – 20 %;

е) переводчик не соблюдает временные параметры перевода и нормы линейности речи, что выражается в чрезмерно длительных (более 10 секунд) паузах или отсутствии перевода – 0.

С учетом выделенных критериев был проведен анализ данных, полученных в ходе диагностирующего срез а. Результаты позволили заключить, что у большинства студентов полнота и точность передачи смысла исходного текста оказались довольно низкими и составили 49,00 % и 41,57 % соответственно. Высоким был процент неточно переданной прецизионной информации (около 100 % для числовой и 96,9 % для буквенной информации). Поскольку студенты испытывали затруднения в удержании воспринятой информации в памяти в течение необходимого периода времени, они были вынуждены в процессе формулирования высказывания на языке перевода опускать большое количество важной информации или добавлять информацию, которая искажала содержание оригинала. У большей части студентов были зафиксированы значительные (более пяти секунд) паузы в речи и чрезмерно большое количество заполнителей пауз, что также снижало качество восприятия текста перевода целевой аудиторией.

Данные диагностирующего срез а позволили сделать вывод о необходимости оптимизации и интенсификации обучения студентов умениям устной переводческой деятельности.

Для проведения экспериментального обучения нами были отобраны 4 переводческие ситуации, на материале которых строилось обучение: интервью (16 часов), переговоры (16 часов), публичное выступление (18 часов), пресс-конференция (22 часа).

Обучение осуществлялось на основе разработанной методики, предусматривающей 4 этапа, на каждом из которых студентам предлагались конкретные типы и виды заданий и упражнений, моделирующих реальную переводческую ситуацию.

На первом, ориентировочном, этапе студенты всех групп прежде всего, познакомились со структурно-композиционными, коммуникативно-функциональными и языковыми особенностями конкретной переводческой ситуации с помощью памяток и других учебных материалов, в том числе представленных на цифровых носителях информации, обсуждался контекст переводческой ситуации, ее лингвистические и экстралингвистические факторы. Студенты учились определять переводческую задачу и выявлять особенности исходного текста, подлежащего переводу, с точки зрения возможных переводческих трудностей.

На втором, поисковом, этапе студенты учились выбирать стратегию решения переводческой задачи, адекватную условиям переводческой ситуации, на основе интерпретации исходного текста, а также находить различные спо-

события преодоления возникающих трудностей перевода. С целью формирования у студентов навыков удержания воспринятой информации в кратковременной памяти всем обучающимся предлагались упражнения, способствующие расширению объема памяти, концентрации внимания и др.

Третий, исполнительский, этап предполагал выполнение заданий, направленных на реализацию избранной переводческой стратегии с учетом характеристик переводческой аудитории. Особое внимание на этом этапе уделялось оформлению высказывания на языке перевода с использованием переводческих приемов, способствующих адекватности устного перевода.

Задания выполнялись преимущественно в рамках деловой игры, обусловленной определенным типом переводческой ситуации, что способствовало развитию у студентов умений адекватного речевого и неречевого поведения.

Четвертый, рефлексивно-контролирующий, этап имел целью обучение студентов самоанализу и самооценке результатов устной переводческой деятельности. В ходе рефлексии студенты учились осуществлять содержательно-смысловой анализ выполненного перевода и быстро вносить на его основе необходимые изменения.

Следует отметить, что по мере роста уровня сформированности у студентов соответствующих умений устной переводческой деятельности этапы обучения реализовывались в сжатые сроки. В конце обучения студенты самостоятельно осуществляли ориентировку в переводческой ситуации и поиск переводческого решения, таким образом, больше внимания уделялось собственно переводу и рефлексии, которые имели место на каждом занятии.

По завершении экспериментального обучения был проведен контрольный срез для итоговой проверки степени сформированности умений устной переводческой деятельности у будущих переводчиков. Студентам было предложено осуществить перевод с английского языка на русский и с русского языка на английский высказываний участников встречи Президента Беларуси с представителями зарубежных и белорусских средств массовой информации 6 июля 2023 г.

Сравнение результатов диагностирующего и контрольного срезов свидетельствует о наличии значимых изменений в степени сформированности умений устной переводческой деятельности у студентов всех групп по выделенным нами критериям. Наиболее существенные изменения были отмечены в отношении критерия полноты передачи содержания исходного текста. Если в ходе диагностирующего среза многим студентам не удалось выполнить адекватный перевод (средний процент составил 59,64%), то по результатам контрольного среза все студенты смогли представить перевод, адекватный

переводческой ситуации (средний процент адекватности составил 95,97 %). Рост показателей отмечался также по критерию точности перевода. В диагностирующем срезе студенты всех групп допускали большое количество опущений значимых фактов исходного текста и добавлений информации в текст перевода (в среднем 4,4 опущения и 2,7 добавления на одного студента), в результате чего средний показатель по указанному критерию был довольно низкий (52,00 %). В контрольном срезе этот показатель существенно вырос и составил 97,33 %.

Значительный прирост был выявлен в отношении показателей по критерию точности передачи прецизионной информации. Средний показатель по данному критерию в диагностирующем срезе составлял 59,88 %, что является недостаточным для адекватного устного перевода, поскольку прецизионная информация разных видов очень важна для устного перевода, и без точной ее передачи коммуникация осложняется. В контрольном срезе средний показатель составил 96,91 %.

Наиболее значимые изменения произошли в отношении критерия соблюдения переводчиком временных параметров перевода и норм линейности речи. Так, если средний показатель по данному критерию в диагностирующем срезе был крайне низким – 35,99 %, то в контрольном срезе он составлял 92,88 %. На конец обучения у студентов практически не было замечено длительных (более 1,5 секунд) пауз между окончанием исходного высказывания и началом его перевода, значительно сократилось использование слов-заполнителей пауз.

На наш взгляд, это обусловлено тем, что использование ситуаций реальной переводческой деятельности на занятиях позволяет не только актуализировать знания студентов, но и обогатить их репертуар сценариев переводческих ситуаций и вариантов решения переводческих задач, в силу чего будущие переводчики быстрее выбирают из долговременной памяти подходящий сценарий. Вместе с тем приобретенный опыт способствует более плавной речи переводчика.

При этом студенты активно использовали различные способы адаптации текста перевода для целевой аудитории, в частности, описательный перевод, пояснения и переводческий комментарий, позволяющие выполнить наиболее адекватный перевод с учетом особенностей переводческой ситуации.

Таким образом, экспериментальное обучение подтвердило значимость хорошо развитых познавательных процессов и личностных качеств переводчика для выполнения адекватного устного перевода и необходимость использования с этой целью специальных заданий и упражнений, позволяющих моделировать на занятиях по устному переводу реальные условия деятельности.

Полученные статистические данные свидетельствуют об эффективности разработанной методики обучения студентов старших курсов устному переводу на основе моделирования реальных условий деятельности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Образовательный стандарт высшего образования. I ступень. Специальность 1-23 01 02 Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (по направлениям): ОСВО 1-23 01 02-2021. Введ. 25.04.2022. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2022. – 15 с.
2. *Зайченко, А. А.* Методика сопреподавания языка и перевода (программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», английский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / А. А. Зайченко. – Пятигорск, 2006. – 38 с.
3. *Поршнева, Е. Р.* Опыт обучения устному переводу в ситуации межкультурного взаимодействия: ситуативно-контекстный подход / Е. Р. Поршнева, Ю. О. Папилова // Вестн. Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – Пермь, 2018. – № 1. – С. 128–143.

*Поступила в редакцию 18.05.2024*

УДК 378.016:81'25

**Осипова Яна Эдуардовна***аспирант кафедры лингводидактики  
и методики обучения иностранным  
языкам**Минский государственный  
лингвистический университет  
г. Минск, Беларусь***Yana Osipava***PhD Student of the Department  
of Linguodidactics and Foreign Language  
Teaching Methodology**Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
y.osipava@gmail.com*

## ПЕРЕВОД ИНТЕРФЕРИРОВАННОЙ РЕЧИ КАК ОСОБАЯ СИТУАЦИЯ УСТНОГО ПЕРЕВОДА

### INTERPRETING OF INTERFERED SPEECH AS A SPECIFIC SITUATION OF INTERPRETING

Статья посвящена исследованию особенностей устного перевода в условиях, когда адресант сообщения является неносителем английского языка и его речь содержит значительные фонетические отклонения. В работе анализируются характеристики перевода интерферированной речи как особой ситуации устного перевода: участие в акте коммуникации адресанта-неносителя английского языка; наличие у адресанта сообщения фонетических девиаций, вызванных низким или средним уровнем владения интеръязыком, которые оказывают влияние на процесс и качество перевода; наличие дополнительной когнитивной нагрузки на переводчика на всех стадиях процесса перевода, вызванных интерферентными процессами в речи адресанта. Подчеркивается важность необходимости разработки специализированных методик для обучения переводчиков, способных эффективно работать в условиях межкультурной коммуникации с участием неносителей английского языка.

**Ключевые слова:** *устный перевод, интерферированная речь, английский язык, фонетические трудности, обучение переводу.*

The article discusses the peculiarities of interpreting in conditions when the sender of the message is a non-native speaker of English and his/her speech contains significant phonetic deviations. The characteristics of interfered speech translation as a special situation of interpreting are analysed. They include the participation of a non-native English speaker in the act of communication; the occurrence of phonetic deviations, caused by a low or intermediate level of interlanguage proficiency, which affect the process and quality of translation; the presence of additional cognitive load on the interpreter, caused by interferent processes in the sender speech at all stages of the interpreting process. The importance of developing specialised methods for training interpreters is emphasised.

**Key words:** *interpreting, interfered speech, English, phonetic difficulties, interpreting training.*

Современный переводчик играет ключевую роль в обеспечении понимания и коммуникации между представителями разных языковых групп. Успешная медиация способствует взаимопониманию и культурному обмену, что важно для укрепления международных связей Республики Беларусь. Помимо знаний о наиболее часто употребляемых переводческих соответствиях и автоматизированного навыка их употребления, владения техникой речи, а также достаточного объема оперативной памяти, устный переводчик должен уметь свободно воспринимать на слух иностранную речь. Навыки переводческого аудирования формируются и совершенствуются в рамках дисциплин устного перевода, где в качестве материалов для обучения, как правило, выступают образцы речи носителей английского языка из внутреннего круга нормообразующих вариантов английского языка. Тем не менее, в современных реалиях языком международных встреч выступает английский язык, который активно используется не только его носителями. Это требует нового подхода к отбору и организации содержания обучения будущих переводчиков устному переводу, а также разработки методики целенаправленного обучения студентов восприятию и пониманию речи, в которой присутствует сильный иностранный акцент.

С психолингвистической точки зрения устный перевод является лингвокультурным феноменом, а также психической и познавательной деятельностью. Согласно данной точке зрения, в процессе перевода переводчик сталкивается с большим количеством трудностей, выступая не только в роли получателя сообщения, но и принимая активное участие в его восприятии и переформулировании [1]. Большинство исследований, посвященных процессам, лежащим в основе понимания устных высказываний, проводились в контексте английского как родного языка говорящих. Несмотря на обоснованность данной стратегии, ситуации межкультурной коммуникации (где участие принимает хотя бы один носитель иностранного акцента) становятся все более частыми из-за растущего международного сотрудничества и глобальной мобильности. Согласно исследованию С. Чанга и К. Ву, проведенному среди 108 специалистов, осуществляющих перевод международных конференций, перевод речи выступающих на английском языке, который не является для них родным, стал неотъемлемой частью профессиональной деятельности современного переводчика [2, р. 170]. В исследованиях И. Курц, Е. Сабатини, К. Валеро-Гарсес, А. Мартина, Л. Лев-Ари и др. указывается, что преимущественное количество устных переводов осуществляется при наличии неносителя английского языка как адресанта сообщения. Более того, перевод высказываний данных коммуникантов переводчиками воспринимается как источник возникновения потенциальных трудностей, ввиду наличия у говорящего особенностей речи различного

порядка [3; 4; 5; 6]. Кроме того, английский по праву можно назвать плюрицентрическим языком, поскольку он используется «носителями» и «неносителями», но при этом модифицируется в нативизированный вариант языка с определенными отклонениями от британского или американского стандарта в региональных условиях [7, с. 24]. Под *вариантом* мы понимаем разновидность английского языка, появившуюся в результате его трансформации и адаптации к новым условиям на новой культурной почве, которая используется на определенной территории в качестве основного или комплиментарного инструмента коммуникации, обладает своей системой и позволяет своим пользователям выражать релевантный смысл. В данном контексте возникает вопрос о том, возможно ли поместить перевод неносителя английского языка в существующую таксономию видов устного перевода, и если да, какими будут его дифференцирующие признаки.

В настоящее время отсутствует четкая классификация видов устного перевода. Связано это с отсутствием точной корреляции терминов в зарубежном и русскоязычном переводоведении, смешением определяющих понятий *вид*, *подвид*, *тип*, *способ*, *форма*, *mode*, *modality*, *type*, *form* и др. и с многообразием гиперогипонимических связей [8, л. 104]. В русскоязычных классификациях доминирует таксономия по способу совершения перевода (последовательно, шепотом, без записи, с опорой на текст и т. д.). В зарубежных таксономических системах первостепенное внимание уделяется переводческим функциям и обстоятельствам (на конференциях, во время зарубежных поездок, в суде и т. д.).

Среди самых известных типологий видов перевода можно выделить таксономии В. В. Сдобникова, Л. С. Бархударова, А. П. Чужакина, П. Г. Чеботарева и Ф. Пёхакера. В вышеперечисленных типологиях исследователи рассматривали устный перевод с позиции коммуникативной ситуации, способа выполнения, направления, формы реализации и т. д. [9; 10; 11; 12; 13; 14]. Объединить данные классификации предприняла попытку Е. В. Аликина. Так, согласно представленной ей таксономии, виды устного перевода разделяются на две базовые группы: по способу выполнения — последовательный и синхронный перевод; по форме реализации — последовательный перевод с записью, абзацно-фразовый перевод, собственно синхронный перевод, перевод с листа, нашептывание и перевод на язык жестов. В каждой группе выделяются классы по общему для них признаку. Так, последовательный (по способу выполнения) перевод с записью (по форме реализации) относится к конференц-переводу или медиапереводу (по сфере применения), является аддитивным (по знаковой системе), контактным (по расположению участников переводческой ситуации), односторонним и прямым (по направлению), полным (по объему) и осуществляемым без специального оборудования. После-

довательный перевод подразделяется на односторонний и двусторонний (по направлению), с записью и без записи / абзацно-фразовый (по форме), полный и сокращенный (по объему) [8, л. 115–116]. Представленная Е. В. Аликиной таксономия видов устного перевода видится нам наиболее полной, тем не менее, в ней отсутствуют категории для описания ситуаций перевода, где рассматривалась бы культурная принадлежность коммуникантов и их речевые особенности, например, сильный акцент.

В ситуации устного перевода участвуют как минимум три стороны: адресант сообщения, переводчик и получатель / адресат сообщения. В ситуации устного перевода интерферирующей речи адресант сообщения обладает следующими особенностями: 1) английский язык не является для адресанта родным языком; 2) родной язык адресанта оказывает влияние на его произношение на иностранном языке; 3) адресант является носителем специфических для своей культуры реалий. Данные особенности являются предпосылками к возникновению переводческих трудностей.

В этой связи отметим, что на процесс и качество устного перевода могут оказывать влияние внешние и внутренние факторы. К внешним (физическим и психологическим) факторам относятся место, время и условия проведения мероприятия, техническое оснащение, тематика перевода, психологическое состояние переводчика, усталость. В ситуации устного перевода интерферирующей речи к внутренним факторам мы относим уровень владения адресантом интеръязыком и наличие у адресанта фонетических девиаций.

Под *интеръязыком* понимается совокупность языковых характеристик и объединяющих их правил, свойственных говорению на неродном языке в процессе овладения им; промежуточное состояние языковой компетенции при переходе от незнания языка к совершенному владению им [14; 15]. Отметим, что интеръязык представляет собой языковой континуум, состоящий из трех уровней развития: базилекта (низкий уровень), мезолекта (средний уровень) и акролекта (высокий уровень) [16]. Чем ниже уровень, тем большим будет интерферирующее воздействие родного языка на английскую речь адресанта и, следовательно, сильнее когнитивные трудности, возникающие у переводчика в процессе ее восприятия.

Фонетические особенности говорящего, например, наличие сильного акцента, просодически неверное оформление высказывания также являются источником возникновения когнитивных трудностей, что отмечается в работах З. Г. Прошиной, В. В. Алимова, Д. Жилия, В. Г. Завьяловой и Д. С. Шайдуллиной, Ш. Лев-Ари, А. Мацетти и др. [16; 17; 18; 19; 20; 21]. Фонетические девиации проявляются на фонологическом и просодическом уровнях и относятся к категории деструктивной, коммуникативно-релевантной интерференции, так как препятствуют полноценной коммуникации. Они

вызывают следующие виды трудностей, с которыми может столкнуться переводчик в процессе восприятия исходного сообщения в ситуации устного перевода интерферированной речи: 1) фонологические, вызванные омонимией звучащих слов в результате нарушения качества реализации гласных и согласных звуков; 2) проявления в интерферированной речи говорящего плюс- и минус-сегментации; 3) просодические трудности, вызванные значительными отклонениями в интонационном оформлении высказывания. Необходимость учёта указанных явлений и ознакомления с ними будущих переводчиков объясняется значимостью их перцептивной адаптации к звуковой вариативности, вызванной интерференцией родного языка говорящего.

Рассмотрев основные модели устного перевода как «условные отображения процедуры осуществления процесса перевода и тех действий, которые характеризуют поведение переводчика на каждом этапе» [21, с. 103–105], мы пришли к выводу, что процесс перевода интерферированной речи можно представить в виде следующих стадий: 1) восприятие и понимание исходного сообщения на исходном языке; 2) анализ и инференция содержания сообщения; 3) воспроизведение сообщения на языке перевода. На каждой из стадий наблюдаются специфические особенности, характерные лишь для ситуации перевода речи говорящего, не являющегося носителем английского языка и пользующегося одним из его вариантов.

На стадии восприятия и осмысления переводчиком исходного сообщения происходит кодирование информации во внутреннюю речь. Выделение смысловых сегментов в потоке исходной устной речи требует от переводчика определенных когнитивных усилий, которые Д. Жиль определяет как умственные усилия, направленные на восприятие и анализ поступающего устного сообщения на иностранном языке и последующее воспроизведение речи на языке перевода [18, р. 157]. В устном переводе необходимость в данных усилиях возникает у переводчика из-за того, что распознавание слова предполагает сравнение акустических параметров поступающих языковых сигналов с теми образцами, которые хранятся в долговременной памяти. При этом в ситуации устного перевода интерферированной речи нет точного соотношения между фонемой, словом или словосочетанием, которые произносит говорящий, и сохраненными в памяти образами. Фонетические девиации вызывают у переводчика дополнительные трудности в восприятии, что заставляет его затрачивать дополнительные когнитивные усилия. Выделение в последовательности звуков смысловых сегментов требует от переводчика знаний о контексте и ситуации и высокого уровня сформированности перцептивно-фонетических навыков.

В процессе слухового восприятия исходного сообщения на иностранном языке информация поступает в кратковременную память переводчика, где хранится и обрабатывается некоторое время. В ситуации устного перевода

объем исходного сообщения в несколько раз превышает естественную емкость данного вида памяти. Кроме того, количество выполняемых промежуточных операций перегружает кратковременную память, что придает стрессовый характер работе переводчика и также требует учета в методике обучения устному переводу интерферирующей речи [8, л. 21].

При порождении или, наоборот, восприятии речи имеют место развивающиеся во времени процессы инференции содержания сообщения на исходном языке. На данной фазе в сознании переводчика происходит анализ и сравнение ментальных образов, которые поступили в кратковременную память, с уже существующими в долговременной памяти когнитивными структурами и блоками знаний, которые стоят за значением. При этом смысл высказывания все еще сохраняется в сознании без конкретной лингвистической оболочки.

В ситуации устного перевода интерферирующей речи на стадии анализа и инференции содержания исходного сообщения переводчик вынужден прилагать дополнительные когнитивные усилия и-за процесса так называемого «зашумливания» (термин А. В. Козуляева), под которым понимаются различные факторы, нарушающие постоянно идущий при переводе процесс синхронизации, т.е. согласования сигналов различных знаковых систем, передающих одно и то же сообщение [22, л. 31]. Причиной «зашумливания» являются внешние условия, в которых происходит перевод и постоянное нарушение говорящим норм языка на всех уровнях (фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом).

На третьей стадии в ситуации устного перевода интерферирующей речи происходит вербализация смысла исходного высказывания на иностранном языке средствами языка перевода. Образы, возникшие в когнитивном пространстве переводчика, находят отражение в произносимой речи на языке перевода. На данной стадии активизируются специфические механизмы устного перевода: перекодировка, компрессия и декомпрессия. Параллельно переводчик совершает дополнительные когнитивные усилия, чтобы избежать искажений в переводе, связанных с: 1) синтаксическими и грамматическими различиями в языках, влияющими на понимание сообщения на языке перевода; 2) интерференцией на фонетическом уровне, влияющей на понимание произносимых переводчиком отдельных слов или речи в целом; 3) неточной передачей смысла сказанного на иностранном языке.

Следует отметить, что высказывание интерпретируется переводчиком в процессе активной умственной деятельности по параллельно распределенной обработке поступающей информации, в результате чего у слушающего формируется ментальное представление о картине мира говорящего, проявляющееся в его коммуникативном поведении. Под *перцептивной компетенцией* мы понимаем «способность коммуниканта к активному

восприятию и пониманию дискурса, продуктом которого является представление о картине мира партнера по общению, а результатом является коммуникативное поведение слушающего» [23, с. 68–69]. Т. В. Финаева выделяет следующие компоненты содержания перцептивной компетенции: 1) восприятие дискурса; 2) интерпретация дискурса; 3) реакция на дискурс [Там же, с. 70–71]. Применительно к устному переводу основой для восприятия являются перцептивные действия слушающего, благодаря которым на основе перцептивных операций строится перцептивный образ высказывания. Наличие фонетических девиаций в интерферированной речи говорящего может значительно затруднить восприятие дискурса переводчиком.

В реальной коммуникации многое из содержания высказывания не выражается эксплицитно, а зависит от взаимодействия собеседников и интерпретаций значений. Эффективная коммуникация не обязательно подразумевает точность понимания, поскольку, с методической точки зрения, следует оценивать не только точность интерпретации исходного сообщения, но и ее обоснованность в данной коммуникативной ситуации. Результатом понимания услышанного переводчиком сообщения является мысленное представление, которое может не иметь внешнего проявления. Однако в ситуации медиации, как и в ситуации реального общения, любое поведение слушающего (в том числе, молчание, невербальные сигналы и т.д.) будет носить коммуникативный характер. В процессе обучения студентов устному переводу понимание ими услышанного можно оценить при наличии заданий, требующих демонстрации соответствующего речевого поведения слушающих, вербализации им исходного сообщения на языке перевода. В устном последовательном переводе показателем сформированности перцептивной компетенции должно стать наличие у студента перцептивно-фонетических навыков восприятия на слух английского языка для осуществления последующей успешной медиации в ситуации межкультурного общения.

Таким образом, устный перевод интерферированной речи представляет собой особую ситуацию устного перевода, обладающую следующими дифференцирующими признаками: 1) участие в акте коммуникации адресанта-неносителя английского языка; 2) наличие у адресанта сообщения фонетических девиаций, вызванных низким или средним уровнем владения интеръязыком и оказывающих влияние на процесс и качество перевода; 3) наличие дополнительной когнитивной нагрузки на переводчика на всех стадиях процесса перевода, вызванных интерферентными процессами в речи адресанта. Учет данных характеристик в разработке методики обучения устным видам перевода будет способствовать совершенствованию навыков переводческого аудирования и подготовке специалистов, готовых к осуществлению переводческой деятельности в современных условиях плюрицентризма английского языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Комиссаров, В. Н.* Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – 2-е изд., испр. – М. : Р. Валент, 2011. – 408 с.
2. *Chang, C.* Non-native English at international conferences: Perspectives from Chinese–English conference interpreters in Taiwan / C. Chang, M. Wu // *Interpreting*. – 2014. – № 16. – P. 169–190.
3. *Kurz, I.* The impact of non-native English on students' interpreting performance / I. Kurz // *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research*. – 2008. – P. 179–192.
4. *Sabatini, E.* Listening comprehension, shadowing and simultaneous interpreting of two 'non-standard' English speeches / E. Sabatini // *Interpreting*. – 2000. – Vol 5. – № 1. – P. 25–48.
5. *Valero-Garcés, C.* Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas / C. Valero Garcés, A. Martin. – Amsterdam : John Benjamins Pub. – 2008. – 291 p.
6. *Lev-Ari, S.* Comprehending non-native speakers: theory and evidence for adjustment in manner of processing / S. Lev-Ari // *Frontiers in psychology*. – № 5. – 2015. – P. 1–12.
7. *Курченкова, Е. А.* Классификация вариантов и разновидностей современного английского языка / Е. А. Курченкова // *Международ. науч.-исслед. журн.* – 2013. – № 7 (14). – С. 23–26.
8. *Аликина, Е. В.* Концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования на основе интегративного подхода : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Аликина. – Н. Новгород, 2017. – 432 л.
9. *Сдобников, В. В.* Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20 / В. В. Сдобников. – Н. Новгород, 2015. – 626 л.
10. *Бархударов, Л. С.* Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Международ. отношения, 1975. – 240 с.
11. *Чужакин, А. П.* Мир перевода – 2. Practicum Upgrade: World of Interpreting and Translation / А. П. Чужакин. – М. : Валент, 2001. – 163 с.
12. *Чеботарев, П. Г.* Перевод как средство и предмет обучения : науч.-метод. пособие / П. Г. Чеботарев. – М. : Высш. шк., 2006. – 319 с.
13. *Pochhacker, F.* *Introducing Interpreting Studies* / F. Pochhacker. – London ; New York : Routledge, 2004. – 252 p.
14. *Selinker, L.* *Interlanguage* / L. Selinker // *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition* / ed. by J. C. Richards. – London, 1974. – P. 31–54.

15. *Ефремова, Т. Ф.* Современный словарь русского языка: орфографический, словообразовательный, морфемный: ок. 20000 слов, ок. 1200 словообраз. ед. / Т. Ф. Ефремова. – М. : Астрель : АСТ, 2010. – 699 с.
16. *Прошина, З. Г.* Межкультурная коммуникация и опосредованный перевод / З. Г. Прошина // Вестн. НГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – Т. 4, № 1. – С. 59–64.
17. *Алимов, В. В.* Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / В. В. Алимов. – М., 2004 – 260 л.
18. *Gile, D.* Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training / D. Gile. – Amsterdam ; Philadelphia : J. Benjamins Publ. Co, 2009. – 278 p.
19. *Завьялова, В. Л.* Фонетические аспекты устного опосредованного перевода / В. Л. Завьялова, Д. С. Шайдуллина // Казан. пед. журн. – 2015. – № 6–2 (113). – С. 462–470.
20. *Mazzetti, A.* The influence of segmental and prosodic deviations on source-text comprehension in simultaneous interpretation / A. Mazetti // The Interpreters' Newsletter. – № 9. – 1999. – P. 125–147.
21. *Базылев, В. Н.* Модель перевода // Основные понятия переводоведения (Отечественный опыт). Терминологический словарь-справочник / Отд-е языкознания; отв. ред. канд. филол. наук М. Б. Раренко. – М., 2010. – С. 103–105.
22. *Козуляев, А. В.* Интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Козуляев. – М., 2019. – 234 л.
23. *Финаева, Т. В.* Формирование перцептивной компетенции на основе аудиовизуальных средств (у студентов-лингвистов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Финаева – СПб., 2018. – 195 с.

*Поступила в редакцию 11.06.2024*

УДК 378.147:811.133.1'24

**Пузенко Иван Николаевич**

кандидат филологических наук, доцент,  
зав. кафедрой белорусского  
и иностранного языков

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

**Ivan Puzenko**

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

Gomel State Technical University  
named after P.O. Sukhoi  
Gomel, Belarus  
puzenko\_ivan@mail.ru

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

### INTERCULTURAL COMMUNICATION AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF A SPECIALIST'S FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY

В условиях стремительного развития международных отношений и деловых контактов обучение иностранным языкам на неязыковых факультетах учреждений высшего образования рассматривается как обучение профессионально ориентированному общению посредством овладения не только лингвистическими механизмами языка, но и социокультурными. Для осуществления общения в контексте диалога культур необходимы определенные знания лингвострановедческого характера, позволяющие коммуникантам строить процесс успешного речевого общения с учетом национально-культурной специфики поведения участников коммуникации.

**К л ю ч е в ы е   с л о в а:** *бикультурное общение; язык и культура; диалог культур; межкультурная коммуникация; макрокультура; микрокультура; субкультура; культурные стереотипы; культурный барьер; концепт.*

Within the conditions of the rapid development of international relations and business contacts, teaching foreign languages at non-linguistic departments of universities is considered as training in professionally oriented communication not only through mastering the linguistic mechanisms of language, but also through sociocultural ones. To generate communication in the context of a dialogue of cultures, certain knowledge of linguistic and cultural potential is required, allowing communicants to build a process of successful verbal communication, taking into account the national and cultural specifics of the behavior of communication participants.

**Key words:** *bicultural communication; language and culture; dialogue of cultures; intercultural communication; macroculture; microculture; subculture; cultural stereotypes; cultural barrier; concept.*

С расширением и углублением международных и деловых контактов приоритетное значение в системе непрерывного университетского образования

приобретает исследование проблем межкультурной коммуникации. Хотя они существовали и раньше, однако к их более глубокому изучению многие ученые, педагоги, психологи и специалисты в области лингводидактики и методики преподавания иностранных языков приступили не так давно. В современных условиях иноязычное общение в официально-деловой сфере (налаживание деловых контактов и взаимоотношений) и в производственной отрасли (работа на предприятии) стало важным компонентом при обучении иностранным языкам на неязыковых факультетах.

Ведущей методической установкой в данных условиях становится овладение межкультурной коммуникативной компетенцией, под которой понимают ориентацию на культуру стран изучаемых языков, на культуру иностранного адресата, но с опорой на свою родную культуру [1; 2; 3]. В настоящее время с уверенностью можно констатировать наличие очередного этапа в данном научно-педагогическом направлении исследований, к которому подошла вся система непрерывного образования по иностранным языкам, наряду с коммуникативным методом обучения. Практика преподавания иностранного языка в учреждении высшего образования показывает, что знание частотно обиходной лексики, терминологического словаря и грамматического минимума оказывается явно недостаточным, чтобы студенты, впоследствии выпускники университетов неязыковых специальностей, могли активно пользоваться иностранным языком как средством бикультурного общения. Для успешного развития умений и навыков профессионально ориентированной коммуникации необходимо обладать основными знаниями из истории, географии, этнографии; знать нравы, обычаи, традиции стран изучаемых языков. Хорошо известно, что некоторые, а порой и многие расхождения в языках и культурах, а также в поведении людей выявляются лишь при сравнении и анализе сопоставляемых культур.

Совершенно очевидно, что коммуникативный метод, направленный на обучение и организацию активного иноязычного общения, не является окончательной моделью в овладении иностранным языком. Исходная концепция в преподавании иностранных языков в высшей школе в контексте диалога культур предусматривает овладение языком как основным средством межкультурного, межличностного и профессионально ориентированного общения с позиций социокультурных норм, что позволяет усилить воздействие межкультурной коммуникации на обучающихся для практического освоения языка. В ракурсе диалога культур рассматриваемая проблема становится особенно актуальной. Она нацелена на формирование у студентов межкультурной коммуникативной компетенции, включая овладение культурой письменной речи, и занимает одно из центральных мест в решении вопроса успешности, востребованности квалифицированных кадров на рынке труда и в научном мире.

Разделяя точку зрения известных российских лингвистов Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова [4; 5], вслед за М. В. Яблоковой и И. К. Тихоновой

и другими современными исследователями, под термином *межкультурная коммуникация* мы подразумеваем адекватное взаимопонимание двух представителей коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [6, с. 260–267]. Межкультурная коммуникация в научно-деловом и производственном отношениях есть не просто неформальное общение бытового характера на разных языках. Это, прежде всего, эффективное деловое и профессиональное взаимодействие говорящих субъектов относительно того или иного делового вопроса, открытый обмен мнениями, научно-деловой или профессиональной информацией на основе взаимоуважения между индивидуумами и группами разного этнического и культурного происхождения. Данный вид официально-деловой коммуникации предполагает:

а) непосредственные тесные контакты между представителями организаций, фирм, учреждений образования, среди ученых разных культур как ключевой компонент международных связей и выражение собственной идентичности;

б) опосредованные контакты: электронная коммуникация как катализатор деловых и профессиональных отношений, соотнесенность разных точек зрения социокультурного характера (факс, e-mail; интернет-ресурсы).

На нынешнем этапе научно-образовательной деятельности уже никто не сомневается в том, что язык – это сложная знаковая система, необходимая для коммуникации, осуществления функций мышления и любой деятельности человека, включая научную. Он выступает важным общественным механизмом, формируя людской поток в этнос, и сохраняет единство нации через сбережение и передачу общественного самосознания определенного речевого коллектива, его культурного наследия и традиций. Поэтому многими современными исследователями отмечается тот факт, что языки предлагается изучать в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках, так как обучение деловому общению осуществляется именно в контексте диалога культур, в котором языковая среда интегрирует информацию культурного, этнического и лингвострановедческого характера. В связи с этим одной из важнейших задач учреждения высшего образования становится также обучение студентов языку как средству межкультурного, межличностного и профессионально ориентированного общения с приобщением их к универсальным социокультурным ценностям. Чтобы обеспечить адекватное межкультурное общение будущих специалистов с выходом в диалог культур в широком смысле этого слова, необходимо формировать у них еще со студенческой скамьи умения и навыки речевого общения и взаимодействия с представителями других культур с целью достижения консенсуса и взаимопонимания.

Ввиду сказанного в качестве одной из функций иностранного языка в системе непрерывного университетского образования становится содействие

в налаживании межкультурных контактов, развитие умений представлять свою страну, свое предприятие на межкультурных интеракциях и одновременно относиться с уважением к другим народам, нациям и их культурам, повышая тем самым познавательную мотивацию студентов к изучению иностранного языка. Контекст культурологической направленности должен учитываться также при отборе социокультурного наполнения современных учебников и пособий по иностранным языкам для специальностей данного профиля. Как известно, любая культура обновляется только в том случае, если она контактирует с другими культурами.

В эпоху культурогенеза, многочисленных культурологических связей часто происходит перераспределение духовных и материальных ценностей, ориентиров и мотиваций как в быту, так и в сферах образования, науки, экономики и культуры. Вследствие этого на передний план в методике преподавания иностранных языков выдвигается обучение функциональной стороне языка и речи с ориентацией на их практическое применение. Универсальные технологии в системе преподавания языков в учреждении высшего образования предусматривают обучение языку как видам иноязычной речевой деятельности и межкультурной коммуникации, которые представляют собой единый целостный процесс. Важно знать при этом, что само понятие межкультурной коммуникации становится междисциплинарным. Оно сформировано на стыке лингводидактики, педагогики, психологии, антропологии, семиотики и охватывает целенаправленное овладение навыками и умениями адекватной интерпретации реальной иноязычной действительности средствами изучаемого языка.

Коммуникация в научно-деловой сфере рассматривается нами как межкультурная коммуникация, обусловленная коммуникативным взаимодействием индивидуумов, являющихся представителями разных целостных культурных систем, культурных сообществ. Она включает также и субкультуру той или иной страны, существующую в рамках господствующей культуры, но имеет собственные ценностные установки. Оговорим также, что межкультурная коммуникация выступает одним из главных условий в развитии и осуществлении сотрудничества между странами. Следует иметь в виду, что само понятие межкультурной коммуникации предусматривает процесс равноправного культурного взаимодействия представителей разных макрокультур, будь то американская, латиноамериканская, европейская, азиатская или африканская культура, с учетом их самобытности и своеобразия. Внутри этих культур, однако, могут содержаться разного рода различия, способные сказываться на общении; не говоря уже о том, что внутри макрокультур находится большое количество субкультур (микрокультур) со своими отличиями и подобиями.

Глобальные различия между многими культурами кроются не только в том, что межнациональное общение часто происходит между лицами, принадлежащими к разным геополитическим, континентальным, национальным и религиозным сообществам. Различия между коммуникантами разных культур обусловлены также их принадлежностью к разнообразным этническим группам (передача культурных ценностей от поколения к поколению), разным социальным классам (высший класс/элита, влиятельные люди; средний класс/люди, имеющие устойчивые доходы; низший класс/бедные), представители которых отличаются по происхождению, социальному статусу, положению в обществе, образованию или профессии.

Значимость межкультурной коммуникации в современном мире возрастает с увеличением проблем, имеющих планетарный характер и затрагивающих интересы многих народов мира в беспрецедентных масштабах. Смешение народов, языков и культур достигает невиданного размаха. Обостряется обстановка на международной арене из-за социально-политических, экономических и культурных конфликтов. Мировая экономика развивается разнонаправленно, хаотично и отличается некоторой турбулентностью. Конфликты в мировой экономике и массовая миграция народов – переселение людей из одного региона (государства) в другой в поисках лучшей работы, с целью получения образования или экономических благ – приводят часто к национальным столкновениям и конфликтам культур. Важно при этом помнить, что авторитет любого государства определяется не только его военным потенциалом, политическим и экономическим развитием, но и культурным. «Ведь именно культура может сыграть главную роль в решении политических проблем, сформировав нужный образ, позитивное представление о той или иной нации, народности. И сегодня, как никогда, необходимо сохранить взаимопонимание, терпимость и уважение к культуре партнёров по коммуникации, вести миролюбивый диалог культур» [7, с. 134–140].

Актуальность межкультурной коммуникации имеет место и в сфере повседневного общения. Она охватывает знание вербальных и невербальных форм выражения; моделей и правил этикета, культурных стереотипов, ценностных ориентиров, образов и символов культуры. Остро стоит проблема воспитания толерантности, терпимости к другим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от непохожести других культур. Поэтому высшая школа должна обучать и перенаправлять молодежь к жизни в условиях диалога культур, т.е. к межкультурной коммуникации. Именно этим и вызвано всеобщее внимание к данному явлению в современном обществе.

В сложившейся ситуации становится очевидной необходимость постоянного повышения уровня обученности иноязычной коммуникации по вхождению обучающихся в иноязычную культуру и сферу соответствующей деятель-

ности с учетом социокультурной составляющей. Владение речевым этикетом и системой правил речевого поведения, нормами использования языка в ситуациях официального и неофициального общения; выбор языковых средств для реализации основных коммуникативных функций высказывания и адекватная передача социокультурных стереотипов речевого общения – все это вместе взятое позволит будущим специалистам успешно взаимодействовать с носителями иностранного языка. Сформированность умений социокультурного плана позволит им адекватно воспринимать и реализовывать социокультурный контекст пользования иностранным языком. Для преодоления культурного барьера при обучении, например, письменной речи предлагается активизировать тренировочные упражнения по формированию соответствующей компетенции у студентов. Рекомендуется обращать их внимание на употребление форм обращений в неофициальных и официальных письмах, использование разнообразных разговорных клише и речевых штампов, заключительной фразы. Не следует также упускать из поля зрения неукоснительное соблюдение правил и норм вежливости; следует постоянно развивать у студентов способность выражать одобрение, недовольство или сожаление в акте письменной коммуникации.

Подчеркнем, что в сложившейся ситуации современные языки нужно изучать в неразрывном единстве с картиной мира и культурой народов, говорящих на них. Научить будущих специалистов общаться (устно и письменно) в рамках профессионально ориентированной коммуникации в контексте культур – это трудная задача. Она осложняется еще и тем, что сама коммуникация – это не просто вербальный процесс. Помимо языковых и речевых знаний его эффективность зависит от многих социокультурных, экстра- и паралингвистических факторов (условий и культуры общения, правил речевого этикета, наличия фоновых знаний). В связи с этим преодоление языкового барьера предлагается осуществлять параллельно с преодолением культурного барьера в условиях формирования единого культурного пространства (национальная картина мира; наука, образование, техника, экономика, культура; традиции, обычаи, обряды; бытовая культура; нормы общения, повседневное поведение и привычки).

Подводя итоги вышеизложенному, представляется возможным заключить, что успешное решение рассматриваемой проблемы в научно-педагогическом аспекте расширит и углубит роль социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей всех категорий обучающихся, в том числе и в неязыковом учреждении высшего образования. Эффективность межкультурной коммуникации в свете социокультурной составляющей будет определяться тем, насколько мы будем владеть представлениями, опытом и знаниями о системе концептов; продуктами языкового сознания, инновационных идей другой культуры; правилами перехода от концептосферы (совокуп-

ность концептов нации) к семантической системе и способам ее реализации. Особую значимость в решении затронутой проблемы обучения иностранным языкам как средству реальной коммуникации между представителями разных народов и культур приобретает возможность организации живого общения в парах, группе или команде в студенческой аудитории, где можно учиться грамотно и эффективно излагать свои мысли на базе изученного текстового материала.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Пузенко, И. Н. Межкультурная коммуникация как неотъемлемый компонент процесса обучения русскому языку как иностранному / И. Н. Пузенко, Л. А. Тюкина // Язык и межкультурная коммуникация : сб. науч. ст. : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., г. Пинск, 12 апр. 2019. – Пинск : Полес.ГУ, 2019. – Вып. 1. – С. 118–124.
2. Радюк, Е. В. Роль межкультурной коммуникации в современном обществе / Е. В. Радюк // Язык и межкультурная коммуникация : сб. науч. ст. : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., г. Пинск, 12 апр. 2019. – Пинск : Полес.ГУ, 2019. – Вып. 1. – С. 131–134.
3. Тупик, А. В. Обучение студентов технических вузов профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке (на материале французского языка) / А. В. Тупик // Язык и межкультурная коммуникация : сб. науч. ст. : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., г. Пинск, 12 апр. 2019. – Пинск : Полес.ГУ, 2019. – Вып. 1. – С. 191–198.
4. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1980. – 320с.
5. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990. – 266 с.
6. Яблокова, М. В. Межкультурная коммуникация в обучении иностранным языкам / М. В. Яблокова, И. К. Тихонова // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : сб. науч. тр. : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Ярославль, 17–18 мая 2019 г. – Ярославль : Изд-во ЯГТУ, 2019. – С. 260–267.
7. Селюжицкая, Л. Н. Основные модели межкультурной коммуникации и их влияние на межкультурное общение / Л. Н. Селюжицкая // Язык и межкультурная коммуникация : сб. науч. ст. : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., г. Пинск, 12 апр. 2019 г. – Пинск : Полес.ГУ, 2019. – Вып. 1. – С. 134–140.

*Поступила в редакцию 15.02.2024*

УДК 378.147:811

**Соловьёва Ольга Алексеевна***кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры лингводидактики  
и методики обучения иностранным  
языкам**Минский государственный  
лингвистический университет  
г. Минск, Беларусь***Olga Solovyova***PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Linguodidactics and Methodology  
of Teaching Foreign Languages**Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
olga-nightingale@mail.ru*

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

### QUALITY ASSURANCE OF FOREIGN LANGUAGES DISTANCE LEARNING BASED ON THE USE OF AI-TECHNOLOGIES

В статье рассматриваются вопросы, связанные с внедрением технологий искусственного интеллекта в дистанционное обучение студентов иностранным языкам. Предпринимается попытка проанализировать технологические решения на основе искусственного интеллекта сквозь призму лингводидактических функций, которые они позволяют реализовать в дистанционном обучении иностранным языкам. Приводятся примеры технологических решений и анализируются вызовы, связанные с их использованием.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *дистанционное обучение; иностранные языки; студенты; искусственный интеллект; технологии искусственного интеллекта; нейросеть; лингводидактические функции.*

The article deals with the issues related to the introduction of artificial intelligence technologies in distance learning of foreign language students. An attempt is made to analyse technological solutions based on artificial intelligence through the prism of linguodidactic functions that they allow to implement in distance learning of foreign languages. Examples of technological solutions are given and the challenges associated with their use are analysed.

**Key words:** *distance learning; foreign languages; students; artificial intelligence; AI-technologies; neural network; linguodidactic functions.*

В статье 16 новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании закреплена новая форма получения образования – дистанционная [1, с. 15–16]. Она предусматривает преимущественно самостоятельное овла-

дение обучающимися содержанием образовательной программы, компьютерно-опосредованное взаимодействие всех участников данного процесса и широкое применение информационно-коммуникационных технологий. Дистанционная форма обучения иностранным языкам ставит перед методическим сообществом ряд новых задач и требует поиска новых методических решений, учитывающих особенности компьютерно-опосредованного взаимодействия участников образовательного процесса [2]. Появление *искусственного интеллекта* (ИИ), решающего языковые задачи, например нейросети Generative Pre-trained Transformer (GPT-3), привело к необходимости адаптации образовательной парадигмы с учетом новых технических решений, оказывающих существенное влияние на характер учебно-познавательной и коммуникативной деятельности обучающихся [3, с. 40–41], вызвало потребность в теоретическом осмыслении его методического потенциала, в выявлении психолого-педагогических условий реализации и экспериментальной проверки эффективности обучения иностранным языкам [4, с. 47–48], включая дистанционную форму обучения.

В лингводидактике под *искусственным интеллектом* понимаются «программные системы, программы и алгоритмы, которые обладают возможностями, по природе присущими человеку: понимать и воспроизводить язык/речь, мыслить и рассуждать, анализировать и приводить аргументы, решать конкретные многофункциональные, интегрированные задачи и самообучаться» [5, с. 8]. Однако упоминание в данном определении способности ИИ «мыслить и рассуждать» представляется довольно спорным по ряду причин. Действительно, модели ИИ включают в себя *нейросети* (сверточные, рекуррентные, генеративные и др.), которые моделируют работу человеческого мозга как биологической нейронной системы, могут быстро обрабатывать большие объемы информации, опираясь на алгоритмы искусственного интеллекта, выделять и анализировать необходимые данные, распознавать графический текст, голосовые сообщения, статические и видеоизображения и т.д. Иными словами, нейросети в той или иной степени владеют основными когнитивными операциями, характерными для человека, могут решать языковые задачи, участвовать в выполнении специфических задач в дополненной реальности, но их функционал в реальном мире пока значительно ограничен [6].

Кроме того, в настоящее время нейросети являются «предобученными»; они не справляются с задачами, выходящими за рамки баз данных, которые они обработали. Искусственный интеллект пока не «думает», а ожидает от человека текстового запроса (prompt) в качестве входной информации, чтобы подобрать подходящий ответ, скомбинировать его, опираясь на массив данных. В этой связи в лингводидактике возникает вопрос об уровне экспертно-

сти человека, который формулирует запрос и оценивает качество полученного цифрового продукта в виде текста, аудиотекста, изображения, видео, интерактивного упражнения или плана занятия. В. В. Сафонова отмечает, что «профессиональный диалог» преподавателя с искусственным интеллектом имеет далеко идущие последствия, поскольку нейросети сохраняют все текстовые запросы и варианты ответа на них, все сгенерированные с их помощью тексты [4], которые интегрируются в массив данных, на чем и «дообучаются» большие языковые модели. Преподаватель (как, впрочем, и студент) становится для нейросети «профессионально-ориентированной моделью вербального поведения» и «вербальным тренером в конкретной области теоретической или прикладной лингводидактики» [4, с. 46], что повышает значимость профессионально-методической подготовки и лингводидактической компетентности, от которых зависит качество генерируемых цифровых продуктов.

На наш взгляд, использование в дистанционном обучении иностранным языкам возможностей искусственного интеллекта требует дополнительного обучения моделей, создаваемых на его основе. Речь идет о включении в массив исходных данных национальных нормативных правовых документов, в соответствии с которыми осуществляется образовательная деятельность; образовательных стандартов и актуальных учебных программ по учебным дисциплинам, разработанных в учреждении высшего образования; теоретических разработок в области лингводидактики и практик их применения, характерных для национальной системы высшего образования; электронных учебных комплексов и иных учебных пособий, имеющих гриф Министерства образования или учебно-методического объединения учреждения высшего образования. Кроме того, формирование лингводидактической технологической грамотности [7, с. 97] в процессе профессионально-методической подготовки преподавателя иностранного языка должно предусматривать овладение студентами знаниями о моделях искусственного интеллекта и возможностях их применения в образовательных целях; накопление опыта поиска необходимой лингводидактической информации и экспертной оценки ее качества, конструирования цифровых дидактических материалов и иных цифровых продуктов, осуществления мониторинга учебно-познавательной деятельности и прогнозирования путей ее совершенствования.

Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ-технологий) с переходом от машинного обучения и анализа данных к большим языковым моделям, включающим множество схем трансформационной архитектуры, стало возможным благодаря появлению глубокого машинного обучения, больших баз данных и возрастанию вычислительной мощности компьютеров [6]. ИИ-технологии, созданные благодаря этому для моделирования аналитических действий, совершаемых человеческим мозгом, представляют для лингводидактики особый интерес,

поскольку данная наука сосредоточена на исследовании «сложного и многоаспектного процесса овладения человеком чужим для него языком и иной культурой в учебных условиях» [8, с. 41].

Прежде всего, речь идет об ИИ-технологиях, которые специализируются на решении отдельных когнитивных задач (включая мультимодальные), выполнении специфических задач, связанных, например, с мониторингом индивидуальной учебно-познавательной/коммуникативной деятельности или с аналитической обработкой результатов рефлексивной деятельности обучающихся. На момент написания статьи ИИ-технологии успешно справлялись с распознаванием графического текста, голосовых сообщений и статических изображений; с конвертацией текста в голосовое сообщение или изображение и другими мультимодальными задачами; с поиском необходимого фрагмента в документе и т.д. [П1; П2; П3; П4; П5; П6; П7; П8]. Востребованными в лингводидактике являются и ИИ-решения, которые собирают образовательные данные, анализируют их и прогнозируют последствия, предлагают обучающимся маршрут их образовательной траектории (см. подробнее ниже) [П9].

В отдельную категорию можно выделить цифровые платформы, которые интегрируют различные ИИ-технологии, что позволяет пользователю решать комплекс образовательных задач: вступать в речевое взаимодействие с большими языковыми моделями общего назначения и виртуальными помощниками [П10; П11], решать совокупность лингводидактических задач (конструировать планы урока, создавать подкасты или презентации на основе текста, генерировать письменные тексты разных жанров, осуществлять автоматизированную оценку письменных работ, предоставлять обратную связь на основе персонализированных рубрик и т.д.) [П12; П13].

Разнообразие востребованных ИИ-технологий определяется многогранностью образовательного процесса. В связи с этим П. В. Сысоев рассматривает использование искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам с позиции субъектов образовательного процесса и деятельности, в которую они вовлечены: 1) преподавателя и преподавания иностранного языка; 2) обучающегося и овладения им иностранным языком; 3) органов управления в сфере образования и непосредственного руководства процессом со стороны администрации учреждений образования [5, с. 10]. В связи с тем, что все три субъекта согласованно взаимодействуют с целью достижения качественных результатов, многие виды деятельности пересекаются, следовательно, пересекаются и лингводидактические функции технологических решений на базе искусственного интеллекта. В качестве примера приведем обеспечение обратной связи в преподавании и получение обратной связи в овладении иностранным языком, организацию автоматизированного контроля и оценки устных и письменных ответов обучающихся в преподава-

нии и автоматизированный контроль и оценку в овладении, осуществление мониторинга учебно-познавательной деятельности в преподавании, организацию обучения по индивидуальным траекториям в овладении и аналитическую работу с большими объемами данных в управлении образованием [5, с. 10–14].

В ряде научных публикаций, касающихся лингводидактических функций ИИ-технологий, авторы сходятся во мнении, что нейросети прежде всего позволяют оптимизировать проектирование преподавателем цифровых дидактических материалов, предназначенных для развития умений рецептивных видов речевой деятельности [3, с. 41; 5; 9 с. 114]. С помощью рекуррентных нейросетей, которые используются для обработки естественного языка, преподаватели могут генерировать: а) тексты для чтения на иностранном языке с заданными параметрами (уровень владения иностранным языком, перечень лексических единиц активного/рецептивного словаря, содержание, жанр, объем текста и т.д.), а также вопросы, направленные на понимание содержания с той или иной точностью и полнотой; б) аудиоподкасты с заданными параметрами и вопросы, направленные на понимание услышанного; в) аудио- или видеоподкасты на основе текстового скрипта; г) презентации на основе текста [П5; П6; П7; П14; П15]. Если используется сверточная нейронная сеть, которая позволяет генерировать изображения, преподаватели могут создавать на основе текстовой информации изобразительную наглядность в качестве средств: семантизации значения незнакомых лексических единиц или грамматических явлений, предъявления всех аспектов коммуникативной ситуации или визуализации содержания учебного текста, песни, фразеологизма и т.д. [П1; П2]. В случае визуализации явлений или событий, имеющих культурологическую оставляющую, следует помнить, что искусственный интеллект пока воспринимает текстовые подсказки буквально и не способен интерпретировать смыслы, поэтому сгенерированные изображения должны подвергаться критическому анализу со стороны обучающихся и являться отправной точкой для обсуждения, например, прецедентных феноменов и их значимости для понимания контекста общения. ИИ-технологии также позволяют преподавателю иностранного языка автоматизировать разработку планов учебных занятий [П15; П16; П17] и проектирование раздаточного материала к ним в виде рабочих листов, настольных игр, языкового домино и т.д. [П18].

В дистанционном обучении иностранным языкам возрастает роль интерактивных упражнений и заданий, позволяющих вовлекать обучающихся в активное взаимодействие с языковым и речевым материалом. В связи с этим выделим в отдельную группу те ИИ-технологии, которые дают возможность преподавателю их конструировать. Фактически речь идет о хорошо известных и доказавших свою эффективность в дистан-

ционном обучении иностранным языкам конструктивных электронных образовательных ресурсах, в которые интегрированы алгоритмы искусственного интеллекта [П17; П18]. У преподавателя появляется возможность в сжатые сроки и без дополнительных усилий генерировать все виды языковых и речевых упражнений, а также вопросы на понимание значений лексических и грамматических единиц, автоматически отобранных по заданным параметрам (тема, уровень владения иностранным языком, иллюстративная функция и т.д.).

Появление больших языковых моделей, «предобученных» на речевых образцах (заранее отобранных в специализированных корпусах устных или письменных текстов или на основе более широкого контекста), существенно меняет подходы к дистанционному обучению устному/письменному общению на иностранном языке. Это связано с тем, что ИИ-технологии способны писать учебные тексты на разных языках; генерировать цифровые истории, песни, сказки; аннотировать и реферировать письменные тексты/аудиоподкасты/видеоподкасты; порождать диалогические единства и монологические высказывания разных жанров; имитировать общение с известными людьми или героями художественных произведений и т.д. [П10; П19; П20; П21; П22]. Подобные функциональные возможности ИИ-технологий требуют теоретического осмысления и поиска новых методических решений [3; 4].

Интеграция языковых моделей в поисковые сервисы и развитие генеративных нейронных сетей, которые могут создавать непредсказуемые продукты на основе существующих данных, выводят на новый уровень поиск информации и повышают значимость медиаграмотности для современного человека. Например, в ходе организации дискуссии на иностранном языке или дебатов того или иного формата преподаватель может автоматически сгенерировать проблемные вопросы по предмету обсуждения, требуемому учебной программой, а также предложить обучающимся воспользоваться специализированными платформами для отбора аргументов и контраргументов для письменного взаимодействия с искусственным интеллектом [П15; П23]. Однако структура и содержание автоматически отобранных или сгенерированных устных/письменных текстов должны подвергаться экспертной оценке со стороны и преподавателя и обучающихся, анализу использованных языковых и речевых средств с точки зрения их культуросообразности и выражаемых смыслов.

Отдельно выделим ИИ-технологии, которые позволяют создавать виртуальных тьюторов и реализовывать предметно-языковое интегрированное дистанционное обучение в рамках имитационной или социальной модели (по терминологии А. А. Вербицкого). Интеграция искусственного интеллекта в различные образовательные продукты дает возможность максимально визуализировать предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности студентов, обеспечить непосредственную

и развернутую обратную связь в виде ответов на уточняющие вопросы в ходе обсуждения профессионально значимых проблемных вопросов и т.д. [П9; П24].

Подчеркнем, что ИИ-технологии максимально автоматизируют контрольно-оценочную деятельность [3, с. 39; 5, с. 11], включая оценку письменных работ студентов с одновременным предоставлением методических рекомендаций по осуществлению корректирующих действий [П25]. В этой связи в дистанционном обучении иностранным языкам особое место занимает аналитическая лингводидактическая функция ИИ-технологий.

В дистанционном обучении студентов иностранным языкам целесообразно осуществлять параллельный мониторинг учебно-познавательной деятельности (далее – учебный анализ) и собственно коммуникативной деятельности студента. Автоматизированная учебная аналитика осуществлялась практически на всех LMS-платформах и до появления нейросетей. Для проведения описательного анализа [10, р. 4] достаточно было установить плагин, например, Moodle Learning Analytics, который позволял собрать детальную информацию обо всех действиях студента на платформе и достигнутых учебных результатах. Однако диагностирующий, прогнозный и предписывающий виды анализа [10, р. 4–7] выполнялись в основном преподавателем и требовали времени и дополнительных усилий. В случае интеграции алгоритмов искусственного интеллекта становится возможным автоматизированное проведение всех видов анализа, причем персонализированного, а не только группового. Базой данных для искусственного интеллекта становятся результаты рефлексии, которая осуществляется студентами способами, традиционными для дистанционного обучения иностранным языкам: с помощью опросников, карточек обратной связи, контрольных карт учебных действий, коротких отзывов на базе онлайн-шаблона, онлайн-голосования, журналов рефлексии и самооценки [11, с. 208].

Иными словами, применительно к учебно-познавательной деятельности становится возможной организация *метакогнитивного скэффолдинга*. Под ним понимается «оказание помощи обучающимся по мере необходимости с постепенным сокращением объема вмешательства» [12, с. 42] со стороны алгоритмов искусственного интеллекта по мере повышения метакогнитивной осведомленности студентов о своих интеллектуальных ресурсах [13, с. 187]. Метакогнитивный скэффолдинг осуществляется путем предоставления студенту конструктивной обратной связи [11, с. 202], основанной на рефлексии и направленной на оказание ему помощи в овладении способами целеполагания, планирования, принятия решений и т.д.

С целью выявления причин возможных учебных или коммуникативных неудач (диагностирующий анализ), их прогнозирования (прогнозный анализ)

и разработки методических рекомендаций для каждого субъекта деятельности (предписывающий анализ) необходимо выделить индикаторы, на которые будет ориентироваться искусственный интеллект. Параметры оценки продуктивности учебно-познавательной деятельности разрабатываются с учетом характера заданий. Например, О. В. Барышникова предлагает следующие параметры оценки качества решения студентами технических специальностей профессиональных задач средствами иностранного языка: 1) понимание/раскрытие проблемы; 2) целеполагание и планирование; 3) сбор необходимой информации; 4) анализ собранной информации; 5) решение поставленной задачи; 6) владение стратегиями социального сотрудничества; 7) реализация творческого потенциала [14, л. 228].

ИИ-технологии позволяют фиксировать каждое учебное действие студентов: время, затрачиваемое на выполнение задания; паузы, которые делает пользователь в случае неуверенности в правильности ответа; количество просмотров видеоматериала и возвратов к определенным временным меткам; количество и качество обращений к другим частям дистанционного учебного курса, к учебным материалам, справочникам и т.д. в поисках необходимого ответа или подсказки и т.д. Проанализировав данные индикаторы, нейросеть может предложить студенту способы самокоррекции хода интеллектуальной деятельности, варианты наиболее эффективных когнитивных и метакогнитивных стратегий овладения учебным материалом. Опираясь на цифровые следы студента, нейросеть в диалогической форме рекомендует вернуться к учебным материалам, наиболее значимым для выполнения задания; подсказывает конкретные фрагменты в теоретических материалах, облегчает поиск правил и примеров к ним; предлагает перейти на более простой или сложный уровень; задает наводящие вопросы и советует направление поиска ответов на них [П9].

Метакогнитивный скэффолдинг должен осуществляться и применительно к коммуникативной деятельности студента с опорой на его цифровой профиль и выделенные параметры оценки. Например, написание делового письма может оцениваться искусственным интеллектом на содержательном, композиционно-структурном и языковом уровнях с учетом индикаторов, выделенных для определенной группы студентов [14, л. 237].

Отметим, что в процессе овладения устной или письменной речью студент может сталкиваться с индивидуальными трудностями, вызванными разной степенью владения компонентами иноязычной коммуникативной компетенции. Например, студент может употреблять лексику, соответствующую уровню C1, но при этом его умения аудирования соотносятся лишь с уровнем B2. Нейросети (исходя из полученных студентом результатов практического владения лексической/грамматической сторонами речи или умениями тех или иных видов речевой деятельности) могут подобрать или сгенерировать текст,

который соответствует более низкому или высокому уровню знания иностранного языка, руководствуясь, например, шкалами Общеввропейской системы оценки CEFR [15]. Преподаватель или учреждение образования могут дополнительно «обучить» нейросеть, предоставив рубрики (само)оценки, которые разрабатываются по каждому аспекту языка или виду речевой деятельности в соответствии с национальными образовательными стандартами и требованиями учебной программы. Анализируя устный или письменный речевой продукт, созданный студентом, нейросеть обеспечит индивидуальную обратную связь, обратив внимание на допущенные ошибки (лексико-грамматические, пунктуационные, стилевые и т.д.), предложит поразмышлять над структурой и содержанием (но не контекстом), в диалоговом режиме посоветует, как скорректировать письменный текст или устное высказывание, подскажет недостающие аргументы или направление их поиска. Подобное взаимодействие с нейросетью развивает умения рефлексии, самооценки и самокоррекции, снижает тревожность студента и поддерживает его мотивацию к самосовершенствованию.

Таким образом, дистанционное обучение иностранным языкам находится в стадии качественного преобразования в силу появления ИИ-технологий. Анализ технологических решений на основе искусственного интеллекта показал, что они могут оптимизировать реализацию в дистанционном обучении иностранным языкам ряда лингводидактических функций: проектирование цифровых дидактических материалов, направленных на развитие умений продуктивных/рецептивных видов речевой деятельности и формирование языковых и речевых навыков; визуализацию образовательного контента; генерацию планов учебных занятий и учебных материалов; аннотирование и реферирование в учебных целях письменных текстов и аудиовизуальных материалов; поиск информации; оказание экспертной поддержки в ходе овладения содержанием учебных программ; контроль, (само)оценку и рефлексия учебно-познавательной и коммуникативной деятельности студента на основе фиксации и всестороннего анализа каждого действия субъекта в системе электронного обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании : Закон Респ. Беларусь, 14 янв. 2022 г. № 154-З : принят Палатой представителей 21 дек. 2021 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2021 г. – Минск : Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь, 2022. – 308 с.
2. Соловьёва, О. А. Лингводидактическая многомерность цифрового образовательного пространства в дистанционном обучении иностранным языкам / О. А. Соловьёва // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. – 2024. – № 1.

3. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы / Л. В. Константинова [и др.] // Открытое образование. – 2023. – № 27 (2). – С. 36–48.
4. Сафонова, В. В. Искусственный интеллект стучится в дверь: в какой степени современная лингводидактика готова с ним эффективно взаимодействовать? / В. В. Сафонова // Шатиловские чтения. Научное методическое наследие и перспективы развития иноязычного образования : сб. науч. тр. – СПб. : Политехпресс, 2023. – С. 43–49.
5. Сысоев, П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 6–16.
6. Wooldridge, M. Artificial Intelligence: Everything you need to know about the coming AI. A Ladybird Expert Book (27) / M. Wooldridge. – Penguin Books Ltd, 2018. – 56 p.
7. Соловьёва, О. А. Формирование компьютерной компетентности учителя иностранных языков в системе дополнительного образования / О. А. Соловьёва // Дополнительное языковое образование: из опыта работы : сб. ст. – Минск : МГЛУ, 2021. – С. 95–99.
8. Гальскова, Н. Д. Современная лингводидактика : монография / Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, И. А. Гусейнова. – М. : КНОРУС, 2021. – 216 с.
9. Плехотнюк, О. С. Особенности разработки вариативных тестовых заданий с использованием чат-бота с искусственным интеллектом ChatGPT в обучении будущих педагогов иностранному языку / О. С. Плехотнюк // Вестн. МГПУ. Сер.: Информатика и информатизация образования. – 2023. – №3 (65). – С. 107–115.
10. Leek, J. The Elements of Data Analytic Style. A guide for people who want to analyze data / J. Leek. – Leanpub, 2015. – 93 p.
11. Титова, С. В. Способы предоставления обратной связи и организации рефлексии в онлайн-обучении иностранным языкам / С. В. Титова, К. В. Барина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021. – № 2. – С. 200–214.
12. Даггэн, С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / С. Даггэн ; ред. С. Ю. Князева ; пер. с англ. А. В. Паршакова. – М. : Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – 2020. – 44 с.
13. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / М. А. Холодная. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во Юрайт, 2019. – 334 с.
14. Барышникова, О. В. Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Барышникова. – М., 2014. – 252 л.

15. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume [Electronic resource]. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. – Mode of access: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. – Date of access: 20.11.2023.

### ИСТОЧНИКИ ПРИМЕРОВ

- П1. *DALL-E*. Generation model [Electronic resource]. – Mode of access: <https://openai.com/dall-e-3>. – Date of access: 20.01.2024.
- П2. *Midjourney*. Generation model [Electronic resource]. – Mode of access: <https://midjourney.com.ru>. – Date of access: 21.01.2023.
- П3. *Ideogram*. Generation model [Electronic resource]. – Mode of access: <https://ideogram.ai>. – Date of access: 21.12.2023.
- П4. *RunwayGen-2*. Generation model [Electronic resource]. – Mode of access: <https://runwayml.com>. – Date of access: 21.12.2023.
- П5. *EllevenLabs*. AI-driven platform [Electronic resource]. – Mode of access: <https://elevenlabs.io>. – Date of access: 20.12.2023.
- П6. *Speechnotes*. AI-driven platform [Electronic resource]. – Mode of access: <https://speechnotes.co>. – Date of access: 15.12.2023.
- П7. *FakeYou*. AI-driven platform [Electronic resource]. – Mode of access: <https://fakeyou.com/video>. – Date of access: 22.12.2023.
- П8. *PDF Gear*. Generation model [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.pdfgear.com/chat-pdf>. – Date of access: 11.01.2024.
- П9. *Khanmigo*. AI application. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.khanacademy.org/khan-labs#khanmigo>. – Date of access: 10.01.2024.
- П10. *ChatGPT*. Generation model [Electronic resource]. – Mode of access: <https://chat.openai.com>. – Date of access: 10.07.2023.
- П11. *Education Copilot*. Generation model [Electronic resource]. – Mode of access: <https://educationcopilot.com>. – Date of access: 10.07.2023.
- П12. *Aidemia*. AI-driven platform [Electronic resource]. – Mode of access: <https://aidemia.co/?uts=gpt>. – Date of access: 12.01.2024.
- П13. *Eduaide*. AI-driven platform [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.eduaide.ai>. – Date of access: 12.01.2024.
- П14. *Canva Magic Presentation*. AI-driven platform [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.canva.com>. – Date of access: 12.01.2024.
- П15. *Gibbly*. AI-driven platform [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.gibbly.co>. – Date of access: 12.10.2023.
- П16. *Five Minute Lesson Plan*. AI-driven platform [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.5minutelessonplan.co.uk>. – Date of access: 13.01.2024.

- П17. *Magic School*. AI-driven platform [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.magicschool.ai>. – Date of access: 13.01.2024.
- П18. *Twee*. AI-driven platform [Electronic resource]. – Mode of access: <https://twee.com>. – Date of access: 14.01.2024.
- П19. *BedtimeStory*. AI-driven platform [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.bedtimestory.ai>. – Date of access: 14.01.2024.
- П20. *VidCatter*. AI-driven platform [Electronic resource]. – Mode of access: <https://vidcatter.io>. – Date of access: 14.01.2024.
- П21. *Scholarcy*. AI-driven platform [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.scholarcy.com>. – Date of access: 14.01.2024.
- П22. *Character bot*. Generation model [Electronic resource]. – Mode of access: <https://beta.character.ai>. – Date of access: 14.01.2024.
- П23. *Debate*. AI-driven platform [Electronic resource]. – Mode of access: <https://debateai.org/debate>. – Date of access: 14.01.2024.
- П24. *Voxy*. Generation model [Electronic resource]. – Mode of access: <https://voxy.com>. – Date of access: 16.01.2024.
- П25. *Hemingway Editor*. AI-driven platform [Electronic resource]. – Mode of access: <https://hemingwayapp.com>. – Date of access: 16.01.2024.

*Поступила в редакцию 19.02.2024*

## УДК 37.013.41(045)

**Янчукович Ольга Васильевна***кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики и психологии**Минский государственный  
лингвистический университет,  
Минск, Беларусь***Olga Yanchukovich***PhD in Pedagogy, Associate Professor  
of the Department of Pedagogy  
and Psychology**Minsk State Linguistic University,  
Minsk, Belarus  
olgagolota@yandex.ru*

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

## CONCEPTUAL BASIS OF PERSONALIZATION OF EDUCATION

В статье рассматривается проблема концептуализации феномена персонализации образования. Обосновывается методологическая продуктивность философско-антропологического, аксиологического, субъектного, диалогического подходов в осмыслении целевого, содержательного и процессуального компонентов персонализированного образования. Представлен педагогический инструментарий организации персонализированного образовательного процесса.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *личность; образование; личностный потенциал; субъектность; духовность; антропологический, аксиологический, субъектный, диалоговый подходы.*

The article discusses the problem of conceptualizing the phenomenon of personalization of education. The methodological productivity of philosophical-anthropological, axiological, subjective, dialogical approaches in understanding the target, content and procedural components of personalized education is substantiated. The pedagogical tools for organizing a personalized educational process are presented.

**Key words:** *personality; education; personal potential; subjectivity; spirituality; anthropological, axiological, subjective, dialogical approaches.*

Важной задачей функционирования системы образования в условиях стремительной трансформации мира, вызовов сложности и непредсказуемости выступает развитие человеческого потенциала. Особая функция образования как фактора усиления роли человека в общественной жизнедеятельности отмечена в Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г. [1]. В документе определены направления стабильного развития человека как личности и генератора новых идей, конкурентоспособной экономики и качества окружающей природной среды в условиях вызовов долгосрочного развития. Образование утверждается в качестве подлинного ресурса повышения конкурентоспособности личности, общества и государства.

Система образования не свободна и от таких проявлений социокультурной реальности, как обесценивание личности и ее растущее чувство смыслоутраты (В. Франкл), интеллектуализация духовной жизни (П. Тиллих), технический перфекционизм (Х. Г. Гадамер), растущая специализация и нивелирование образования (К. Ясперс). Решение этих проблем видится в горизонте антропологического поворота. Антропологически ориентированное образование отвечает своему назначению – сделать познание плодотворным для духовного роста и формирования человека. «Чем-то серьезным и человечески полноценным», – согласимся с утверждением М. Шелера, – становится образование, когда соответствует объективной серьезной культуре знания своего времени, а также индивидуальному сущностному своеобразие и предназначению личности» [2, с. 31–32].

Вполне очевидно, что сегодня востребован человек, который способен преодолевать социальные риски, брать ответственность за себя, общество и мир, выстраивать продуктивную стратегию жизни, творчески реализовывать свой личностный потенциал, а главное – быть приверженным духовным ценностям бытия.

В этой связи особое значение приобретает создание концептуальных инноваций и поиск эффективных стратегий образования личности. Инновационным трендом сегодня выступает разработка идеи персонализации образования. В профессиональной педагогике персонализированное образование утверждается в качестве новой парадигмы (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк).

Известно, что термин *персонализм* (от лат. *persona* – личность) вводит в философский дискурс Ф. Шлейермахер. Далее научные изыскания М. М. Бахтина, Н. А. Бердяева, Э. Мунье, В. Франкла, М. Шелера определяют возникновение персонализма как философского направления.

Представим совокупный ряд концептуальных идей и выводов философского персонализма, актуальных для педагогических размышлений:

Личность есть не субстанция, а творческий акт, задание, идеал человека (Н. А. Бердяев).

Личность – это своеобразный деятельный духовный центр. В сосредоточенном единстве собирающейся в себе личности обнаруживается в человеке духовность (М. Шелер).

Сознание личности в человеке говорит о его высшей природе и высшем призвании. Бытийная ценность духовно разумной человеческой личности превосходит все возможные ценности людских достижений и ценностей жизни (М. Шелер).

Несущей конструкцией личностного бытия выступает ответственность. Человек несет ответственность за систему ценностей, которую он воздвигает и реализовывает в своей жизни, за осуществление конкретного, личностного смысла жизни (В. Франкл).

Человека как личность определяют чувство внутренней свободы и личной ценности. Личность начинается там, где кончаются любая фиксированность и определенность, где прибавляются к естественной данности личностная позиция и установка. «Духовная личность в человеке есть то, что всегда и в любом случае может возразить!» [3, с. 106].

Личность как духовная составляющая человека открыта миру

Единственная форма отношения к личности – диалог. Только в диалоге можно увидеть и понять внутреннего человека (его конкретность (имя), целостность, ответственность, неисчерпаемость, незавершенность), увидеть и понять личность и саморазвивающуюся логику этой личности (М. М. Бахтин).

В психологии персонализм обозначает особый подход, который определяет личность в ее активности как движении персонализации. Основной парадокс этой активности заключается в том, что личность должна себя познавать, созидать, наполнять универсальным и уникальным содержанием, достигать гармонии и цельности на протяжении всей жизни. Свою репрезентацию этот подход получил в гуманистических теориях личности (А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, Э. Фромм), концепции логотерапии (В. Франкл), аналитической психологии (К. Юнг). Если говорить о векторах самосозидания, то человек возможен как полноценно функционирующая личность (К. Роджерс), самоактуализирующаяся личность (А. Маслоу), плодотворная, автономная личность (Э. Фромм), индивидуализированная личность или самость (К. Юнг).

Истоки взгляда на персонализацию как принцип образования восходят к идеям А. Г. Асмолова, О. С. Газмана, Д. Дьюи, К. Роджерса, Э. Пархерста. Положение о личностном измерении как основании для построения педагогического процесса утверждается в концепциях личностно-ориентированного образования (Ш. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская).

В философской концепции образования Д. Дьюи имеет место онтологическое допущение «...образование не является средством жизни, а идентично самой жизни, которая не имеет цели кроме самой себя [4, с. 221]. Если образование становится для человека ориентиром в его философском, рефлексивном истолковании жизни, если развивает его характер – систему действующих сил (инициативу, настойчивость, постоянство, трудолюбие, умение выявить свои силы в действительных конфликтах жизни), если усиливает индивидуальность и ведет к достижению полноты самореализации и жизненного опыта, то оно отвечает своему назначению и оно прогрессивно. Но если образование и школа ограничатся традиционной передачей стандартизированных знаний и формальных навыков как неких конечных целей, то продолжают свой «неприкаянный путь» [5, с. 254].

Идеи персонализации образования реализованы в инновационной технологии DaltonPlan, апробированной в учебном процессе DaltonSchool.

Согласно Х. Паркхерст, основная цель школы – адаптировать образовательный процесс к индивидуальным особенностям обучающегося посредством предлагаемой ему возможности выбирать предметы, которые планирует изучать, уровень и темп их постижения и заключить с директором контракт на выбранных условиях. В образовательном процессе школы свою эффективность показали такие методы и формы обучения, как исследования, мозговые штурмы, дебаты, публичные презентации достижений.

Унифицированное, обезличивающее начало в образовании преодолевается в персонализированном образовании, системообразующей основой которого выступает вариативность. По мысли А. Г. Асмолова, в основании стратегии развития персонализированного образования лежит установка на расширение для личности возможностей компетентного выбора жизненного пути и индивидуальной образовательной траектории, на формирование у нее не только познавательной, но и ценностной, смысловой, мировоззренческой картины мира, на поддержку вариативности личности [6]. Вариативность образования, обеспечивающая решение нестандартных задач жизнедеятельности в ситуациях роста разнообразия, выступает необходимым условием расширения возможностей развития личности.

Значение личностного начала в образовании подчеркивает В. В. Сериков, выделяя такой модус персонализации, как формирование опыта быть личностью, то есть готовности в совершенстве проявлять личностные функции избирательности, рефлексивности, смыслообразования, креативности [7].

К развитию уникальности личности, ее способности к самоопределению и принятию ответственных решений обращена педагогика поддержки. По мысли С. Газмана, ключевой ценностный императив этого особого направления деятельности педагога – «научение свободоспособности» [8]. Содействие становлению индивидуальности личности заключается в совместном определении ее интересов и способов преодоления тех проблем, которые препятствуют сохранению своего человеческого достоинства или самостоятельному достижению желаемых результатов в различных сферах жизни.

Исследователь К. Роджерс связывает персонализацию образования с идеей человекоцентрированного обучения, призванного утвердить субъекта в его личностном достоинстве, в способности к свободному выбору и ответственности за его последствия, в радости учения как творчества. В противовес формальному (безличностному, интеллектуализированному, оцениваемому извне) обучению выдвигается значимое обучение (significant learning) [9]. Это обучение свободное, иницируемое обучающимся, направленное на постижение смыслов и ценностей, входящих в содержание личностного опыта. Реализация значимого обучения обусловлена формированием у педагога установок фасилитатора, в числе которых истинность и открытость своим мыслям и переживаниям, принятие личностных способностей обучающегося, эмпатическое понимание его внутреннего мира и субъектной позиции.

Нетрудно заметить, что персонализация как методологическое основание конструирования образовательного процесса предполагает принципиально иной взгляд на его целевые, содержательные и процессуальные аспекты. В ракурсе персонализации образования представляется продуктивным рассмотреть потенциал антропологического, аксиологического, субъектного, диалогового подходов.

В антропологическом подходе заключены две позиции: признание человека и его способности быть личностью в качестве высшей ценности и цели образования; поиск антропологически ориентированных образовательных стратегий и технологий. Инструментальная реализация этих положений возможна при условии овладения педагогом «всесторонних сведений о человеческой природе, за воспитание которой он берется» (К. Д. Ушинский), трансдукции гносеологически ориентированного мышления в мышление гуманитарное (диалогическое, понимающее). Гуманитарное мышление, – прием во внимание определение В. С. Библера, – это мышление, обращенное от человека к человеку, это мышление о человеке как «квинтэссенции мира». Оно характеризуется способностью «понять самое уникальное в человеке, самую трудную его возможность, – быть личностью, обращаться к личности [10, с. 113, 164]. Гуманитарное мышление спасает педагога от «упрямой односторонности» (К. Д. Ушинский): замыкания на учебном предмете и редукции образовательных практик к передаче знаний, фронтальному общению, внешним оценкам успеваемости. Проявлением гуманитарного мышления становится обогащение педагогического инструментария антропопрактиками, ориентированными на предоставление вариативного учебного материала, свободный диалог с учащимся, совместный поиск смыслов как элементов личностного опыта, фасилитацию обучения и личностное развитие в целом.

Диалог в персонализированном образовании выходит на уровень универсального принципа. Концептуализируя это утверждение, обратимся к феноменологически обоснованным теориям М. Бахтина, М. Бубера, Ф. Эбнера, В. Франкла, в которых диалог определяется как особая форма взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями, как встреча личностей, как соприкосновение индивидуальностей, пересечение кругозоров. Поэтому в диалоге происходит разрушение прямолинейных оценок и отношений, создается особый вид эмоционально-оценочных отношений, их многообразие и сложность. Истинность диалогу придает измерение логоса. Диалог без логоса – это всего лишь взаимный монолог и взаимное самовыражение.

Добавим только, что диалоговый характер учебного взаимодействия создает для субъектов особую творческую атмосферу, в которой возможно проявление чувства внутренней свободы и личной ценности, усиление индивидуальности, обретение собственной ценностно-смысловой позиции и обоснованной картины мира, построение индивидуальной траектории образования и развития.

Модусом персонализации образования выступает поворот к субъекту. Личность как субъект отличает готовность к рефлексии, смыслообразованию, внутренняя свобода, способность принимать независимые аутентичные решения, не предавая в себе человечности, находить те уникальные смыслы, которые не задеты распадом универсальных ценностей (С. Л. Рубинштейн, М. Фуко). Методологический смысл субъектного подхода заключается в доверии к субъекту, признании его права выстраивать индивидуальную траекторию развития в различных образовательных контекстах, уважении его выбора. Инструментальную реализацию подхода составляют вариативные образовательные программы, обеспечивающие реализацию духовных потребностей личности, педагогические ситуации, формирующие опыт быть личностью, культурные практики субъектности, со-действия личности, а не воздействия на нее (А. Г. Асмолов).

Аксиологический подход как методологическая ориентация в деятельности связан с устремлением педагога понять мотивы и смысловые установки личности на разных возрастных этапах и овладеть методами духовного обогащения мотивационно-потребностной сферы и неотделимой от нее системы жизненных целей и ценностей. Концентрация внимания на серьезных экзистенциальных проблемах, поддержка обучающихся в определении ценностей, согласующихся с их индивидуальностью, формировании холистического видения мира и человека, здоровой философии жизни, усиление эмоционального пласта внутри образования, развитие опыта познания и переживания духовных ценностей, принятия решения в ситуациях, требующих нравственного выбора, – ключевые ориентиры педагога, реализующего аксиологический подход.

Инновационным компонентом образования в перспективе персонализации становится формирование гибкого мышления, или мышления роста ('Growth Mindset') в противовес фиксированному мышлению ('Fixed Mindset'). В процессуальном аспекте эти виды мышления профессор Стэндфордского университета К. Дуэк представляет следующим образом. В одном случае, субъект воспринимает свои способности, интеллект, талант как фиксированные черты, как данность, которую нельзя изменить и думает, что жизненный успех обусловлен врожденными способностями. В другом – он осознает, что обладает, по сути, бесконечными возможностями, что таланты и способности могут развиваться благодаря усилиям и настойчивости. Тогда приходит понимание того, что личностный и профессиональный успех есть результат упорной работы и обучения. Характеристики мышления роста обнаруживают себя в открытости новым идеям, способности нестандартно мыслить, в целеустремленности, инициативности, стремлении к непрерывному саморазвитию и самообразованию, творческой реализации личностного потенциала.

Опыт быть личностью становится системообразующим компонентом содержания образования. Его формирование связано с развитием гибких/

мягких, человеческих навыков (от англ. *soft skills*) (проектирование своей жизни и деятельности в условиях неопределенности, конструктивное выстраивание коммуникации и ведение диалога, творческое решение многофакторных проблем, принятие нестандартных решений и т. д.), а также с развитием навыков самопознания, саморазвития, самообразования (*self skills*). «Гибкие» навыки дополняют «жесткие» навыки (англ. *hard skills*), основанные на предметных знаниях и умениях и формируются на основе принципа «soft через hard». Принципиальным аспектом персонализации видится связь обучения и воспитания с непосредственным жизненным духовным опытом личности. В эмпирическом и обязательном смысле этот принцип обсуждается в философских концепциях образования Дж. Дьюи и Э. Фромма. В философском отношении опыт можно рассматривать и как материал для рефлексивного истолкования жизни, и как метод исследования, поскольку содержательно включает привычки, верования, убеждения, победы, поражения, общественные достижения. Опыт относится к тому, что испытывается, – миру событий и личностей; он же обозначает схваченность мира в опыте, историю и судьбу человечества. Именно опыт объединяет человека и мир в неразделимое единство. Инструментализация этого принципа предполагает отказ от сообщения фактов и истин, лежащих за пределами личного опыта обучающихся, поиск учебного материала и проблем исследования в пределах их жизненного опыта и обращение к нему как источнику проблем [4]. Противовесом преподавания в отчужденной «мозговой» форме выступает совместный поиск истины (в отличие от некритического знания фактов), устранение разрыва между эмоциями, переживаниями и мыслями, обогащение у обучающихся опыта принятия решений [11].

В инструментальном аспекте организация персонализированного образовательного процесса предполагает:

- построение развивающей образовательной среды;
- перестройку содержания образования на принципах вариативности, смысловой направленности, эмоциональной наполненности, открытости знаний;
- иную процессуальную организацию обучения, предполагающую перенос акцента с передачи готового предметного знания на построение личностного, или «живого знания».
- применение педагогических техник диалога, фасилитации обучения и личностного развития, стимулирования смыслообразующих переживаний, практик поддержки индивидуальности, субъектности;
- реализацию продуктивных (исследовательских, проектных, дискуссионных, диалоговых, игровых) методов обучения, а именно методов проблемного, исследовательского, дискуссионного изложения учебного материала, философских столов, дискуссионных площадок, хакатонов, метода проектов, метода case-study;
- расширение гуманитарного (диалогического, понимающего) мышления педагога.

В контексте идеи персонализации образования верно следующее утверждение Э. Фромма: «Мы обучаем знаниям, но упускаем самый важный для развития человека вид обучения: то обучение, которое может происходить только благодаря присутствию зрелой, любящей личности» [11, с. 170]. Миссия педагога видится в том, чтобы стать «духовным воспитателем» и оказывать влияние в качестве «личностного образца образованности» (воспользуемся терминологией М. Шелера). Вслед за философами образования, обозначим качества, определяющие духовного воспитателя: подлинная любовь и серьезный пафос по отношению к делу образования (М. Шелер); способность увидеть «ценностный образ человека» (увидеть не только то, чем он является в своей единственности и неповторимости, но одновременно и то, кем он в своей уникальности и неповторимости может быть и может стать) (В. Франкл).

В заключение подчеркнем, что персонализированная интерпретация образования отвечает не только социокультурным трансформациям, но и его сущностной идее.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf>. – Дата доступа: 07.12.2023.
2. Шелер, М. Избранные произведения / М. Шелер. – М. : Гнозис, 1994. – 490 с.
3. Франкл, В. Логотерапия и экзистенциальный анализ : статьи и лекции / В. Франкл. – М. : Альпина нон-фикшн, 2018. – 344 с.
4. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М. : Педагогика – пресс, 2000. – 383 с.
5. Дьюи, Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Дж. Дьюи. – М. : Республика, 2023. – 494 с.
6. Асмолов, А. Г. Вариативное образование в изменяющемся мире: социокультурная перспектива (Тезисы о том, какой быть начальной школе) / А. Г. Асмолов // Образование и наука. – 2013. – № 8 (107). – С. 3–14.
7. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград : Изд-во «Перемена», 1994. – 152 с.
8. Газман, О. С. Гуманизм и свобода / О. С. Газман // Первое сентября. – 1995. – 24 января. – С. 3.
9. Свобода учиться // К. Роджерс, Дж. Фрейберг ; науч. ред. А. Б. Орлов. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
10. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры / В. С. Библер. – М. : Прогресс: Гнозис, 1991. – 169 с.
11. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.

Поступила в редакцию 29.12.2023

# ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 1 (45) / 2024

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *Т. П. Леонтьева*

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

Журнал зарегистрирован

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

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

Подписано в печать 27.06.2024. Формат 60×84  $\frac{1}{16}$ . Бумага офсетная. Гарнитура PT Astra.  
Ризография. Усл. печ. л. 6,28. Уч.-изд. л. 6,29. Тираж 100 экз. Заказ 22.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2014 г. № 1/377, ЛП № 38200000064344 от 10.07.2020 г. Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.

Индекс подписки 75019/750192