

# ВЕСТНИК БГУИЯ

№ 1 (1) / 2025

СЕРИЯ 2

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ,  
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Серия основана в 2025 году

Редакционная коллегия:

О. В. Луцинская (*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 БГУИЯ. 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

- Кондратьева И. П., Савчук А. В.* Научно-методическое обеспечение  
диагностики педагогических способностей преподавателя  
университета иностранных языков ..... 7
- Усенко И. С.* Формирование эмоциональной компетентности  
будущего учителя..... 18
- Черникова Н. В.* Педагогическая практика:  
применение электронных средств обучения  
на уроках иностранного языка в начальной школе ..... 25

### Психология

- Валуйская Т. Л., Кокорева С. А.* Успешность учебной деятельности  
студентов-лингвистов: взгляд сквозь призму  
когнитивных ошибок ..... 36
- Иванов О. В.* От сухих данных к живой речи:  
концептуальное переосмысление диагностики  
речемыслительного развития..... 45
- Кашевар А. А.* Саморегуляция поведения, мотивация достижения успеха  
и жизнестойкость у девушек-студенток с расстройством пищевого  
поведения и нормальным пищевым поведением..... 53
- Макеева Е. С., Рифицкая И. И.* Взаимосвязь показателей самоотношения  
и эмоционального интеллекта студентов..... 63

|  |    |
|--|----|
| <i>Пономарева М. А.</i> Развитие эмпатии у будущих педагогов<br>как актуальная проблема современного образования ..... | 72 |
| <i>Сидорова М. В.</i> Рефлексивность как фактор формирования<br>коммуникативной установки студентов.....               | 79 |

### **Методика преподавания иностранных языков**

|   |     |
|---|-----|
| <i>Григорьева М. А.</i> Содержание образовательного процесса<br>по формированию у учащихся старших классов<br>межкультурной коммуникативной компетенции<br>при обучении иностранному языку..... | 88  |
| <i>Иванов А. Э., Соловьева О. А., Чучкевич И. В.</i> Методическая организация<br>исследовательской лабораторной работы студентов<br>на основе корпуса текстов.....                              | 99  |
| <i>Савчиц Н. В.</i> Анализ принципов обучения иностранным языкам<br>в рамках лингвопрагматического подхода.....   | 111 |
| <i>Шепёлкина Е. П.</i> Лингвопрагматические трудности<br>компьютерно-опосредованного письменного общения<br>на английском языке .....   | 118 |

---

## CONTENTS

---

### Pedagogy

- Kandratsyeva I., Sauchuk A.* Scientific and Methodological Framework  
for Diagnosing the Pedagogical Abilities  
of Foreign Language University Teachers ..... 7
- Usenko I.* Formation of Emotional Competence  
of a Future Teacher ..... 18
- Chernikova N.* Pedagogical Practice: Using Electronic Learning Tools  
in Foreign Language Classes at Primary School ..... 25

### Psychology

- Valuyskaya T., Kokoreva S.* Academic Success of Linguistic Students:  
a View through the Lens of Cognitive Distortions ..... 36
- Ivanov O.* From Raw Scores to Living Speech: Rethinking  
the Assessment of Cognitive and Linguistic Development ..... 45
- Kashevar A.* Self-Regulation of Behavior, Motivation for Success,  
and Resilience in Female Students with Eating Disorder  
and Normal Eating Behavior ..... 53
- Makeeva E., Rifitskaya I.* The Relationship Between Indicators  
of Self-Attitude and Emotional Intelligence of Students ..... 63
- Ponomareva M.* Developing Empathy in Future Teachers  
as a Current Problem of Modern Education ..... 72

|   |    |
|---|----|
| <i>Sidorova M.</i> Reflexivity as a Factor in the Formation<br>of Students' Communicative Attitude..... | 79 |
|---|----|

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

|  |     |
|--|-----|
| <i>Grigorieva M.</i> The Content of the Educational Process for Developing<br>Senior Student's Intercultural Communicative Competence<br>in Foreign Language Teaching..... | 88  |
| <i>Ivanou A., Solovyova O., Chuchkevich I.</i> Methodological Organization<br>of Students' Research Laboratory Work Based on a Corpus of Texts .....                       | 99  |
| <i>Sauchyts N.</i> The Analysis of Foreign Language Teaching Principles Within<br>the Linguopragmatic Approach .....   | 111 |
| <i>Shapiolkina A.</i> Linguopragmatic Challenges of Computer-Mediated<br>Written Communication in English .....  | 118 |

# ПЕДАГОГИКА

УДК 378.126:311.16

**Кондратьева Инга Петровна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой педагогики  
и психологии

Белорусский государственный университет  
иностранных языков  
г. Минск, Беларусь

**Inha Kondratsyeva**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Head of the Department of Pedagogy  
and Psychology

Belarusian State University  
of Foreign Languages  
Minsk, Belarus  
e-mail: kondrateva\_inga@mail.ru

**Савчук Антон Валерьевич**

кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики и психологии

Белорусский государственный университет  
иностранных языков  
г. Минск, Беларусь

**Anton Sauchuk**

PhD in Psychology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Pedagogy and Psychology

Belarusian State University  
of Foreign Languages  
Minsk, Belarus  
e-mail: a.v.savchouk@gmail.com

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИАГНОСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

## SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR DIAGNOSING THE PEDAGOGICAL ABILITIES OF FOREIGN LANGUAGE UNIVERSITY TEACHERS

В статье рассматривается сущность понятия «педагогические способности», изложена краткая характеристика групп педагогических способностей преподавателя университета иностранных языков. Представлена матрица диагностики педагогических способностей преподавателя, апробированная в ходе впервые проведенного в университете конкурса профессионального мастерства для профессорско-преподавательского состава из числа молодых специалистов. Перечислены критерии оценки актуальных педагогических способностей участников конкурса на примере одного из диагностических средств. Статистическими методами подтверждена надежность диагностических инструментов, использованных в конкурсе.

**К л ю ч е в ы е   с л о в а:** *педагогические способности; преподаватели; диагностика; конкурс; критерии; показатели; экспертная оценка; качество средств диагностики; корреляция.*

This article conceptualizes «pedagogical abilities» and identifies distinct categories specific to foreign language university teachers. The study presents a diagnostic matrix for evaluating teachers' pedagogical abilities, piloted through the university's professional skills contest for young faculty members. The criteria for assessing the pedagogical abilities of contest participants are outlined, exemplified by one diagnostic tool. Statistical analyses confirmed the reliability of the diagnostic instruments used in the contest.

**К е у   w o r d s:** *pedagogical abilities; teachers; diagnostics of abilities; contest; criteria; indicators; expert assessment; quality of diagnostic tools; correlation.*

В условиях крупномасштабных геополитических трансформаций, перманентных технологических и социальных преобразований перед системой высшего педагогического образования стоят крайне важные задачи, поскольку именно педагог является проводником этих изменений, обеспечивая обучение и воспитание личности, способной к адаптации, рефлексии и ответственному принятию решений. Подготовить педагогов цифровой эпохи могут только преподаватели, проявляющие открытость к инновациям, готовность перенастраиваться, обновлять наработанные педагогические техники и инструментарий, сохраняя при этом человеческое измерение образования – эмоциональный контакт со студентами, их обучение с учетом психологических особенностей нового поколения, создание позитивной, комфортной, мотивирующей образовательной среды. В этой связи педагогические способности профессорско-преподавательского состава (ППС) обретают особую значимость и влияние на качество образовательного процесса в учреждении высшего образования.

Анализ и обобщение целого ряда психолого-педагогических исследований (Б. Б. Айсмонтас [1], В. А. Крутецкий [2], Н. В. Кузьмина [3], М. В. Фоминых [4], В. Д. Шадриков [5] и др.) позволяет рассматривать педагогические способности в контексте преподавательской деятельности в высшей школе как интегральную совокупность профессионально-личностных качеств преподавателя, определяющих успешность этой деятельности и одновременно являющихся ее результатом. Именно в процессе преподавательской деятельности проявляются и развиваются педагогические способности как целостные личностные образования.

Опираясь на вышеупомянутые исследования, можно выделить следующие группы педагогических способностей преподавателя университета иностранных языков.

*Гностические способности (ГС)* – характеризуют индивидуальные особенности применения преподавателем научных методов изучения студентов



в целях накопления информации, позволяющей осуществлять созидующее педагогическое воздействие на основе учета потребностей, склонностей, способностей и возможностей студента, сильных сторон его личности, деятельности, системы отношений, а также приемов стимулирования у студентов самоценных процессов самопознания, самоконтроля, саморегуляции, самоутверждения и саморазвития, в том числе развития уверенности как преодоления стеснения и страха ошибок при говорении на иностранном языке.

*Дидактические способности (ДС)* – проявляются в ясном, четком, понятном изложении учебного материала, его представлении в форме, стимулирующей интерес к учебной дисциплине и вызывающей у студентов самостоятельную мыслительную активность; грамотном выборе релевантных цифровых ресурсов и адаптации их под конкретные образовательные цели; применении иммерсивных методов обучения, максимально погружающих студентов в иностранный язык посредством имитации реального общения и воссоздания культурного контекста; поддержании интеллектуальной и эмоциональной вовлеченности студентов в активное освоение иностранного языка.

*Академические способности (АС)* – способности к области наук, соответствующих преподаваемой учебной дисциплине (лингвистике, культурологии, педагогике, психологии, лингводидактике и др.).

*Проектировочные способности (ПС)* – выражаются в антиципации как предвидении искомого педагогического результата и в качестве построения преподавателем педагогического маршрута, по которому нужно вести студента к достижению образовательной цели, так чтобы для него это было интересно, полезно, экономно (с позиции затраты интеллектуальных и временных ресурсов), глубоко (с позиции содержания учебного материала), легко, но с сохранением интеллектуального напряжения и творческого характера учебно-познавательной деятельности.

*Организаторские способности (ОС)* – отражают способности преподавателя к продуктивной организации образовательного взаимодействия со студентами как субъектами учебно-познавательной деятельности с применением современных образовательных и цифровых технологий, методов, приемов, форм и средств обучения, а также самоорганизации собственной профессионально-педагогической деятельности и поведения.

*Коммуникативные способности (КС)* – связаны с суггестивными свойствами личности преподавателя и педагогическим тактом, раскрываются в способах установления контакта со студентами (с помощью речи, мимики, пантомимики) и развития педагогически целесообразных взаимоотношений на основе авторитета и доверия. Наряду с вышеперечисленным преподаватель

университета иностранных языков выступает носителем культуры общения: его речь, манера коммуникации, способность импровизировать служат образцом для студентов, примером, через который формируется чувство языка, эстетическое восприятие языка и уважение к культурным особенностям страны изучаемого языка.

Рефлексивные способности (РС) – включают наблюдательность, способность анализировать свои действия и предвидеть их последствия, оценивать степень достижения запланированных образовательных результатов, эффективность и обоснованность применяемых технологий, методов, приемов, форм и средств обучения и воспитания студентов.

Эффективной формой развития педагогических способностей преподавателя высшей школы может стать участие в конкурсах профессионального мастерства. В формате такого конкурса преподаватель проходит «несколько этапов: осознание своих возможностей, раскрытие способностей, личностных и профессиональных качеств конкурсанта, прогнозирование дальнейшей его деятельности, возможной перспективы изменений профессиональной “Я-концепции”, утверждение профессиональной позиции, более глубокое осмысление гуманистических, социальных, профессиональных ценностей, необходимость профессионального роста» [6, с. 5]. Диагностика открывает перед преподавателем путь к осознанному и динамичному развитию своих педагогических способностей. Она дает возможность определить сильные стороны деятельности преподавателя и своевременно выявить его профессиональные дефициты, что в свою очередь позволяет университету выстраивать программы наставничества, осуществлять продуктивный обмен опытом между преподавателями разных методологических школ и поколений, тем самым способствуя не только профессиональному росту отдельных преподавателей, но и повышению общего уровня профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава.

В текущем году в учреждении образования «Белорусский государственный университет иностранных языков» (БГУИЯ) впервые прошел Конкурс профессионального мастерства для ППС из числа молодых специалистов (далее – Конкурс). В отличие от традиционных методов диагностики и оценки, конкурсная форма стала той средой, где удалось не только наблюдать, но и оценить проявление педагогических способностей в реальных профессиональных и образовательных ситуациях: при проектировании методических разработок, проведении и самоанализе открытых учебных занятий, моделировании и анализе педагогических ситуаций, публичных выступлениях и дискуссиях. Подобная диагностика носит деятельностный характер и в определенной степени отражает всю палитру педагогических способностей преподавателя университета иностранных языков (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

**Матрица диагностики педагогических способностей преподавателя  
университета иностранных языков в формате Конкурса**

| Диагностируемые педагогические способности | Средства диагностики  | Диапазон показателей (в баллах) |
|--|---|---------------------------------|
| Гностические                               | Психолого-педагогический тест.<br>Оценочный лист «Видеоролик с педагогической ситуацией»  | 0–10<br>0–14                    |
| Дидактические                              | Оценочный лист «Проведение учебного занятия», критерии 2.1, 2.2, 2.5, 2.7, 2.8, 3.2, 4.1, 4.2   | 0–16                            |
| Академические                              | Вариативные: определялись в зависимости от специфики преподаваемых учебных дисциплин при отборе участников конкурса внутри факультетов.<br>Оценочный лист «Проведение учебного занятия», критерии 2.4, 3.4, 6.5 | 0–max <sup>1</sup><br>0–6       |
| Проектировочные                            | Оценочный лист «Проект учебного занятия»  | 0–52                            |
| Организаторские                            | Оценочный лист «Проведение учебного занятия», критерии 1.1, 1.2, 2.3, 2.6, 3.1, 3.3, 3.5, 3.6, 4.3, 5.2, 6.1, 6.3, 6.6  | 0–26                            |
| Коммуникативные                            | Оценочный лист «Панельная дискуссия “Преподаватель цифровой эпохи”».<br>Оценочный лист «Проведение учебного занятия», критерии 6.2, 6.4   | 0–24<br>0–4                     |
| Рефлексивные                               | Оценочный лист «Самоанализ учебного занятия»  | 0–22                            |

Отдельно отметим, что в данном случае диапазон показателей в баллах не является мерилom значимости той или иной группы способностей, а используется лишь для формализации данных при сравнении персональных результатов преподавателей–участников Конкурса.

В состав жюри конкурса вошли высококвалифицированные члены ППС университета, имеющие ученые степени и звания. Для достижения объективности, транспарентности и качества экспертной оценки было создано соответствующее научно-методическое обеспечение, которое включает комплекс средств диагностики, приведенных в табл. 2. Все они разрабатывались

<sup>1</sup> Максимальный балл при оценке академических способностей определялся каждым факультетом самостоятельно, на общеуниверситетский этап Конкурса выходили преподаватели-участники, набравшие наибольшее количество баллов при отборе на факультете. В общий зачет вошли только баллы из оценочного листа «Проведение учебного занятия» по критериям, которые могли быть унифицированы без привязки к конкретной учебной дисциплине.

на единых научно-методологических основаниях, с опорой на системно-деятельностный, компетентностный, культурологический и коммуникативный подходы.

Рассмотрим представленность критериев диагностики педагогических способностей преподавателя университета иностранных языков на примере одного из оценочных средств Конкурса (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

**Критерии диагностики педагогических способностей  
в оценочном листе «Проведение учебного занятия»**

| Педагогические способности   | Критерии  | Макс. балл |
|--|---|------------|
| <i>2 балла – критерий выражен в полной мере;<br/>1 балл – частично; 0 баллов – отсутствует</i> |   |            |
| <b>1. Постановка целей и задач учебного занятия</b>  |   |            |
| Организаторские  | 1.1. Организация целеполагания учебного занятия   | 2          |
| Организаторские  | 1.2. Формирование мотивации учебно-познавательной деятельности  | 2          |
| <b>2. Реализация учебного содержания</b>   |   |            |
| Дидактические  | 2.1. Оптимальность организации усвоения учебного содержания   | 2          |
| Дидактические  | 2.2. Реализация дидактических и методических принципов, соответствующих выбранным подходам к обучению       | 2          |
| Организаторские  | 2.3. Логичность и последовательность этапов учебного занятия, рациональность распределения времени на этапы | 2          |
| Академические  | 2.4. Научная, методическая и языковая точность содержания   | 2          |
| Дидактические  | 2.5. Демонстрация практической значимости материала   | 2          |
| Организаторские  | 2.6. Использование современных образовательных и цифровых технологий  | 2          |
| Дидактические  | 2.7. Реализация воспитательного потенциала учебного содержания  | 2          |
| Дидактические  | 2.8. Создание условий для развития личностных качеств обучающихся средствами учебного содержания            | 2          |
| <b>3. Деятельность преподавателя на учебном занятии</b>  |   |            |
| Организаторские  | 3.1. Владение приемами организации и стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся             | 2          |

Окончание таблицы 2

|   |  |           |
|---|--|-----------|
| Дидактические   | 3.2. Создание условий для дифференциации и индивидуализации учебно-познавательной деятельности                 | 2         |
| Организаторские   | 3.3. Создание ситуаций успеха и благоприятного психологического климата на учебном занятии                     | 2         |
| Академические   | 3.4. Адекватность средств обучения, приемов, упражнений, поставленным задачам                                  | 2         |
| Организаторские   | 3.5. Целесообразное и эффективное применение индивидуальных, групповых и коллективных форм работы студентов    | 2         |
| Организаторские   | 3.6. Организация взаимообучения участников образовательного процесса   | 2         |
| <b>4. Деятельность студентов</b>                          |  |           |
| Дидактические   | 4.1. Активность в образовательном взаимодействии   | 2         |
| Дидактические   | 4.2. Включенность в различные виды учебно-познавательной деятельности  | 2         |
| Организаторские   | 4.3. Организованность и эффективность образовательного взаимодействия студентов друг с другом и преподавателем | 2         |
| <b>5. Контрольно-оценочная деятельность</b>               |  |           |
| Рефлексивные  | 5.1. Оценка степени достижения цели учебного занятия, оптимальность используемых форм и способов контроля      | 2         |
| Организаторские   | 5.2. Проведение и аргументированность (критериальность) оценивания деятельности студентов на учебном занятии   | 2         |
| <b>6. Профессиональные и личностные качества педагога</b> |  |           |
| Организаторские   | 6.1. Соблюдение нормативных требований к организации образовательного процесса                                 | 2         |
| Коммуникативные   | 6.2. Стиль общения, техника речи, коммуникативные качества педагога  | 2         |
| Организаторские   | 6.3. Организаторские умения (взаимодействия в образовательном процессе)  | 2         |
| Коммуникативные   | 6.4. Суггестивные умения как эмоционально-волевое влияние на студентов   | 2         |
| Академические   | 6.5. Нормативность и адаптивность речи   | 2         |
| Организаторские   | 6.6. Импровизация и управление педагогическим процессом  | 2         |
| <b>ИТОГО</b>  |  | <b>54</b> |

Научно-методическое обеспечение диагностики как структурированная совокупность контрольно-измерительных материалов и инструментов, безу-

словно, оказывает существенное влияние на ее качество. Ввиду этого нами был проведен ряд статистических процедур по валидации и установлению надежности средств диагностики, примененных на Конкурсе. Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием программного пакета IBM SPSS 27.

Первоначально для корректного использования разнообразных методов математической статистики нами было осуществлено доказательство нормального распределения данных, полученных в результате диагностики. С этой целью, исходя из количества испытуемых – участников Конкурса, был применен оптимальный для малых и средних выборок тест Шапиро–Уилка. Для интерпретации результата в данном тесте используется р-значение (p-value): если оно больше 0,05, гипотеза о нормальности подтверждается; если меньше 0,05, то данные не распределены нормально. Результаты теста показали, что нормальному закону распределения ( $p > 0,05$ ) соответствуют значения как суммарного показателя педагогических способностей, так и гностических, дидактических, проектировочных, организаторских, коммуникативных и рефлексивных способностей. Исключением стали значения по позиции «академические способности», для которых выявлено незначительное отклонение от нормального распределения ( $p = 0,049$ ), что в дальнейшем обусловило применение непараметрических методов при анализе их связей с другими переменными.

Для исследования взаимосвязей между значениями по разным группам способностей, распределение которых соответствовало нормальному закону, был использован коэффициент корреляции Пирсона ( $r$ ) (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Матрица интеркорреляций значений  
по группам педагогических способностей

| Показатель | РС     | ГС      | КС      | ОС     | ДС     | ПС      |
|------------|--------|---------|---------|--------|--------|---------|
| РС         | 1,00   | 0,44    | -0,62*  | 0,94** | 0,85** | 0,88**  |
| ГС         | 0,44   | 1,00    | -0,74** | 0,28   | 0,19   | 0,47    |
| КС         | -0,62* | -0,74** | 1,00    | -0,57  | -0,38  | -0,76** |
| ОС         | 0,94** | 0,28    | -0,57   | 1,00   | 0,95** | 0,92**  |
| ДС         | 0,85** | 0,19    | -0,38   | 0,95** | 1,00   | 0,85**  |
| ПС         | 0,88** | 0,47    | -0,76** | 0,92** | 0,85** | 1,00    |

Примечание.

\*\*Корреляция значима на уровне  $p < 0,01$ .

\*Корреляция значима на уровне  $p < 0,05$ .



Анализ интеркорреляций выявил тесную взаимосвязь между рефлексивными, организаторскими, дидактическими и проектировочными способностями. Наиболее сильные связи обнаружены между организаторскими и дидактическими способностями ( $r = 0,95$ ,  $p < 0,01$ ), организаторскими и рефлексивными способностями ( $r = 0,94$ ,  $p < 0,01$ ), организаторскими и проектировочными способностями ( $r = 0,92$ ,  $p < 0,01$ ). Это косвенно указывает на то, что организаторские способности можно рассматривать как ведущее связующее звено в структуре педагогических способностей преподавателя. Гностические способности демонстрируют относительную независимость, обнаруживая лишь слабые незначимые корреляции с остальными группами способностей, а с коммуникативными – значимую отрицательную корреляцию. Обнаруженные отрицательные корреляции коммуникативных способностей с гностическими ( $r = -0,74$ ), рефлексивными ( $r = -0,62$ ) и проектировочными способностями ( $r = -0,76$ ) представляют особый интерес с точки зрения понимания стратегий адаптации начинающих преподавателей к специфическим условиям конкурса. Формат мероприятий предполагал при оценке коммуникативных способностей акцентирование на перформативном аспекте деятельности (артистизме, суггестивных умениях и т.п.), тогда как высокие показатели гностических, проектировочных и рефлексивных способностей отражали содержательные аспекты деятельности, причем вне пространственно-временных рамок проведения конкурсного учебного занятия. Дополнительно отметим, что при высокой когнитивной нагрузке в стрессовых условиях конкурса участники, вероятно, приоритизировали одну из двух стратегий: либо точное следование методической структуре, либо более харизматичную подачу с элементами импровизации и отклонением от плана. Таким образом, можно предположить, что у молодых преподавателей структурно-аналитические и исполнительско-артистические компоненты мастерства интегрированы еще не в достаточной мере, что определяет актуальную зону их профессионального развития.

Анализ связей по группе «академические способности», значения которой не подчинялись нормальному распределению, с другими переменными проводился с использованием коэффициента корреляции Кендалла ( $\tau$ ). Установлены положительные корреляции средней и сильной степени с проектировочными ( $\tau = 0,587$ ,  $p < 0,05$ ), организаторскими ( $\tau = 0,734$ ,  $p < 0,01$ ), дидактическими ( $\tau = 0,697$ ,  $p < 0,05$ ) и рефлексивными способностями ( $\tau = 0,587$ ,  $p < 0,05$ ). Корреляции с коммуникативными и гностическими способностями оказались статистически незначимыми ( $p > 0,05$ ).

Вышеприведенные данные свидетельствуют, что комплекс использованных на конкурсе диагностических средств позволяет оценить все выделенные группы педагогических способностей преподавателя.

Анализ внутренней согласованности комплекса оценочных средств показал высокую надежность как всего инструментария в целом ( $\alpha$  Кронбаха = 0,962,  $\omega$  Макдональда = 0,980), так и отдельных составляющих ( $\alpha$  Кронбаха в диапазоне 0,87–0,98,  $\omega$  Макдональда 0,9–0,99 соответственно). Данные результаты указывают на высокую степень согласованности примененных критериев и стабильность измерений.

Для оценки согласованности экспертных оценок использовался внутриклассовый коэффициент корреляции (ICC) по двухфакторной модели случайных эффектов с определением абсолютного согласия. Модель ICC(2,k) оценивает средний уровень согласованности между k экспертами и позволяет определить стабильность результатов при гипотетической смене состава жюри. Наиболее высокая степень согласованности наблюдается по академическим (ICC = 0,829,  $p$  = 0,001), организаторским (ICC = 0,808,  $p$  < 0,001) и дидактическим способностям (ICC = 0,786,  $p$  < 0,001), что соответствует хорошему уровню надежности. Умеренный уровень характерен для значений рефлексивных (ICC = 0,640,  $p$  = 0,016) и коммуникативных способностей (ICC = 0,553,  $p$  = 0,052), при этом последние приближаются к порогу значимости. Наименьшая, но приемлемая согласованность отмечена для проектировочных способностей (ICC = 0,418,  $p$  = 0,002). Различия в уровне согласованности могут отражать разную степень наблюдаемости и операционализированности оцениваемых экспертами конструктов. Представляется, что отдельные случаи невысокой согласованности отчасти обусловлены формированием экспертных групп на ротационной основе, а также вариативностью экспертных интерпретаций как самих критериев, так и степени их выраженности в ходе проводимых конкурсами мероприятий.

В целом результаты комплексного статистического анализа подтверждают внутреннюю согласованность инструментария и экспертных оценок по большинству параметров. Вместе с тем выявленные аспекты для улучшения служат ориентирами для совершенствования научно-методического обеспечения диагностики педагогических способностей преподавателя университета иностранных языков.

В завершение отметим, что конкурс профессионального мастерства является не только формой соревнования с целью выделить наилучших из числа его участников, способом демонстрации и признания достижений преподавателей, но и важным инструментом диагностики сформированности их педагогических способностей. Он не только проявляет профессиональные ресурсы и зоны развития ППС, запускает процессы активного самоанализа, переосмысления собственного опыта, поиска индивидуальной траектории саморазвития, но и выступает источником повышения качества образовательного процесса в университете.



## ЛИТЕРАТУРА

1. *Айсмонтас, Б. Б.* Педагогическая психология: схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 207 с.
2. *Крутецкий, В. А.* Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития : учеб. пособие / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. – М. : Прометей, 1991. – 109 с.
3. *Кузьмина, Н. В.* Понятие знаний и компетенций учителя иностранного языка : монография / Н. В. Кузьмина, Э. А. Максимова, Е. Н. Жаринова ; АНО ВО «Смольный институт Российской академии образования», Санкт-Петербургская общественная научно-исследовательская организация «Общественная академия акмеологических наук». – СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2019. – 111 с.
4. *Фоминых, М. В.* Формирование педагогических способностей студентов средствами игрового моделирования : монография / М. В. Фоминых ; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГАОУ ВПО «Российский гос. проф.-пед. ун-т». – Екатеринбург : РГППУ, 2012. – 150 с.
5. *Шадриков, В. Д.* Психология педагогических способностей : монография / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2021. – 219 с.
6. *Задворная, М. С.* Профессиональное развитие педагога дошкольной образовательной организации средствами конкурсного движения / М. С. Задворная // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – № 11–12 (15–16). – С. 4–10.

*Поступила в редакцию 03.11.2025*

УДК 37.013(045)

**Усенко Игорь Сергеевич***кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики и психологии**Белорусский государственный университет  
иностранных языков  
г. Минск, Беларусь***Igor Usenko***PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Pedagogy and Psychology**Belarusian State University  
of Foreign Languages  
Minsk, Belarus  
e-mail: usenko2882@mail.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

### FORMATION OF EMOTIONAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER

В статье рассматривается феномен эмоциональной компетентности будущего учителя, показывается, как она влияет на развитие личности учителя, представляя собой комплекс знаний, умений, ценностных ориентаций, потребностей, и проявляется в характере общения и профессиональной деятельности. Обосновывается зависимость уровня развития эмоциональной компетентности будущего учителя от уровня развития профессионального мышления, целенаправленного действия, проявлений эмоциональной сферы, вербального и невербального общения.

**Ключевые слова:** *эмоциональная компетентность; самосознание; саморегуляция; эмпатия; дезадаптация; социальные навыки; мотивация.*

The article deals with the phenomenon of emotional culture of a future teacher and its influence on a teacher's personality. It shows that the emotional competence of a teacher is a compound of knowledge, skills, values, needs, and is manifested in the character of communication and professional activities. The dependency of the level of a future teacher's emotional competence on the degree of development of professional thinking, creative activity, manifestations of emotional sphere, verbal and non-verbal communication is justified.

**Key words:** *emotional competence; self-awareness; self-regulation; empathy; maladjustment; social skills; motivation.*

Формирование эмоциональной компетентности как базовой составляющей профессиональной подготовки будущего учителя предполагает целенаправленную работу над формированием и развитием ряда профессиональных навыков и умений, дающих возможность осознавать и управлять как собственными эмоциями, так и эмоциями других. Структура эмоциональной

компетентности включает самосознание, самоконтроль, эмпатию, коммуникативные умения. Владение этим феноменом позволяет формировать продуктивную коммуникативную среду в образовательном процессе, служит фактором энергосбережения для учителя, закладывает фундамент его профессионального роста.

В нашей работе исследуется развитие способности будущего учителя осознавать, понимать, регулировать собственные эмоции и эмоции других, а также использовать эмоциональный ресурс для эффективного обучения и воспитания. По нашему мнению, к эмоциональной компетентности относятся следующие компоненты: *самосознание* как способность к распознаванию своих эмоций, их влияние на поведение и профессиональную деятельность; *саморегуляция* как умение управлять стрессом, импульсивностью, поддержание эмоционального баланса; *эмпатия*, т. е. понимание эмоционального состояния учеников, коллег, родителей; *социальные навыки* – построение доверительных отношений, конструктивное разрешение конфликтов, создание психологически безопасной среды в классе; *мотивация* – навыки использования эмоций для достижения педагогических целей, устойчивость к профессиональным трудностям.

Формирование эмоциональной компетентности будущего учителя – это комплексный и многоуровневый процесс, интегрированный в систему профессиональной подготовки. В этой системе, на наш взгляд, можно выделить три блока профессиональной подготовки.

### **1. Теоретико-методологический блок.**

❖ Изучение дисциплин – углубленное освоение психологии эмоций, возрастной и педагогической психологии, социальной психологии, основ конфликтологии и нейропсихологии. Наибольшее внимание уделяется не заучиванию терминов, а осмыслению и пониманию механизмов возникновения и регуляции эмоций у себя и у обучающихся, например, с помощью разбора реальных или смоделированных сложных эмоциональных ситуаций в школе (агрессия ученика, апатия класса, конфликт с родителем, собственное разочарование). Цель этого блока – научиться идентифицировать эмоции всех участников и прогнозировать последствия разных моделей реагирования.

### **2. Практико-ориентированный и рефлексивный блок.**

❖ Тренинги и simulation-сессии, которые предполагают специализированные тренинги по развитию эмпатии (например, техника активного слушания), саморегуляции (дыхательные техники, методы остановки негативного внутреннего диалога), ассертивному (уверенному) общению. Здесь же мы используем моделирование уроков с акцентом не только на содержании, но и на управлении эмоциональным климатом.

❖ Супервизированная практика – педагогическая практика в школах, где за будущим учителем закреплён не только методист, но и психолог-супервизор.

Разбор включает в себя не только определение «как я провел урок», но и «какие эмоции я испытывал», «как реагировал класс эмоционально», «как я справился со своим волнением/раздражением».

❖ Ведение будущим учителем профессионального дневника (рефлексивного портфолио) – систематическая запись и анализ своих эмоциональных состояний, триггеров, успешных и неудачных попыток эмоциональной регуляции; поиск закономерностей и точек роста.

### **3. Личностно-развивающий блок.**

❖ Техники осознанности (mindfulness) и самонаблюдения – обучение простым практикам для остановки, «приземления» в моменте сильного стресса, осознания своих телесных реакций на эмоции.

❖ Методы арт-терапии и драматерапии – использование рисования, лепки, ролевых игр как безопасных способов выражения и осмысления сложных эмоций, которые будущему педагогу трудно вербализовать.

❖ Забота о себе (self-care) – формирование привычки к психогигиене, распознавание первых признаков профессионального выгорания, планирование ресурсных видов активности.

Сформированная эмоциональная компетентность трансформируется из теории в конкретные, наблюдаемые профессиональные действия и результаты.

### **В области управления образовательной средой**

❖ Создание «эмоционально безопасного» класса: будущий учитель сознательно выстраивает атмосферу, где ошибка – это часть обучения, а не повод для стыда. Он использует вербальные и невербальные сигналы (тон голоса, открытые позы, поддерживающие формулировки) для снижения тревожности обучающихся.

❖ Профилактика и деэскалация конфликтов: будущий учитель не просто «гасит» ссоры, а видит их эмоциональные корни (борьба за статус, фрустрация из-за неудачи, чувство несправедливости) и помогает ученикам назвать свои чувства и найти конструктивный выход.

❖ Повышение учебной мотивации и вовлеченности: будущий учитель умеет создавать «эмоциональные якоря» в обучении – связывать учебный материал с удивлением, радостью открытия, здоровым азартом. Он распознает признаки скуки или тревоги у класса и гибко меняет формат деятельности, использует юмор, персональное обращение для поддержания интереса.

### **В области построения отношений и коммуникации**

❖ Эффективная коммуникация с разными субъектами.

♦ С обучающимися: будущий учитель ведет не только предметный, но и эмоциональный диалог. Он дает не просто оценку («неправильно»), а эмоционально-содержательную обратную связь («Вижу, ты расстроен из-за ошибки, но посмотри, какой сложный шаг ты уже сделал правильно. Давай разберемся вместе»).

- ♦ С родителями: будущий учитель способен выдерживать напряженность в разговоре, не поддаваясь на провокации. Он переводит язык родительских претензий («Ваш предмет ребенку не нужен!») на язык скрытых эмоций и потребностей («Я вижу ваше беспокойство за будущее ребенка и его успеваемость. Давайте обсудим, как мы можем объединить усилия»).

- ♦ С коллегами и администрацией: будущий учитель может конструктивно выражать свое мнение, просить о помощи, отстаивать интересы класса, не создавая токсичной атмосферы. Он становится «эмоциональным лидером» в методическом объединении, способным сглаживать трения и вдохновлять на командную работу.

### **В области личной профессиональной устойчивости и развития**

- ❖ Профилактика профессионального выгорания: будущий учитель обладает «эмоциональным иммунитетом».

- ♦ Четко отделяет профессиональную роль от личной идентичности (понимает, что агрессия ученика – не нападение на него лично, а симптом другой проблемы).

- ♦ Владеет техниками быстрого восстановления после стрессового урока (например, минутная дыхательная практика).

- ♦ Осознанно выстраивает границы, умеет сказать «нет» дополнительной нагрузке, когда ресурсы истощены.

- ♦ Регулярно проводит «эмоциональную инвентаризацию», отслеживая источники радости и раздражения в работе, и корректирует свою нагрузку.

- ❖ Непрерывное саморазвитие и адаптивность: эмоционально компетентный будущий учитель воспринимает сложные ситуации не как неудачи, а как источники обратной связи для собственного роста. Он рефлексировать, задает себе вопросы («Что эта ситуация говорит о моих триггерах?», «Какой навык мне нужно совершенствовать?»), ищет новые знания (курсы, литературу) для решения эмоциональных задач. Он легче адаптируется к изменениям (новым стандартам, цифровизации, особенностям инклюзивного класса), так как его главный инструмент – управление собой и отношениями – остается с ним.

Таким образом, результатом становится не просто «хороший учитель», а рефлексировать практик-профессионал, который 1) видит за поведением эмоции и потребности; 2) управляет климатом, а не просто контролирует дисциплину; 3) превращает эмоции (свои и учеников) из помехи в ресурс для обучения и воспитания; 4) сохраняет жизнеспособность и жажду самосовершенствования в профессии на протяжении всей карьеры.

Это делает его не только успешным педагогом, но и ключевой фигурой в формировании психологически благополучной школьной среды.

### **В области образовательных результатов и влияния на личность обучающегося**

❖ Формирование эмоционального интеллекта обучающихся. Учитель выступает живой моделью эмоционально грамотного поведения. Через ежедневное взаимодействие обучающиеся неявно усваивают следующие паттерны:

- ♦ как называть свои чувства («Я чувствую разочарование, потому что...»);
- ♦ как конструктивно выражать несогласие;
- ♦ как проявлять эмпатию к одноклассникам;
- ♦ как справляться с фрустрацией от неудачи.

Это становится скрытым учебным планом (hidden curriculum) по развитию soft skills, критически важных в XXI веке.

❖ Индивидуализация обучения через эмоциональный контакт. Будущий учитель, тонко считывая эмоциональные состояния учеников, может:

- ♦ распознать тревожного отличника, чья мотивация основана на страхе, и мягко сместить фокус на ценность процесса и любознательность;
- ♦ увидеть за агрессивным поведением «трудного» подростка страх неудачи или потерю значимости, и найти способ дать ему опыт успеха в безопасном формате;
- ♦ заметить апатию способного обучающегося как признак скуки (недогрузки) или, наоборот, эмоционального выгорания от перегрузки. Это позволяет оказывать точечную педагогическую поддержку, направленную не на когнитивные дефициты, а эмоциональные барьеры в обучении.

### **В области организационной культуры школы**

❖ Становление «эмоциональным лидером» и агентом изменений. Такой будущий учитель становится неформальным центром притяжения и стабилизации в коллективе:

- ♦ он способен озвучивать в конструктивной форме общие чувства коллектива (усталость, неопределенность, энтузиазм), что снижает уровень скрытой напряженности;
- ♦ может инициировать и поддерживать позитивные ритуалы (например, короткие практики благодарности на планерках, чествование небольших профессиональных побед), укрепляющие командный дух;
- ♦ моделирует культуру психологической безопасности для коллег, создавая пространство, где можно делиться профессиональными трудностями без страха осуждения.

❖ Эффективное наставничество и передача опыта. Обладая высоким уровнем эмпатии и навыками передачи не только знаний, но и состояний, опытный педагог становится успешным наставником для молодых спе-



циалистов. Он помогает им проходить через неизбежные кризисы первых лет работы, фокусируясь не только на методике, но и на сохранении их эмоционального ресурса и профессиональной идентичности.

### **В масштабе профессионального сообщества и общественного восприятия профессии**

❖ Формирование нового публичного образа учителя. Своим примером будущий учитель с высокой эмоциональной компетентностью ломает стереотип «строного, сухого и непререкаемого авторитета». Он демонстрирует, что сила и профессионализм учителя могут сочетаться с открытостью, человечностью и эмоциональной грацией. Это способствует повышению статуса профессии и притоку в нее людей, для которых важны не только предметные знания, но и ценность человеческих отношений.

Очень важен выбор поведения в той или иной педагогической ситуации, поэтому будущему учителю необходимо постоянно анализировать свои действия, прислушиваться к собственному Я в каждый момент взаимодействия с обучающимися. В то же время само понятие «образ Я» в психолого-педагогической литературе представлено широко. Американский исследователь М. Розенберг выделяет шесть образов Я: «настоящее Я» – каким индивид видит себя в действительности в данный момент; «динамическое Я» – каким индивид поставил себе целью стать; «фантастическое Я» – каким следует быть, исходя из усвоенных норм и образцов; «будущее или возможное Я» – каким он мог бы стать; «идеализированное Я» – каким приятно видеть себя; «ряд изображаемых Я» – образы и маски, которые индивид выставляет напоказ, чтобы скрыть за ними какие-то отрицательные и болезненные черты, слабости своего «настоящего Я» [1, с. 68]. В свою очередь, К. Роджерс выделяет уже четыре параметра Я: реальное представление о себе; представление о своей социальной роли; представление о собственном физическом состоянии и здоровье; представление о своих целях, планах и желаниях на будущее [2, с. 92].

❖ Создание долгосрочного педагогического наследия, где главный результат такого учителя – это не только сиюминутные академические достижения его учеников. Его настоящее наследие – это выпускники, которые умеют строить здоровые отношения; обладают устойчивостью к стрессу; способны к саморегуляции и эмпатии; воспринимают обучение как ценность, а не как принудительную обязанность.

Научный подход к формированию эмоциональной компетентности будущего учителя предполагает не только рассмотрение разнообразных индивидуальных проявлений человеческой психики в различных ситуациях. Важно отметить, что эмоциональная компетентность – это целостность, единство гармонично развитых сфер психики, выраженная в личностных характеристиках и проявляющаяся в условиях учебной деятельности.

Деятельность преподавателя по формированию эмоциональной компетентности будущего учителя должна носить целенаправленный, организационно оформленный характер, обладать достаточным арсеналом специальных средств психического воздействия, специальных психотехник, способствующих самореализации профессиональных способностей будущего учителя и позволяющих полноценно управлять образовательным процессом, т.е. придавать более организованный характер процессу преобразования феноменов психической жизни в результаты учебного труда, продукты профессиональной деятельности.

Для будущего учителя эмоциональная компетентность важна потому, что именно с ее помощью он различает и понимает эмоции обучающихся и поэтому в состоянии управлять как собственными эмоциональными состояниями, так и эмоциями своих воспитанников. В структуре эмоциональной компетентности мы выделяем две разновидности этого феномена: внутриличностную и межличностную. Первую разновидность образуют: рефлексия своих чувств и самооценки, степень уверенности в себе и уровень самоконтроля, профессиональная гибкость. Во вторую разновидность входят: общительность, эмпатия, способность взаимодействовать с обучающимися и коллегами, способность оценивать и прогнозировать взаимоотношения.

Таким образом, профессиональная подготовка будущих учителей требует внимательного отношения к формированию их эмоциональной компетентности и целенаправленной работы в этом направлении. Это позволит им успешнее достигать свои цели и результативнее решать разнообразные нестандартные педагогические задачи, непрерывно возникающие в образовательном процессе. Перманентность и сложность этих задач обусловлена спецификой этого процесса, постоянно меняющимся характером взаимодействия между учителями и обучающимися, особенностями разного возраста школьников. Высокий уровень сформированности эмоциональной компетентности у будущих учителей позволит им быть успешными в профессиональной деятельности, сберечь свою психическую энергию, сохранить свое здоровье.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Розенберг, М.* Язык жизни. Ненасильственное общение / М. Розенберг. – СПб. : Питер, 2010. – 168 с.
2. *Роджерс, К.* Становление личности: взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М. : ЭКСМО-пресс, 2001. – 414 с.

*Поступила в редакцию 14.11.2025*



УДК 372.88:004.9

**Черникова Наталья Владимировна***кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики и психологии**Белорусский государственный университет  
иностранных языков  
г. Минск, Беларусь***Natalya Chernikova***PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Pedagogy and Psychology**Belarusian State University  
of Foreign Languages  
Minsk, Belarus**e-mail: nat.tchernickova@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА:  
ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ  
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

PEDAGOGICAL PRACTICE: USING ELECTRONIC LEARNING TOOLS  
IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT PRIMARY SCHOOL

В статье рассматриваются результаты педагогической практики студентов, направленной на освоение и применение электронных средств обучения (ЭСО) в процессе преподавания иностранного языка учащимся младшего школьного возраста. Исследование фокусируется на практическом опыте студентов в интеграции цифровых образовательных ресурсов в учебный процесс, анализе их эффективности и выявлении особенностей работы с младшими школьниками. Представлены практические рекомендации для студентов-практикантов по использованию ЭСО на уроках иностранного языка в начальной школе.

**К л ю ч е в ы е   с л о в а:** *педагогическая практика; учащиеся младшего школьного возраста; иностранный язык; электронные средства обучения.*

The article discusses the results of students' pedagogical practice aimed at mastering and applying electronic learning tools (ELTs) in the process of teaching a foreign language to primary school students. The study focuses on students' practical experience in integrating digital educational resources into the learning process, analyzing their effectiveness, and identifying the specific features of working with primary school students. The article provides practical recommendations for teacher-trainees on using ELTs in foreign language classes at primary school.

**Key words:** *pedagogical practice; primary school students; foreign language; electronic learning tools.*

Педагогическая практика студентов – это важный этап образовательного процесса, на котором будущие учителя могут апробировать на практике знания,

приобретенные в ходе теоретических занятий, это своеобразный «мост» между академическими знаниями и реальными вызовами школ, это переход от «как должно быть» в «как это работает в реальной ситуации». Современное образование требует практико-ориентированного подхода. И это не модный тренд, а насущная необходимость, которая связана с развитием технологий и потребностями современного общества. И сегодняшние студенты – будущие педагоги – должны быть готовы к практико-ориентированной педагогической практике, что становится ключевым элементом их профессионального становления.

Такой вид практики должен быть максимально приближен к реальным условиям работы педагога и направлен на формирование конкретных профессиональных компетенций через активное участие студентов в образовательном процессе. Среди ключевых особенностей практико-ориентированного подхода к педагогической практике можно назвать формирование профессиональных навыков будущих учителей через действие, которое подразумевает не только разработку и апробацию уроков, внеклассных мероприятий, решение конфликтов, управление классом и т. д., но и применение современных педагогических технологий (игровых, проектных, информационно-коммуникационных).

Современные школьники, выросшие в цифровой среде, предпочитают технологии, которые делают обучение интерактивным, персонализированным и визуально вовлекающим. В качестве такого формата выступают электронные средства обучения (ЭСО).

Под «электронными средствами *информационных и коммуникационных технологий*», по словам А. А. Пегова, понимают «программные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной вычислительной техники, а также современные средства и системы транслирования информации и информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации» [1].

В настоящее время электронные средства все активнее интегрируются в образовательный процесс. Современное общество возлагает на систему образования обязанности по подготовке подрастающего поколения, уверенно владеющего всеми новшествами, тем самым стимулируя информатизацию образования.

*Информатизация образования* – процесс обеспечения сферы образования теорией и практикой разработки и использования новых электронных средств, направленных на достижение целей воспитания и обучения.

Согласно инструктивно-методическому письму Министерства образования Республики Беларусь «Об использовании современных информационных технологий в учреждениях дошкольного, общего среднего и специального образования в 2024–2025 учебном году», основными целями цифровой трансформации в системе образования являются:

- 1) содействие подготовке учащихся к жизни в цифровом обществе;
- 2) подготовка системы образования к работе в условиях быстрых изменений – внедрению инновационных технологий, изменению образовательных парадигм, гибкому формированию требований и программ;
- 3) содействие оптимизации процессов, протекающих в системе образования;
- 4) содействие повышению узнаваемости национальной системы образования и увеличению экспорта образовательных услуг [2].

В научно-методической литературе часто встречаются различные синонимичные понятия для обозначения тех электронных средств, которые используются в обучении. Это свидетельствует о том, что исследования в этой области продолжаются, и терминология не устоялась. Мы будем использовать такое понятие, как *электронные средства обучения (ЭСО)*, оно достаточно широкое и имеет несколько трактовок.

Мы соглашаемся с мнением Н. К. Юркова [3], который рассматривает электронное средство как совокупность систематизированной технологии, графической, речевой, музыкальной, видео-, фото- и другой информации, обеспечивающую активное и творческое освоение обучающимися научно-практических знаний.

Электронные средства обучения постепенно интегрируются в процесс обучения на всех ступенях общего среднего образования, но на каждом этапе существуют свои особенности их использования. Особого внимания заслуживает организация учебного и воспитательного процесса с использованием информационных технологий в начальной школе.

Развитие личности учащегося младшего школьного возраста характеризуется рядом новообразований: «произвольностью и осознанностью познавательных процессов, их интеллектуализацией и интериоризацией (переходом во внутренний план), осознанностью изменений в результате развития навыков учебной деятельности (рефлексии), учебной самостоятельностью, способностью понимать чужую точку зрения, поисковой и исследовательской активностью» [4, с. 7].

Структурированные психологические особенности учащихся младшего школьного возраста представлены в сводной таблице 1.

Т а б л и ц а 1

## Психофизические особенности младших школьников

|   |  |
|---|--|
| Ведущий вид деятельности – учебная  |  |
| Социальная ситуация развития – адаптация к деятельности в условиях школы  |  |
| Развитие познавательных процессов   |  |
| Внимание  | Слабость произвольного внимания. Возможности волевого регулирования внимания и управления им ограничены. Произвольное внимание требует так называемой близкой мотивации. Значительно лучше развито непроизвольное внимание. Все новое, неожиданное, яркое и интересное само собой привлекает внимание без всяких усилий.           |
| Память  | Усиливается роль и удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания, и развивается возможность сознательно управлять своей памятью и регулировать ее проявления. В связи с возрастным относительным преобладанием деятельности первой сигнальной системы более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая. |
| Воображение   | Совершенствование воссоздающего воображения, которое связано с представлением ранее воспринятого или созданием образов в соответствии с данным описанием, схемой, рисунком и т. д. Начинает свое развитие творческое воображение.  |
| Мышление  | Преобладает наглядно-образное мышление, которое характеризуется высокими темпами его развития. Аналитико-синтетическая деятельность элементарна и находится, в основном, на стадии наглядно-действенного анализа, основывающегося на непосредственном восприятии предметов.  |
| Восприятие  | Произвольность и осознанность восприятия интенсивно развиваются под влиянием учебной деятельности в тесной взаимосвязи друг с другом. Сложности в тщательном рассматривании всех особенностей предметов и выделении среди них самых главных и существенных, что часто проявляется в учебной деятельности.                          |
| Развитие эмоционально-волевой сферы   |  |
| Очень эмоциональны, не умеют сдерживать свои чувства, контролировать внешние проявления удовольствия или неудовольствия. Отличаются большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, склонностью к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, страха, гнева. |  |

Именно в этот период у детей происходит переход от игровой деятельности к учебной. Они учатся выполнять учебные задания самостоятельно, взаимодействовать в парах и группах, запоминать и воспроизводить информацию, учатся самоконтролю и самооценке.

Учитывая все вышеперечисленные особенности развития познавательных процессов учащихся начальной школы, можно сделать вывод, что для

запоминания материала очень важно опираться на наглядный материал (пособия, макеты, картины) и воздействовать на учащихся, в том числе и эмоционально. Ведь сегодня в школу приходят дети, чьи психологические особенности сформировались в условиях новой информационной среды, создавшейся в результате массового распространения мобильных технологий и Интернета, которые стали доступными практически каждому ребенку. Без учета этих изменений невозможно организовать эффективное обучение школьника. Большим потенциалом здесь обладает использование электронных средств обучения, и современный педагог должен уметь интегрировать цифровые инструменты в образовательный процесс для решения конкретных педагогических задач.

Педагогическая практика студентов предоставляет уникальную возможность исследовать и внедрять цифровые технологии на уроках, обогащая учебный процесс и повышая мотивацию младших школьников.

Так, студенты Белорусского государственного университета иностранных языков во время педагогической практики активно используют ЭСО на уроках иностранного языка в начальных классах, создавая интерактивную и увлекательную образовательную среду для учащихся младшего школьного возраста. Ключевые преимущества использования таких технологий представлены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2

Использование электронных средств обучения  
на уроках иностранного языка в начальной школе

| Преимущество                   | Характеристика   |
|--------------------------------|--|
| Визуализация и интерактивность | Цифровые инструменты позволяют демонстрировать учебный материал в яркой и наглядной форме, используя изображения, анимации, видеоролики и интерактивные задания, что помогает детям лучше усваивать новые слова и грамматические конструкции.  |
| Индивидуализация обучения      | С помощью ЭСО (цифровых платформ и приложений) можно адаптировать образовательный процесс к индивидуальным потребностям и темпу обучения каждого учащегося, что позволяет предоставить школьникам более сложные задания или наоборот, предложить дополнительную поддержку тем, кто испытывает трудности. |
| Аутентичные материалы          | Использование онлайн-ресурсов, таких как видео с носителями языка, песни, мультфильмы и интерактивные игры, позволяет познакомить детей с реальным языком и культурой страны изучаемого языка.   |

*Окончание таблицы 2*

|  |   |
|--|---|
| Развитие всех видов речевой деятельности | ЭСО предоставляют инструменты для развития аудирования (прослушивание аудио- и видеоматериалов), говорения (запись собственных аудио- и видеороликов), чтения (работа с электронными текстами) и письма (выполнение письменных интерактивных упражнений). |
| Мотивация и вовлеченность                | Интерактивные игры, викторины, онлайн-квесты и другие цифровые развлечения делают процесс обучения более интересным и увлекательным, стимулируя познавательную активность и желание изучать иностранный язык.   |

ЭСО, используемые студентами на уроках иностранного языка в начальной школе в ходе педагогической практики, можно классифицировать по формату и выполняемой функции. Среди них:

- ♦ интерактивные доски, где учащиеся могут активно взаимодействовать с учебным материалом, выполнять задания, рисовать и писать;
- ♦ онлайн-платформы для изучения языков (Duolingo, Quizlet, Babbel), предлагающие структурированные уроки, интерактивные упражнения и игры для изучения лексики, грамматики и произношения, позволяющие студентам организовывать самостоятельную работу учащихся или использовать для проведения групповых занятий;
- ♦ видеохостинг YouTube, содержащий видеоролики с носителями языка, мультфильмы и учебные видео, использование которых позволяет познакомить детей с реальным языком и культурой страны изучаемого языка;
- ♦ онлайн-игры и викторины (Kahoot!, Wordwall), позволяющие сделать процесс обучения более увлекательным и интерактивным, а также проверить усвоение материала в игровой форме;
- ♦ презентации (PowerPoint, Google Slides), создание которых с яркими изображениями, анимациями и звуковым сопровождением позволяет визуализировать учебный материал и сделать его более понятным и запоминающимся для младших школьников;
- ♦ инструменты для создания интерактивных упражнений (например, LearningApps.org), которые позволяют разрабатывать различные интерактивные упражнения, такие как кроссворды, пазлы, викторины и игры для закрепления изученного материала.

С целью анализа опыта использования электронных средств обучения в ходе педагогической практики в работе с учащимися младшего школьного возраста, нами было проведено анонимное анкетирование среди студентов-практикантов факультета китайского языка и культуры МГЛУ (нынешний БГУИЯ), в котором необходимо было не только выбрать варианты ответа, но и предложить свои. Опрос проводился анонимно в декабре 2024 года,



в нем приняли участие 20 студентов, прошедших педагогическую практику в учреждениях общего среднего образования г. Минска. В качестве изучения мнения школьников (учащихся 3–4 классов, с которыми работали студенты), нами был выбран такой метод исследования, как беседа. Данный выбор связан с возрастом учащихся и возможностью направить их мысли в нужное русло в ходе диалога.

Было составлено 5 блоков вопросов, соответствующих поставленным целям анкетирования:

- 1) выявление областей применения информационных технологий на уроках китайского языка;
- 2) определение средств и методов обучения, использующихся на уроках китайского языка;
- 3) обнаружение процентного содержания времени использования электронных средств обучения от продолжительности всего урока и внеурочного 45-минутного мероприятия по китайскому языку;
- 4) выявление преимуществ и недостатков, связанных с внедрением электронных средств в обучение китайскому языку;
- 5) установление воздействия применения электронных средств обучения на показатели усвоения учебного материала и успеваемости школьников.

Анализируя области применения электронных средств обучения на уроках китайского языка в начальной школе, было установлено, что 35 % студентов-практикантов использовали электронные средства обучения чаще на уроках усвоения новых знаний, 30 % – при повторении материала, 25 % и 10 % при закреплении и при проверке соответственно.

Учащиеся в своих ответах согласились со своими учителями (студентами-практикантами) в том, что чаще всего электронные средства обучения используются при предъявлении нового материала и повторении уже известного. Контроль знаний, по мнению младших школьников, почти всегда осуществляется традиционным способом, без внедрения технических новшеств.

При выборе ответа на вопрос, касающийся эффективности использования электронных средств обучения, 60 % студентов отметили эффективность при совершенствовании лексических навыков. Далее (25 %) следует формирование лексического навыка. 15 % голосов от общего количества участвовавших в опросе студентов принадлежат совершенствованию грамматических и фонетических навыков, а также обучению продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности.

При определении частоты использования ЭСО при выполнении домашнего задания школьники были полностью единогласны: все опрошенные используют данные технологии при выполнении домашнего задания 1–2 раза в месяц. В то время как анализ опроса практикантов показал сле-

дующее: 45 % респондентов задают домашнее задание, предусматривающее использование данных технологий 1–2 раза в месяц, 30 % студентов вовсе не задают домашнее задание, предусматривающее использование электронных средств обучения, 20 % студентов – чаще 1 раза в неделю, и только 5 % – 1 раз за весь период практики. В качестве домашнего задания практиканты зачастую предпочитают задания, к которым предоставляется доступ по QR-коду. Преимущество таких заданий для педагога состоит в том, что функция моментальной проверки освобождает время учителя, и оценка проделанной учащимся работы становится более объективной. Закодировать таким образом можно абсолютно любую информацию, будь то ссылка, текстовый фрагмент, викторина или интерактивное задание.

К самым часто используемым электронным средствам обучения на уроках китайского языка в начальной школе относятся демонстрационные средства: аудио, видео и презентации. К широко и часто используемым Интернет-ресурсам относятся поисковые системы Yandex и Google; тренажеры и контролирующие программные средства, такие как LearningApps, Quizlet, Google-Форма, платформы Moodle, Mentimeter, Genial.ly; наибольшей популярностью пользуются видеохостинги Youtube и китайский Youku.

Стоит отметить, что на данный момент белорусские учебники и учебные пособия по китайскому языку, предложенные в школах для учащихся 3 и 4 классов, содержат электронное приложение, которое размещено на ресурсе <https://lingvo.adu.by>. Оно содержит тексты для прослушивания и чтения; скрипты аудиотекстов; настольные игры и интерактивные упражнения. Разработанные учебные материалы направлены, в основном, на тренировку лексических и грамматических навыков, на развитие умений чтения и говорения. Данные материалы полностью адаптированы к стандартизированной учебной программе, избавляя тем самым учителя от необходимости самостоятельного поиска и корректировки дополнительной информации к уроку, но разработаны не по всем предложенным для изучения темам.

Лидирующим методом с использованием электронных средств обучения, по мнению участвующих в опросе студентов, является объяснительно-иллюстративный, затем следует репродуктивный, подразумевающий воспроизведение действий по применению знаний на практике. Только 3 студента отметили применение частично-поискового метода.

Большинство студентов-практикантов к преимуществам использования электронных средств обучения отнесли: повышение уровня наглядности; предоставление доступа к большему количеству информации; возможность комбинации различных форм взаимодействия между обучающимися; упрощение контроля учебной деятельности учащихся.

Учащиеся начальной школы находят сильные стороны электронных средств обучения в наглядности и красочности, в разнообразии форм пред-



ставления учебного материала, в возможности самостоятельно изучать новый, закреплять и повторять пройденный материал; выполнять тестирование знаний и мгновенно получать результаты. Учащиеся 4 класса также отмечают повышение сосредоточенности сверстников на материале, представленном электронными средствами.

Среди недостатков, которые были отмечены студентами, выделяются: отсутствие оснащенности кабинетов; сложность в освоении устройств и работе с ними; частые зависания и/или выход из строя технических устройств, что приводит к затрачиванию времени на уроке для устранения неполадок; негативное влияние на здоровье при длительном контакте с техникой; развитие привычки моментального доступа к информации, а вследствие этого ухудшение долговременной памяти. Учащимся младшей школы в диалоге было сложно выделить недостатки работы с электронными средствами обучения, но некоторые отметили отсутствие возможности выполнять домашние задания с использованием электронных средств и отсутствие необходимого количества техники в кабинете.

Большинство опрошенных студентов указали, что используют электронные средства обучения, потому что они помогают в реализации учебно-воспитательных целей, повышают внимание и заинтересованность учащихся, позволяют разнообразить процесс усвоения китайского языка. Учащиеся также отметили, что электронные средства обучения помогают им быстрее усвоить материал и применить его на практике.

Согласно проведенному анкетированию, 60 % практикантов считают, что время, затраченное на усвоение материала, снижается, при этом 55 % педагогов отметили, что объем усвоенных знаний увеличивается. 80 % опрошенных подтвердили, что прочность усвоения и глубина понимания материала также увеличиваются. Кроме того, было установлено, что 12 педагогов-практикантов (60 %) замечают существенную разницу в усвоении лексического и грамматического материала с использованием электронных средств обучения в сравнении с традиционным методом обучения.

Нами также было установлено, что 80 % опрошенных студентов считает, что ЭСО оказывают влияние на достижение педагогических целей в качественном плане, 20 % отметили, что использование данных технологий увеличивает количество достигаемых педагогических целей.

Таким образом, в ходе анализа опыта использования электронных средств обучения в работе с учащимися начальной школы было выявлено, что использование ЭСО продолжает популяризироваться среди студентов – будущих учителей иностранных языков. С каждым годом электронные средства обучения все больше укореняются и внедряются на всех типах уроков и на большем числе этапов урока. Использование ЭСО помогает

в реализации многих методов обучения, в том числе служит источником методических новообразований в способах и приемах подачи информации, а также при контроле усвоения материала.

Однако используя ЭСО на уроках иностранного языка в начальных классах во время производственной педагогической практики, студенты-практиканты должны руководствоваться следующими методическими рекомендациями:

- ♦ перед использованием электронных средств обучения в ходе урока необходимо четко определить, какие конкретные учебные задачи целесообразно решить с их помощью;

- ♦ необходимо помнить, что выбирать надо только те цифровые инструменты, которые соответствуют возрасту, уровню языковой подготовки и интересам учащихся младшего школьного возраста;

- ♦ важно самим освоить ЭСО «на кончиках пальцев», т. е. прежде чем использовать ресурс в классе, поработать с ним, чтобы уверенно ориентироваться в его функциях и избежать заминок на уроке;

- ♦ стоит проверять работу приложений и ссылок до начала урока, т. е. тестировать ресурсы заранее; всегда иметь офлайн-дубль заданий на тот случай, если программа «зависнет», чтобы быть готовыми продолжить урок без паники;

- ♦ не забывать, что использование ЭСО должно быть органично встроено в структуру урока и служить дополнением к традиционным методам обучения (работа с учебником, выполнение письменных и устных заданий, общение), а не заменять их;

- ♦ на уроках в начальной школе стоит строго дозировать время работы с ЭСО, оно не должно превышать 5–10 минут;

- ♦ стремиться к тому, чтобы дети не были пассивными наблюдателями, а активно взаимодействовали с ЭСО (выходили к доске, кликали на объекты, озвучивали ответы);

- ♦ постоянно направлять и контролировать деятельность младших школьников, оставаясь активным участником образовательного процесса;

- ♦ необходимо всегда держать фокус на языке, т. е. не позволять игре или анимации увести внимание от образовательной цели;

- ♦ после работы учащихся с экраном целесообразно проводить минутную гимнастику для глаз, проявляя заботу о здоровье детей;

- ♦ стоит постоянно оценивать эффективность использования ЭСО на уроках иностранного языка и вносить коррективы в организацию учебного занятия при необходимости;

- ♦ целесообразно сохранять ссылки на удачные ЭСО, делая пометки о том, как их использовали, что сработало, а что нет;

♦ особое внимание уделять развитию цифровой грамотности учащихся, т. е. обучать младших школьников безопасному использованию Интернета.

В заключение отметим, что использование студентами-практикантами ЭСО на уроках иностранного языка в начальной школе представляет собой перспективное направление, позволяющее повысить мотивацию обучения, индивидуализировать образовательный процесс и развить различные виды речевой деятельности учащихся. Правильный выбор и методически грамотное использование ЭСО открывает новые возможности для студентов-практикантов в приобретении важных компетенций, соответствующих современным требованиям к педагогической деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Пегов, А. А.* Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе (Краткий курс лекций) / А. А. Пегов, Е. Г. Пьяных // ТГПУ. – 2010. – URL: <https://www.tspu.edu.ru/images/faculties/fmf/files/UMK/lek.pdf> (дата обращения: 14.10.2025).
2. Об использовании современных информационных технологий в учреждениях дошкольного, общего среднего и специального образования в 2024–2025 учебном году. – URL: [https://drive.google.com/file/d/1JXw5NBLH\\_ooNgc-mUJJcSxqGkXfKikmB/view](https://drive.google.com/file/d/1JXw5NBLH_ooNgc-mUJJcSxqGkXfKikmB/view) (дата обращения: 20.10.2025).
3. *Юрков, Н. К.* Интеллектуальные компьютерные обучающие системы: монография / Н. К. Юрков. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2010. – 304 с.
4. Особенности формирования универсальных компетенций обучающихся: целевые показатели и ожидаемые результаты / О. В. Зеленко, В. Ф. Русецкий, В. Г. Стуканов [и др.] // *Веснік адукацыі*. – 2025. – № 5. – С. 5–19.

*Поступила в редакцию 10.11.2025*

# ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072

**Валуйская Татьяна Леонидовна**

кандидат психологических наук,  
доцент, доцент кафедры педагогики  
и психологии

Белорусский государственный университет  
иностранных языков  
г. Минск, Беларусь

**Tatsiana Valuyskaya**

PhD in Psychology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Pedagogy & Psychology

Belarusian State University  
of Foreign Languages  
Minsk, Belarus  
e-mail: valuiskaya@gmail.com

**Кокорева Славяна Анатольевна**

студент

Белорусский государственный университет  
иностранных языков  
г. Минск, Беларусь

**Slavyana Kokoreva**

Student

Belarusian State University  
of Foreign Languages  
Minsk, Belarus  
e-mail: slavyanakokoreva2004@gmail.com

## УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ: ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ КОГНИТИВНЫХ ОШИБОК

### ACADEMIC SUCCESS OF LINGUISTIC STUDENTS: A VIEW THROUGH THE LENS OF COGNITIVE DISTORTIONS

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи когнитивных ошибок и успешности изучения иностранного языка студентами на профессиональном уровне. Анализ показывает, что самооценки успешности изучения иностранного языка отрицательно коррелируют с большинством когнитивных ошибок. Совокупность когнитивных искажений более связана с успешностью изучения каждой конкретной учебной дисциплины, чем с общей академической успеваемостью по иностранному языку.

**Ключевые слова:** когнитивные ошибки; студенты; лингвистические специальности; академическая успеваемость; самооценка академической успеваемости; иностранный язык.

This article presents the results of a study examining the relationship between cognitive distortions and the success of foreign language learning among students at the professional level. The findings indicate that students' self-assessment of their foreign language learning success is negatively correlated with most types of cognitive distortions errors. Moreover, the overall pattern of cognitive distortions appears to be more closely associated with success in individual academic disciplines than with general academic performance in foreign language learning.

**Key words:** *cognitive distortions; students; language-related specializations; academic performance; self-assessment of academic achievement; foreign language.*

«Человеку свойственно ошибаться», – это крылатое выражение, вероятно, принадлежит древнеримскому философу Марку Туллию Цицерону. Как и утверждение о том, что лишь глупец продолжает упорствовать в своих ошибках. Идею о своеобразном, неточном, относительном характере человеческой разумности можно встретить в изречениях древнегреческих и древнеримских философов, поэтов, драматургов, политиков, ораторов. А. О. Маковельский в своей работе «История логики» отметил, что еще Аристотель посвятил логическим ошибкам отдельный труд под названием «О софистических опровержениях». Считая софистику кажущейся, ложной мудростью, Аристотель изобличил многочисленные логические ошибки и классифицировал их [1]. Таким образом, вопрос о когнитивных ошибках как мнимом фундаменте познавательной позиции человека был поставлен еще до нашей эры (мыслители сомневались в рациональности человека, проявляя при этом собственную мудрость). С тех пор прошло более двух тысячелетий, а ученые продолжают исследовать границы человеческой разумности, получая все новые подтверждения нашей рациональной иррациональности.

Напомним, что *когнитивные ошибки (когнитивные искажения)* – это неадекватные неосознаваемые посылки, на которые человек опирается как на фундамент своего социального познания и поведения. По существу, мы имеем дело с неверными исходными данными, которые ошибочно распознаются как правдоподобные и подвергаются последующей обработке, что приводит к ошибочным выводам, которые также представляются нам верными. Когнитивные искажения в норме присущи познавательной активности человека, однако их индивидуальное сочетание, мера выраженности и вероятность осознания различны у разных людей. Степень представленности когнитивных искажений неодинакова в норме и патологии [2].

Скачок интереса к проблеме, безусловно, связан с присуждением Даниэлю Канеману в 2002 году Нобелевской премии по экономике. Хотя, как известно, он был психологом, а не экономистом и исследовал процессы принятия решений и когнитивные искажения в них [3].

Как показывают эксперименты Д. Канемана и его соавторов [4], когнитивные искажения при принятии малых экономических решений проявляются сразу на нескольких уровнях: сенсорно-перцептивном (как ошибки восприятия),

собственно когнитивном (в качестве ошибок мышления) и поведенческом (в форме реализации ошибочных решений). Кроме того, когнитивные искажения проистекают как минимум из нескольких источников: особенностей эволюции человека (что создает генетические предпосылки для такого рода искажений), ограниченности возможностей человеческого мозга по приему и переработке информации (что влечет за собой стремление к когнитивной легкости или простоте при репрезентации информации), влияния окружающих людей и средств массовой информации (особенно референтных для данного человека, что связано с доверием этим источникам). Предпосылки когнитивных искажений закладываются в когнитивных схемах обработки информации и определяют систематический характер возникающих ошибок, которые интерпретируются человеком как истинные, а не ложные результаты. Интересный аспект привнес в это воззрение Альфред Коржибски, считая, что сама структура языка может исказить человеческий опыт через смысловое акцентирование в словесных обозначениях одних признаков при отвлечении от других [5]. Призывая современников не принимать на веру свою субъективную реальность, ученый считал образовательной целью обучение людей работе над осознанием абстрагирования, умением за эмпирическим фактом видеть структуру: карту, схему или модель этой реальности [6].

Рассматривая проблематику когнитивных искажений, сложно не обратить внимание на воззрения родоначальника когнитивной психотерапии А. Бека. Глубоко и системно изучив взгляды людей, находящихся в депрессии, он выявил некоторые общие черты их мировоззрения в этот период, которые как будто бы усиливают друг друга, все в большей степени искажая восприятие реальности. А. Бек предположил, что депрессия развивается как результат формирования отрицательных взаимоиндуцирующих убеждений, известных в качестве «Триады Бека» (негативных схем своего Я, отрицательных убеждений относительно других людей и мира вообще, что создает «беспросветную» картину происходящего). Таким образом, специалист представил своей «психотерапевтической мишенью» выявление и преобразование негативных когнитивных схем консультируемых. Им был обнаружен и ряд когнитивных ошибок, характеристика которых в переработанном и дополненном варианте представлена в книге Джудит С. Бек [8].

Современное состояние проблематики когнитивных ошибок/когнитивных искажений, которое сложилось в психологической науке, проанализировала Е. С. Легостаева. Автор обзора пришла к выводу, что исследования активно ведутся в следующих основных направлениях: особенности когнитивных искажений у лиц с психопатологиями и соматическими заболеваниями; принятие решений в экономике, управлении, социально значимых сферах; когнитивные искажения как предиктор противоправного поведения; когнитивные ошибки в профессиональной коммуникации. На наш взгляд,



проблемное поле современных исследований и практических разработок в этой области гораздо шире. «В результате столь разнообразных подходов в настоящее время в консолидированном списке, полученном при изучении социального поведения человека, экономического, при принятии решений в группе и индивидуально, в процессе творческой и инженерно-технической деятельности, — можно насчитать свыше 200 вариантов когнитивных искажений» [9, с. 70]. Автор призывает различать когнитивные ошибки и когнитивные искажения, утверждая, что понятие «когнитивные искажения» слишком размыто и может быть операционализировано через «когнитивные ошибки» [Там же, с. 71]. В нашем исследовании будем считать «когнитивные искажения» общим понятием для целого класса подобных явлений, а «когнитивные ошибки» — одним из видов когнитивных искажений.

«Опросник когнитивных ошибок» (CMQ A. Freeman, R. DeWolf в адаптации Е. А. Боброва, Е. В. Файзрахмановой) [10] позволяет выявить такие когнитивные искажения, как «Чтение мыслей», «Упрямство», «Катастрофизация», «Выученная беспомощность», «Преувеличение опасности», «Гипернормативность», «Максимализм», «Морализация», «Персонализация», и степень их выраженности у личности.

Когнитивная ошибка «Чтение мыслей» может быть проинтерпретирована в терминах «Сильного зеркального Я», но с одной существенной оговоркой — это рефлексивное зеркало избирательно показывает только негативные аспекты, которые субъект «домысливает» за других людей относительно самого себя. «Я думаю, что другой человек воспринимает во мне только плохое, видит меня насквозь», — такова суть данной когнитивной ошибки. При этом человек убежден, что знает мысли других людей.

«Упрямство» предлагает нам «коктейль» из стремления к отстаиванию самооценки и страха ошибиться. При этом человек так желает оспорить мнения других людей, как будто его способ существования и есть сам спор. Принципиальность и непоколебимость, негибкость в суждениях, мнимая «монополия на истину», что позволяет не предпринимать активных действий, составляет суть данного когнитивного искажения.

Когнитивная ошибка «Катастрофизация» отображает такую фокусировку на проблеме, при которой она представляется крайне сложной и несущей принципиальную опасность. При этом сила реакции как правило не соответствует реальному состоянию дел и может проявляться вплоть до шокового состояния.

«Выученная беспомощность» в целом хорошо представлена в названии. Она проявляется в обесценивании своих достижений и возможностей повлиять на ситуацию самостоятельно, что-либо в ней изменить, ведь «все равно ничего не выйдет». При этом человек таким способом снимает с себя ответственность, ищет защиты и покровительства.

Такое искажение, как «Преувеличение опасности», выражается в избегании любого риска и ответственности, уклонении от непредвиденных обстоятельств, отсутствии соперничества, повышенном самоконтроле и самоограничениях, осторожности и пассивности из-за истолкования вероятной опасности любых активных действий.

«Гипернормативность» предполагает безусловную приверженность правилам, тщательное следование нормам, перфекционизм и исполнительность, что как будто бы гарантирует индивиду безопасность.

Когнитивная ошибка «Максимализм» проявляется в принципе «все или ничего». Это когнитивное искажение предрасполагает личность к преувеличению собственных достижений, а также к ожиданиям максимальных вознаграждений и восхищения за трудолюбие и безупречность.

«Морализация» подразумевает способ контроля за небезопасным окружающим миром через возложение на себя повышенной моральной ответственности. Ее формула: «Я за все в ответе. И я расстраиваюсь, если что-то не выходит (по-моему)».

Когнитивная ошибка «Персонализация» предполагает, что человек склонен видеть все происходящее как имеющее к нему непосредственное отношение и несущее угрозу. При этом все моменты воспринимаются со знаком минус: с недоверием и настороженностью. Избирательно отфильтровывая в окружающем мире то, что может свидетельствовать о негативном пристрастном отношении, человек воспринимает даже небольшие «уколы» как намеренные оскорбления, унижения, обман и отвержение и долго помнит негативные реакции на свое поведение.

Таким образом, несмотря на явное разнообразие когнитивных ошибок, которые диагностируются при помощи методики CMQ, можно обнаружить их защитный характер: включенность в схемы специфических реакций на небезопасность окружающего мира и на фрустрацию важных потребностей, которая происходит в социуме. Другими словами, эти когнитивные искажения отображают попытки личности встроить в свои схемы искаженные способы достижения личной безопасности.

Рассматривая данные способы в контексте успешности личности в учебно-профессиональной деятельности, можно заметить, что любое из вышеописанных когнитивных искажений может иметь место в образовательном процессе. В сфере образования активно производятся оценочные действия, в связи с чем повышается вероятность формирования ошибочных схем категоризации и интерпретации познавательного опыта субъекта. Несмотря на важность обозначенной проблемы, она остается недостаточно изученной. Данная работа призвана восполнить этот дефицит.



Эмпирическое исследование проведено на базе Минского государственного лингвистического университета (который переименован в Белорусский государственный университет иностранных языков) на выборке из 45 студентов второго курса.

Успешность изучения студентами иностранного языка рассматривалась в двух основных аспектах: внешней оценки и самооценки. С позиций внешней оценки мы опирались на экзаменационные отметки по трем основным предметам – фонетике, грамматике и практике иноязычной речи. Самооценка успешности по этим же учебным дисциплинам отображает представления студентов о собственной успешности изучения иностранного языка.

Полученные первичные эмпирические данные были подвергнуты корреляционному анализу.

Рассмотрев корреляционные плеяды применительно к выявленным когнитивным ошибкам, можно утверждать, что наиболее крупная из этих плеяд, включающая положительные взаимосвязи со всеми остальными (восемью) когнитивными искажениями, выявленными с помощью методики СМҚ, относится к когнитивной ошибке «Максимализм». Амбициозность, ожидание максимальных вознаграждений, черно-белое мышление образуют вершину в целой сети искаженных когнитивных схем (или, как минимум, соотносится с ними). При этом, чем более выражена когнитивная ошибка «Максимализм», тем выше вероятность более высокой степени представленности у личности таких искажений, как «Чтение мыслей», «Упрямство», «Катастрофизация», «Выученная беспомощность», «Преувеличение опасности», «Гипернормативность», «Морализация», «Персонализация».

«Выученная беспомощность» преимущественно умеренно позитивно коррелирует с шестью когнитивными ошибками, за исключением «Чтения мыслей» и «Упрямства». При этом вполне ожидаемой является сильная положительная корреляция между «Выученной беспомощностью» и «Преувеличением опасности» ( $r = 0,733$ ): чем в большей мере студент считает себя неспособным влиять на учебные ситуации, тем сильнее он будет стремиться избегать ответственности и риска активных действий.

Минимально корреляционная плеяда выявленных нами когнитивных ошибок включает четыре элемента: «Персонализация» умеренно положительно коррелирует с «Выученной беспомощностью», «Катастрофизацией» и «Максимализмом». Таким образом, когнитивные ошибки сосуществуют друг с другом, внося вклад в общую систему восприятия и интерпретации студентами реальности.

Рассмотрев сочетания меры выраженности когнитивных ошибок и результатов экзаменов, мы выявили ряд статистически достоверных отрицательных корреляций между степенью выраженности когнитивных искажений и результатами изучения студентами иностранного языка на уровне

специальности. Так, значимы корреляции между степенью выраженности когнитивной ошибки «Упрямство» и успешностью изучения грамматики ( $r = -0,53$ ), фонетики ( $r = -0,37$ ), практики речи ( $r = -0,55$ ): чем более выражено данное когнитивное искажение, тем ниже экзаменационные отметки по всем трем учебным дисциплинам. Степень проявления когнитивного искажения «Преувеличение опасности» отрицательно коррелирует с успешностью на экзамене по грамматике ( $r = -0,35$ ). Когнитивные искажения «Выученная беспомощность» и «Персонализация» также проявились в совокупности с более низкими экзаменационными отметками по грамматике (коэффициенты корреляции одинаковы:  $r = -0,31$ ). Для успешности усвоения фонетики важной оказалась меньшая степень выраженности когнитивной ошибки «Гипернормативность» ( $r = -0,35$ ). С успешностью овладения практикой речи отрицательно взаимосвязана мера выраженности «Персонализации» ( $r = -0,32$ ). Относительно грамматики были выявлены корреляции с четырьмя когнитивными ошибками. Применительно к фонетике и практике речи – по две статистически достоверные корреляции.

Таким образом, далеко не все когнитивные ошибки, которые стали объектом внимания в данном исследовании, взаимосвязаны с экзаменационной успешностью при изучении иностранного языка на уровне специальности.

Иначе обстоят дела применительно к самооценке успешности изучения иностранного языка. Полужирным шрифтом в тексте мы выделили те когнитивные искажения, степень выраженности которых коррелирует и с экзаменационными отметками по той же учебной дисциплине. Грамматика традиционно считается одной из наиболее сложных учебных дисциплин для студентов, специализирующихся на изучении иностранных языков. Корреляционный анализ показал, что самооценка успешности изучения грамматики статистически достоверно отрицательно коррелирует с мерой выраженности у студентов семи когнитивных ошибок: «**Упрямства**» ( $r = -0,6$ ), «**Преувеличения опасности**» ( $r = -0,49$ ), «**Максимализма**» ( $r = -0,45$ ), «**Персонализации**» ( $r = -0,4$ ), «**Выученной беспомощности**» ( $r = -0,39$ ), «Чтения мыслей» ( $r = -0,37$ ) и «Морализации» ( $r = -0,33$ ).

Интересно, что относительно самооценки успешности учебной деятельности по практике речи статистически достоверных корреляций с когнитивными ошибками выявлено лишь на одну меньше – шесть. Это корреляции с мерой выраженности таких когнитивных ошибок, как «**Упрямство**» ( $r = -0,47$ ), «**Персонализация**» ( $r = -0,4$ ), «Преувеличение опасности» ( $r = -0,37$ ), «Катастрофизация» ( $r = -0,36$ ), «Чтение мыслей» ( $r = -0,36$ ) и «Выученная беспомощность» ( $r = -0,35$ ). Те ошибки, которые коррелируют с реальной экзаменационной успеваемостью, более тесно взаимосвязаны с самооценкой успешности изучения студентами учебной дисциплины «Практика речи», чем другие искажения.

Список из пяти когнитивных искажений имеет значение применительно к самооценке успешности изучения студентами фонетики. На первом месте в нем «Выученная беспомощность» ( $r = -0,6$ ), затем следуют «Преувеличение опасности» ( $r = -0,42$ ), «Персонализация» ( $r = -0,36$ ), «Гипернормативность» ( $r = -0,34$ ) и «Максимализм» ( $r = -0,33$ ).

Таким образом, когнитивные ошибки «Упрямство» и «Персонализация» коррелируют с оценками и самооценками успешности овладения грамматикой и практикой речи. «Выученная беспомощность» и «Преувеличение опасности» – с экзаменационными отметками по грамматике и с самооценками успешности по всем трем дисциплинам, актуальным для данного исследования, «Гипернормативность» препятствует только успешности по фонетике (как объективной, так и субъективной). Чем более выражен «Максимализм», тем ниже самооценки студентов относительно успешности по фонетике и грамматике. Мера выраженности когнитивной ошибки «Чтение мыслей» соотносится с уровнем самооценки успешности учебной деятельности по грамматике и практике речи.

Результаты проведенного исследования позволяют заключить, что когнитивные искажения взаимосвязаны, в первую очередь, с самооценками успешности изучения студентами иностранного языка. Вероятно, когнитивные искажения и степень их представленности играют важную роль в восприятии и интерпретации студентами своих учебных успехов, опосредованно влияя на реальную успешность учебной деятельности.

Когнитивные ошибки «Упрямство» и «Персонализация» при сильной мере их выраженности могут быть препятствием как для объективной, так и для субъективной успешности изучения иностранного языка на уровне специальности.

Применительно к сложной для изучения учебной дисциплине (грамматике) когнитивные искажения более выражены и по количеству, и по степени проявления.

Полученные результаты показывают, что совокупность когнитивных искажений более связана с успешностью изучения каждой конкретной учебной дисциплины, чем с учебно-профессиональной деятельностью студентов в целом.

Итоги исследования позволяют в новом ракурсе увидеть создаваемую в учреждениях высшего образования образовательную среду и ее субъектов, сместив фокус внимания с таких когнитивных искажений, проявленных у студентов, как «Выученная беспомощность» и «Преувеличение опасности» (которые, безусловно, сохраняют свою актуальность), на «Упрямство» и «Персонализацию». Из этого явствует, что новое поколение студентов по-

падает в прокрустово ложе когнитивных ошибок, связанных с сильной потребностью реализоваться, следовать самооценке, быть персонально представленным в мире и других людях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Маковельский, А. О.* История логики / А. О. Маковельский. – М. : Кучково поле, 2004. – С. 150–153.
2. *Валуйская, Т. Л.* Взаимосвязь перфекционизма и когнитивных искажений у студентов гуманитарных специальностей / Т. Л. Валуйская, Е. А. Радивилю // Вестн. Мин. гос. лингвист. ун-та. Сер. 2., Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2023. – № 1 (43). – С. 40–49.
3. *Канеман, Д.* Думай медленно... Решай быстро. – М. : Изд-во АСТ, 2024. – 656 с.
4. *Канеман, Д.* Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. – Харьков : Гуманитарный центр, 2005. – 632 с.
5. *Коржибский, А.* Наука и психическое здоровье / А. Коржибский. – URL: [https://royallib.com/book/dmitry/alfred\\_korgibskiy\\_\\_nauka\\_i\\_psihicheskoe\\_zdorove\\_kniga\\_2.html](https://royallib.com/book/dmitry/alfred_korgibskiy__nauka_i_psihicheskoe_zdorove_kniga_2.html) (дата обращения: 21.03. 2025).
6. *Исакова, Н. В.* Общая семантика А. Коржибского как обучающая методика «Осознанного абстрагирования» / Н. В. Исакова, И. И. Кобякова // Научный журнал КубГАУ. – 2015. – № 109. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschaya-semantika-a-korzhibskogo-kak-obuchayuschaya-metodika-osoznannogo-abstragirovaniya> (дата обращения: 27.03.2025).
7. *Beck, A. T.* Thinking and Depression: Idiosyncratic Content and Cognitive Distortions / А. Т. Beck. – 1963. – P. 324–333. – URL: <http://dx.doi.org/10.1001/archpsyc.1963.01720160014002> (дата обращения: 20.03.2025).
8. *Бек, Д. С.* Когнитивная терапия: полное руководство : пер. с англ. / Д. С. Бек. – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2018. – 400 с.
9. *Легостаева, Е. С.* Методологические предпосылки исследования когнитивных ошибок / Е. С. Легостаева // Современная наука в теории и практике : монография. Ч. IV / науч. ред. д-р пед. наук, проф. С. П. Акутина. – М. : Перо, 2018. – С. 53–72.
10. *Бобров, А. Е.* Опросник когнитивных ошибок как инструмент оценки компонентов патологической тревоги / А. Е. Бобров, Е. В. Файзрахманова // Доктор.Ру. – 2017. – № 8 (137). – С. 59–65. – URL: <https://journaldoctor.ru/catalog/psikhiatriya/oprosnik-kognitivnykh-oshib/> (дата обращения: 27.03. 2025).

*Поступила в редакцию 17.10.2025*

УДК [159.922+81'233+159.955]:001.891(045)

**Иванов Олег Владимирович**

кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики и психологии

Белорусский государственный университет  
иностранных языков  
г. Минск, Беларусь

**Oleg Ivanov**

PhD in Psychology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Pedagogy and Psychology

Belarusian State University  
of Foreign Languages  
Minsk, Belarus

e-mail: oleg.ivanov.mslu@gmail.com

ОТ СУХИХ ДАННЫХ К ЖИВОЙ РЕЧИ:  
КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ДИАГНОСТИКИ  
РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

FROM RAW SCORES TO LIVING SPEECH: RETHINKING  
THE ASSESSMENT OF COGNITIVE AND LINGUISTIC DEVELOPMENT

В статье обсуждается вопрос о том, насколько традиционные методы диагностики речемыслительного развития, основанные преимущественно на количественных показателях, позволяют выявить реальный интеллектуально-речевой потенциал личности. Результаты серии исследований с участием детей, подростков и студентов свидетельствуют, что полнота его реализации определяется не только имеющимися когнитивными ресурсами, но и в значительной мере мотивационно-эмоциональными факторами. Их сопоставление с современными психологическими и нейробиологическими концепциями подтверждает ключевую роль внутренней мотивации и эмоциональной вовлеченности в актуализации когнитивных и речевых ресурсов личности.

**К л ю ч е в ы е   с л о в а:** *когнитивное развитие; речевое развитие; интеллектуально-коммуникативный потенциал; мотивация; эмоции; методы диагностики; психологические и нейробиологические концепции.*

This study explores the extent to which traditional methods of assessing cognitive and linguistic development, based mainly on quantitative indicators, can capture an individual's true intellectual and communicative potential. Evidence from a body of research involving children, adolescents, and college students indicates that performance depends not only on cognitive resources but also, to a considerable extent, on motivational and emotional factors. Comparison with contemporary psychological and neurobiological perspectives underscores the central role of intrinsic motivation and emotional engagement in activating cognitive and linguistic capacities.

**Key words:** *cognitive and linguistic development; intellectual and communicative potential; motivation; emotion; assessment methods; psychological and neurobiological perspectives.*

Стандартизированные тесты в психологии и педагогике являются одним из основных инструментов оценки мыслительных и речевых способностей. С их помощью оценивается широкий спектр интеллектуальных и речевых характеристик индивида – словарный запас, грамматическая правильность и связность речи, объем памяти, скорость переработки информации, умение логически рассуждать и использовать языковые средства в решении задач, а также многое другое. Однако все чаще возникает вопрос, в какой мере получаемые с их помощью результаты отражают не только усвоенные знания и навыки, но также способности человека, его реальный, зачастую скрытый, интеллектуально-речевой потенциал.

Другими словами, можно ли только лишь на основе количественных показателей – таких, как количество правильных ответов либо скорость выполнения заданий, – судить о речемышлительных возможностях индивида, и не скрываются ли за ними более важные вещи, в частности, оригинальность мысли, живость речи, эмоциональная вовлеченность индивида? Подобные особенности могут играть ключевую роль в изучении иностранных языков, где успех во многом определяется не механическим воспроизведением заученных структур, а способностью гибко формулировать мысли, адекватно воспринимать нюансы смысла, поддерживать естественный ритм и интонацию общения, сохраняя устойчивый интерес и вовлеченность в процесс. Если ориентироваться лишь на сухие данные, есть риск получить искаженное представление об учащемся, не заметить те условия, в которых он раскрывается наиболее полно. Более же адекватным сигналом для педагога, возможно, станет то, насколько свободно и творчески человек способен выражать себя, используя язык как полноценный инструмент взаимодействия в реальных культурных и коммуникативных контекстах.

Чтобы найти ответ на поставленный вопрос, обратимся к данным трех, на первый взгляд, не связанных между собой исследований, которые проводились в разных возрастных группах и в разных условиях речевой активности.

В первом из них, которое выполнялось под нашим руководством, ставилась цель проследить особенности становления различных видов мышления у детей и определить, как эти процессы отражаются в их речевой деятельности. В нем приняли участие 40 испытуемых: 20 дошкольников (4–5 лет) и 20 младших школьников (6–7 лет). Всего для диагностики использовалось восемь различных методик, однако для сравнения между группами было выбрано четыре. Среди них – задание «Нелепицы», направленное на выявление элементарных логических представлений и навыков рассуждения и опирающееся на словесно-логическое мышление; «Вырежи фигуры», основанное на практических действиях и позволяющее оценить уровень предметно-действенного мышления; тест «Матрицы



Равена», предполагающий способность оперировать визуальными образами и предназначенный для оценки наглядно-образного мышления. Эксперимент проводился в спокойной обстановке, без поощрений или критических комментариев; испытуемым предлагалось вслух описывать ход выполнения заданий.

Анализ полученных результатов выявил более высокие показатели наглядно-образного и наглядно-действенного мышления у большинства испытуемых, которые находились на среднем либо высоком уровне, в то время как словесно-логическое мышление у значительной части испытуемых было развито хуже, чаще характеризуясь как среднее, а у отдельных участников – как низкое. Эти результаты можно охарактеризовать как вполне закономерные и ожидаемые, отражающие возрастную специфику перехода от наглядных форм мышления к понятийным. Однако наше внимание в первую очередь привлекли дополнительные данные, согласно которым качества речевого сообщения заметно менялись в зависимости от типа задания. Так, в более активных и творческих заданиях, например, «Вырежи фигуры» или «Исключи лишнее», дети охотнее проговаривали свои действия, используя образные сравнения, чаще предлагая альтернативные варианты и демонстрируя гибкость рассуждений. В то же время в более формальных заданиях, таких как «Нелепицы», ответы становились короткими и односложными, лишаясь дополнительных пояснений.

Следует отметить, что данный эффект наблюдался у большинства испытуемых вне зависимости от возрастной группы. Первоначально его целенаправленное изучение не входило в задачи исследования, которое было сосредоточено на диагностике типов мышления и их возрастной динамике. Однако анализ полученных эмпирических данных показал, что формулировка инструкции, условия ее предъявления и характер деятельности в процессе выполнения задания способны существенно изменять характер активности ребенка в момент вербализации решения – от кратких реплик до развернутых, образных и вариативных комментариев. Когда задание предполагало выбор, действие, эмоциональную окраску и возможность самовыражения, речь ребенка нередко становилась более развернутой и насыщенной, включая метафоры, альтернативные критерии и инициативные пояснения. В нейтральных же заданиях при сопоставимой когнитивной нагрузке речь, напротив, сокращалась до минимума.

По сути, наблюдаемую дифференцированность включения в некоторые задания, проявившуюся в развернутости, вариативности и выразительности речи, можно рассматривать как внешнее выражение уровня внутренней мотивации и эмоциональной вовлеченности. И можно предположить, что именно данные факторы играют здесь ключевую роль, определяя характер и продуктивность речемыслительной деятельности в диагностических и



учебных ситуациях. Их присутствие либо отсутствие способно не только усиливать или сдерживать проявление имеющихся у ребенка когнитивных ресурсов, но также определять успешность выполнения задания.

Существует немало работ, подтверждающих важность эмоциональных и мотивационных факторов при выполнении разных видов деятельности. Например, это исследование В. W. C. Ommering и соавторов, показавшее, что готовность студентов-медиков включаться в исследовательские проекты во многом определяется позитивным восприятием и осознанием практической значимости работы [1]. Также это исследование М. Тап, согласно которому ключевым фактором долгосрочной продуктивности и карьерной устойчивости у выпускников STEM-направлений оказалась внутренняя приверженность делу и наличие среды, где идеи можно реализовать, в то время как чисто внешние стимулы, в том числе материальные, оказывались недостаточными для поддержания высокой вовлеченности на протяжении длительного времени [2]. Это и работа S. Khawaja и H. Karimi, в которой авторы на материале кейс-анализа функционирования крупного образовательного учреждения показали, что именно внутренняя вовлеченность сотрудников, поддержка со стороны руководства и ощущение значимости выполняемой работы устойчиво связаны с высокой результативностью, тогда как наличие ресурсов, формальные компетенции и материальные стимулы без внутренней мотивации не обеспечивают длительного эффекта [3].

Особенно близкой к сделанным нами выводам можно считать мысль авторов сборника “Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development”, отмечающих, что одинаковый когнитивный потенциал в зависимости от уровня внутренней мотивации и эмоционального фона может воплотиться либо в выдающиеся результаты, либо в минимальную активность [4]. Как можно заметить, это напрямую соотносится с высказанными нами ранее наблюдениями на основе анализа данных мыслительной активности дошкольников и младших школьников: в случаях, когда задание вызывало интерес и ощущение значимости, речемыслительная активность детей существенно возрастала, тогда как сам по себе когнитивный потенциал при отсутствии мотивационного включения не обеспечивал сопоставимого эффекта.

Выявленный эффект оказался неслучайным, найдя подтверждение в других исследованиях, выполненных под нашим руководством. В частности, в дипломном проекте А. Волковой с участием учащихся 6–8 классов, посвященном влиянию эмоционального контекста задания на продуктивную речь подростков на родном языке. В нем с помощью специально подобранных текстов было смоделировано два контрастных эмоциональных контекста: один был построен так, чтобы вызвать положительное настроение, другой – грусть и легкую меланхолию. После прочтения текстов участники выполняли

ряд продуктивных речевых заданий: сочиняли собственные истории, аргументировали свою позицию по заданному вопросу, а также находили оригинальный выход из предложенной проблемной ситуации.

Речевые протоколы оценивались на основе ряда показателей: развернутость и связность высказываний, словарный запас, синтаксическая сложность, оригинальность идей и эмоциональная выразительность. Результаты оказались вполне показательными: в случае «радостного» текста задания ответы были длиннее, богаче по лексике и структуре, нередко содержали неожиданные креативные идеи, метафоры, элементы юмора и примеры из личного опыта. «Грустный» же текст приводил к сокращению речевых высказываний, их однотипности и шаблонности, а также к тенденции к упрощенному синтаксису и снижению языковой образности.

Таким образом, эмоциональное состояние подростков, являющееся ключевым компонентом аффективно-мотивационной сферы, оказывало влияние на развертывание речевой активности, аналогично тому, что мы наблюдали у детей в первом исследовании при варьировании формы заданий. Это подтверждает, что вовлеченность обучающегося, а также эмоциональная окраска ситуации могут стать более существенным фактором при выполнении речевых заданий, чем его интеллектуальный потенциал.

Данная тенденция нашла продолжение в дипломном проекте Д. Зайцевой, выполненном с уже другим контингентом – студентами, задача которых заключалась не столько в порождении высказываний (продуктивной деятельности), сколько в понимании сложного научно-популярного текста (рецептивная речевая деятельность). В ходе исследования у испытуемых сначала выявляли особенности мышления (вербальный, числовой и зрительно-пространственный субтесты), после чего им предлагалось задание, связанное с пониманием научно-популярного текста повышенной сложности.

Количественно-качественный анализ результатов показал, что высокие баллы по вербальному субтесту в наибольшей степени коррелировали с успешным пониманием текста ( $\rho = 0.79$ ). Напротив, показатели по числовому и зрительно-пространственному субтестам имели более слабую корреляцию с итоговыми результатами (0.4 и 0.37 соответственно). При этом в ряде случаев даже при высоких баллах по первому субтесту уровень выполнения задания на понимание оказывался достаточно низким. Дополнительный анализ анкет и комментариев этих участников выявил признаки усталости, отсутствия настроения на чтение, либо – чаще всего – содержание текста (или материала) не находило эмоционального отклика. Это позволяет заключить, что даже при наличии развитого когнитивного потенциала – в частности, словесно-логического мышления – его полноценная реализация возможна лишь при условии мотивации и внутренней готовности к восприятию материала. В условиях ее дефицита качественное понимание сложного текста оказывается затрудненным.

Таким образом, совокупный анализ трех эмпирических исследований, проведенных под нашим руководством, – от дошкольников и младших школьников до подростков и далее студентов – позволяет констатировать общую тенденцию: при одинаковой когнитивной сложности заданий качество речевой деятельности и полнота реализации мыслительных операций в значительной степени зависят от того, насколько данное задание представляет важность для субъекта – пробудив эмоции, интерес, предложив возможность выбора. Когнитивный потенциал человека, вне зависимости от возраста, не является статичной величиной: скорее, его полная актуализация определяется тем, насколько ситуация способна внутренне «включить» субъекта, придав происходящему личностный смысл и вызвав эмоциональный отклик. В условиях, когда ситуация пробуждает внутреннюю вовлеченность и имеет личную значимость, речь зачастую преобразуется: она становится развернутой, лексически и структурно насыщенной. В то же время в формально-нейтральных ситуациях даже высокий уровень когнитивных ресурсов может не находить полного отражения: высказывания нередко упрощаются, сокращаются, теряют глубину и оригинальность.

Эти данные согласуются с фундаментальным положением научной психологии о том, что мотивация, воля и эмоции в качестве единого аффективно-мотивационного комплекса обеспечивают интенсивность и продуктивность мыслительных процессов. Мотивация определяет направление и смысл действия, в то время как эмоции отражают степень значимости происходящего для субъекта и регулируют уровень вовлеченности; положительные эмоциональные переживания усиливают внутренний мотив, мобилизуя ресурсы и облегчая доступ к имеющимся знаниям и умениям, тогда как отрицательные могут их блокировать, сужая диапазон используемых стратегий. Данная идея относится к числу ключевых положений психологической теории деятельности, сформулированной в работах А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, где мыслительная активность субъекта определяется его мотивацией, приобретая личностную и эмоциональную окраску [5; 6]. Она находит отражение и в современных концепциях, включая теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, в которых подчеркивается роль внутренней мотивации и эмоциональной вовлеченности в обеспечении устойчивой и продуктивной умственной деятельности [7].

Если психологические теории формулируют общие закономерности мотивации, эмоций и мышления, нейробиологические исследования показывают, каким образом эти закономерности реализуются в структурах головного мозга. Согласно данным Edmund Rolls (2025), эмоционально-мотивационные системы мозга задают цели деятельности, в то время как когнитивные процессы определяют способы их достижения [8]. Орбитофронтальная

кора оценивает субъективную ценность результата, а передняя поясная кора участвует в обучении действиям, ведущим к цели. Мышление выступает как инструмент, запуск и направленность которого зависят от силы внутреннего побуждения и эмоциональной оценки ситуации; даже при наличии высоко развитых когнитивных способностей их активация может не произойти без соответствующего мотивационного импульса.

Таким образом, и психологические концепции, и нейробиологические данные сходятся в понимании того, что именно мотивационно-эмоциональный контекст определяет степень актуализации когнитивных ресурсов. В первом приведенном нами исследовании мы увидели, как одно и то же по сложности задание может вызывать либо «сухой», односложный ответ, либо богатое по структуре и содержанию рассуждение. Игровые и мотивационно значимые моменты создавали у детей внутреннюю мотивацию и положительный эмоциональный тонус, усиливая гибкость и креативность мышления. Работа А. Волковой подтвердила этот механизм в несколько иной плоскости: здесь форма задания оставалась неизменной, но менялось эмоциональное состояние субъекта: радостный фон усиливал развернутость, насыщенность и оригинальность речи, тогда как грусть вела к упрощению и стереотипности. В исследовании Д. Зайцевой мы снова могли наблюдать, как высокий уровень словесно-логического мышления – на этот раз у студентов – не гарантирует успеха в понимании сложного текста без интереса к теме: даже имеющиеся когнитивные ресурсы не были актуализированы, если отсутствовал мотив их задействовать.

Приведенные данные – как собственные, так и содержащиеся в исследованиях других авторов – подтверждают, что аффективно-мотивационный контекст является необходимым условием актуализации когнитивных ресурсов. Его игнорирование при диагностике речевых качеств может привести к искажению оценки когнитивного потенциала обучающегося, снижая достоверность результатов и ограничивая возможности индивидуального подхода.

Более того, полученные в нашем исследовании данные свидетельствуют о необходимости интеграции мотивационно-эмоционального компонента не только в процедуры диагностики, но также обучение, – учитывая, что даже при высоком уровне сформированности мыслительных операций их практическая реализация в реальных условиях существенно зависит от вовлеченности, интереса и эмоционального состояния обучающегося. Это подчеркивает важность как разработки диагностических методик, учитывающих мотивационно-эмоциональные факторы, так и внедрения образовательных технологий, способствующих полноценной реализации когнитивно-речевого потенциала обучающегося.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Promoting positive perceptions of and motivation for research among undergraduate medical students to stimulate future research involvement: a grounded theory study / B.W.C. Ommering, M. Wijnen-Meijer, D.H.J.M. Dolmans [et al.] // BMC Medical Education. – 2020. – Vol. 20. – Art. 204. – DOI: 10.1186/s12909-020-02112-6. – URL: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-020-02112-6> (дата обращения: 27.10.2025).
2. *Tan, M.* STEM as opportunity to get TSLN right: Science education for economically productive creativity / M. Tan // Asia Pacific Journal of Education. – 2020. – Vol. 40, № 4. – P. 485–500. – DOI: 10.1080/02188791.2020.1838882. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02188791.2020.1838882> (дата обращения: 27.10.2025).
3. *Khawaja, S.* Exploring factors influencing work productivity: A qualitative case study of employee motivation and leadership practices / S. Khawaja, H. Karimi // Edelweiss Applied Science and Technology. – 2024. – Vol. 8, № 4. – DOI: 10.55214/25768484.v8i4.1451. – URL: <https://learning-gate.com/index.php/2576-8484/article/view/1451> (дата обращения: 27.10.2025).
4. Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development / ed. by D. Y. Dai, R. J. Sternberg. – 1st ed. – New York : Routledge, 2004. – 470 p. – DOI: 10.4324/9781410610515. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781410610515/motivation-emotion-cognition-david-yun-dai-robert-sternberg> (дата обращения: 27.10.2025).
5. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Academia, 2004. – 345 с.
6. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2024. – 705 с.
7. *Deci, E. L.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / E. L. Deci, R. M. Ryan // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, № 1. – P. 68–78. – DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11392867/> (дата обращения: 27.10.2025).
8. *Rolls, E. T.* Emotion, motivation, reasoning, and how their brain systems are related / E. T. Rolls // Brain Sciences. – 2025. – Vol. 15, № 5. – Art. 507. – DOI: 10.3390/brainsci15050507. – URL: <https://www.mdpi.com/2076-3425/15/5/507> (дата обращения: 27.10.2025).

Поступила в редакцию 04.11.2025

УДК 159.9.07

**Кашевар Алена Андреевна***аспирант кафедры общей и медицинской  
психологии**Белорусский государственный  
университет  
г. Минск, Беларусь***Alena Kashevar***Post-graduate Student of the Department  
of General and Medical Psychology**Belarusian State University  
Minsk, Belarus  
e-mail: alena.kashevar@gmail.com*

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ, МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ  
УСПЕХА И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ У ДЕВУШЕК-СТУДЕНТОК  
С РАССТРОЙСТВОМ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ  
И НОРМАЛЬНЫМ ПИЩЕВЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

SELF-REGULATION OF BEHAVIOR, MOTIVATION FOR SUCCESS,  
AND RESILIENCE IN FEMALE STUDENTS WITH EATING DISORDER  
AND NORMAL EATING BEHAVIOR

В статье раскрывается сущность понятия «расстройство пищевого поведения». Представлены результаты исследования особенностей саморегуляции поведения, мотивации достижения успеха и жизнестойкости у девушек-студенток с расстройством пищевого поведения и нормальным пищевым поведением. В результате было установлено, что студентки с расстройством пищевого поведения характеризуются повышенным перфекционизмом и недоверием в межличностных отношениях, обладают высокой мотивацией, менее гибки и жизнестойки в сравнении со студентками с нормальным пищевым поведением.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *расстройство пищевого поведения; саморегуляция; мотивация; жизнестойкость; студент.*

The article reveals the essence of the concept of eating disorder. The results of a study of the features of self-regulation of behavior, motivation for success, and resilience in female students with eating disorder and normal eating behavior are presented. As a result, it was found that female students with eating disorder are characterized by increased perfectionism and mistrust in interpersonal relationships, have high motivation, and are less flexible and resilient compared to female students with normal eating behavior.

**К e y w o r d s:** *eating disorder; self-regulation; motivation; resilience; student.*

За последние годы проблема расстройства пищевого поведения (далее – РПП) все больше привлекает внимание как зарубежных, так и отечественных исследователей. Согласно последним данным Национальной ассоциации по



расстройствам пищевого поведения в 2023 году не менее 9 % всего населения планеты имели РПП, что приравнивается к 70 миллионам человек [1]. При этом международные исследования показывают, что лишь 5–15 % людей с РПП обращаются за помощью.

Расстройство пищевого поведения – это психическое расстройство, характеризующееся негативными изменениями в эмоциональной, поведенческой и личностной сферах, для которого характерно наличие комплекса поведенческих (ограничительное и очистительное поведение и др.), психопатологических (нарушение восприятия тела, сверхценные идеи и др.) и физиологических симптомов (потеря веса и др.) [1, с. 59].

Целью данного исследования было выявить особенности саморегуляции поведения, мотивации достижения успеха и жизнестойкости у девушек-студенток с расстройством пищевого поведения и нормальным пищевым поведением. В исследовании приняла участие 101 студентка юношеского возраста и возраста ранней взрослости, средний возраст респондентов составил 23 года. С помощью методики EDI-2 (адапт. О. А. Скугаревский) выборка была поделена на две группы: 43 человека – девушки-студентки с расстройством пищевого поведения (подтвержденный диагноз) и 58 человек – с нормальным пищевым поведением (далее – ПП).

Для оценки пищевого поведения испытуемых была использована методика «Шкала оценки пищевого поведения (ШОПП)» (D. M. Garner, адапт. О. А. Скугаревский) [2, с. 41]. Исследуя рисунок 1, можно отметить, что большая часть опрошенных девушек с расстройством пищевого поведения имеет высокий уровень «стремления к худобе» (67 %) и «неудовлетворенности телом» (70 %), что указывает на их недовольство и излишне сильную фиксацию на собственной внешности, в частности на теле, его форме и весе. Такие люди сконцентрированы на снижении веса, изменении формы своего тела, что впоследствии может привести к поиску недостатков в других частях тела и исправлении этих «недостатков» радикальными методами (операции, народные средства и др.). Чаще всего все мысли этих людей сконцентрированы на еде: что они съели, когда, в каком количестве, что нужно сделать, чтобы эта еда не привела к набору веса. Также в результате исследования было установлено, что большая часть респондентов характеризуется высоким уровнем по шкалам «булимия» (74 %) и «интероцептивная некомпетентность» (76 %). У таких людей нарушен сигнал голода и сытости, вследствие чего они могут на протяжении длительного периода времени (от половины дня до суток) не ощущать голода (как на психологическом, так и физиологическом уровне), а когда принимают пищу – долго не могут насытиться, тем самым употребляют большое количество пищи (часто люди сравнивают это чувство с ощущением



«черной дыры», которую никак не могут заполнить), что приводит к перееданию. Однако дискомфорт в области живота и желудка, мысли о потенциальном наборе веса толкают их к очистительному поведению посредством вызывания рвоты, приема слабительных и мочегонных, интенсивных тренировок. Стоит отметить, что шкала «неэффективность» показала, что средний и высокий уровни этого показателя характерны для 42 % и 46 % опрошенных соответственно, что говорит об их сильном ощущении одиночества и небезопасности, таким людям сложно контролировать собственную жизнь, тем самым они предпочитают «плыть по течению». Анализируя данные рисунка 1, можно утверждать, что для 49 % и 44 % девушек с РПП характерен средний и высокий уровни «перфекционизма» соответственно: они стремятся к «идеальному» порядку вещей во всех сферах жизни (учеба, работа, повседневная жизнедеятельность и др.), у них завышенные ожидания в отношении себя, собственной деятельности и других людей, они не умеют прощать ошибки, а любое отклонение от их личных «идеализированных» стандартов может приводить к стрессу, дезориентации и нервному срыву. Также стоит отметить, что опрошенные девушки с РПП характеризуются «недоверием в межличностных отношениях» (средний уровень – 51 %, высокий уровень – 49 %): они предпочитают держать дистанцию при общении с другими людьми, склонны к настороженности и недоверчивости в отношении окружающих, тем самым проявляют сниженную коммуникативность.

Результаты опросника DEBQ показали, что девушки-студентки с расстройством пищевого поведения в сравнении со студентами с нормальным пищевым поведением характеризуются эмоциогенным (3,26), экстернальным (3,31) и ограничительным (3,27) пищевым поведением. Такие результаты свидетельствуют о том, что девушки с РПП приступают к приему пищи, испытывая сильные эмоции (как положительные, так и отрицательные), в данном случае еда выступает как способ заглушить или прожить данные эмоциональные состояния. Стимул к приему пищи возникает у них в ответ на внешний вид еды (цвет или форму), ее запах, наличие компании. Также для таких людей характерно целенаправленное ограничение себя в пище (по количеству, нутритивной ценности и другим характеристикам) с целью контроля, удержания или снижения веса.

Для исследования саморегуляции поведения девушек-студенток был использован опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова) [3, с. 29–31]. На рисунке 1 видно, что для половины опрошенных студенток с РПП (53 %) характерен высокий уровень «планирования», что говорит об их склонности к осознанному и детализированному планированию своей деятельности. Как правило, план действий при таком стиле саморегуляции

поведения носит иерархический, структурированный характер, что позволяет добиваться поставленных целей, которые выдвигаются самостоятельно и носят устойчивый характер. При этом стоит отметить, что для большей части респондентов (70 %) характерен средний уровень «моделирования»: у таких людей развиты представления о внешних и внутренних значимых условиях достижения поставленных целей как в краткосрочной, так и долгосрочной перспективе. Это проявляется в соответствии с программами действий по выдвинутым целям и ожидаемым результатам, такие люди часто замечают изменения текущей ситуации, что позволяет грамотно и своевременно менять план собственных действий для достижения поставленных целей. Однако под воздействием внешних и внутренних условий (отвлекаемость, стресс, невнимательность и др.) они могут допускать ошибки в моделировании программ действий, что приводит к изменению конечных результатов.

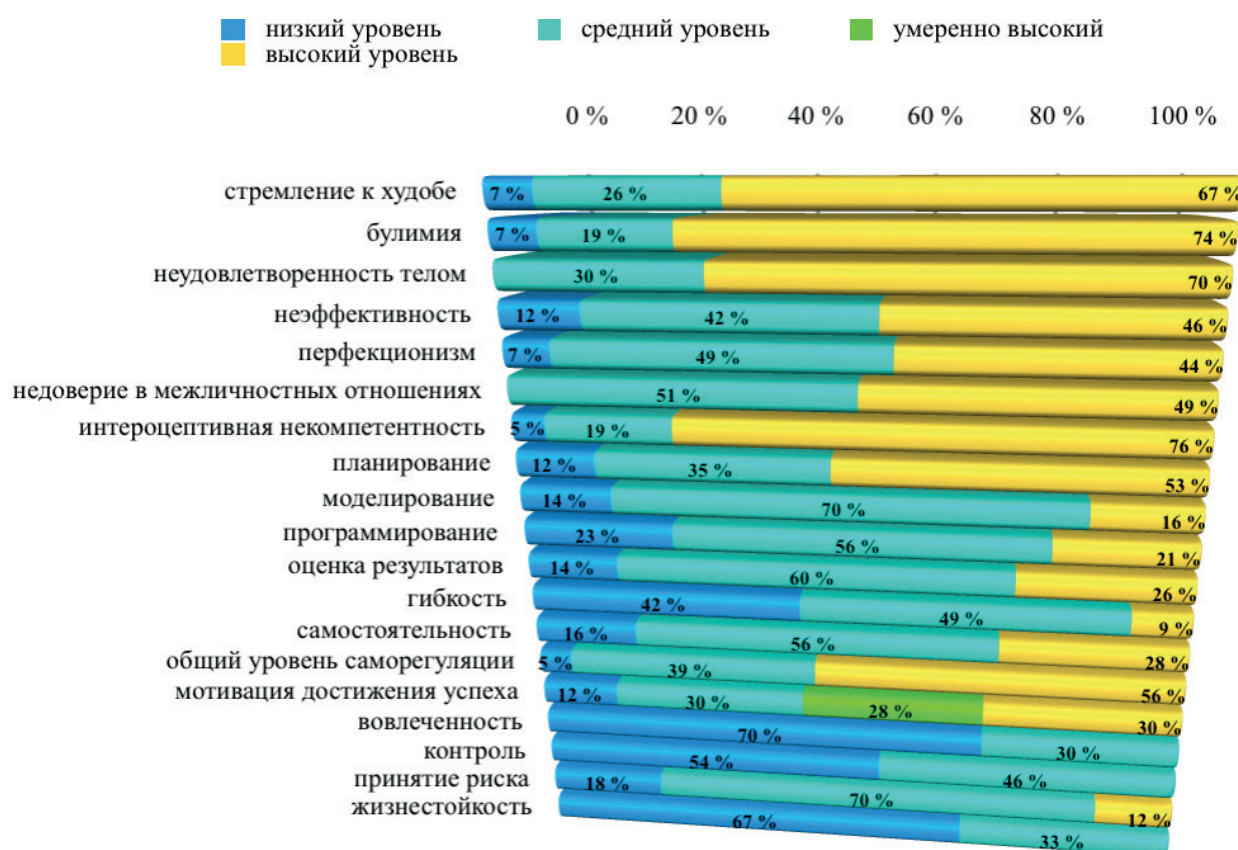


Рис. 1. Показатели по шкалам у студенток с расстройством пищевого поведения

Шкала «программирования» показала, что половина девушек-студенток с РПП (56 %) проявляет средний уровень данного стиля саморегуляции, что указывает на их потребность детально и развернуто продумывать способы собственных действий и поведения для достижения поставленных целей. При этом программы действий разрабатываются самостоятельно, но таким людям

необходима оценка, критика, помощь со стороны, они способны вносить изменения и корректировки в программу собственных действий, при несоответствии полученных результатов планируемым целям, до удовлетворительного результата. Однако данные изменения способны демотивировать человека, когда он будет готов бросить все как есть, не прилагая никаких действий для улучшения ситуации. Анализ полученных данных (рис. 1) позволил обнаружить, что больше половины опрошенных (60 %) демонстрируют средний уровень по шкале «оценка результатов»: у них развита адекватная самооценка, сформирована устойчивая система критериев оценки результатов деятельности. Такие студенты адекватно оценивают результаты своей деятельности, однако склонны сомневаться, тем самым у них появляется потребность оценки со стороны. Эти люди спокойно принимают факт допущения рассогласованности полученных результатов с запланированными целями деятельности, они способны гибко адаптироваться к изменяющимся условиям, хотя и будут испытывать внутреннее напряжение при принятии решений.

Стоит отметить, что для девушек-студенток характерен низкий (42 %) и средний (49 %) уровни «гибкости» соответственно. Такие люди в ситуации неопределенности, быстро изменяющихся ситуациях испытывают трудности в адаптации, не уверены в себе, им сложно адекватно реагировать на происходящее, тем самым они не способны вовремя вносить корректировки в план своих действий при выполнении деятельности, им сложно выявить рассогласованность полученных результатов с изначально запланированной целью. Шкала «самостоятельности» показала, что половина опрошенных (56 %) характеризуется средним уровнем данного показателя, что говорит об их постоянных колебаниях при планировании своей деятельности и принятии решений. Такие студенты в принципе проявляют автономность, однако им всегда нужен взгляд и совет со стороны, так как они сомневаются в правильности принятых решений, при формулировке целей деятельности, плана и программ собственных действий. Анализ рисунка 1 показал, что 56 % опрошенных девушек-студенток с РПП демонстрируют высокий уровень «общего уровня саморегуляции» (средний уровень – 39 %). Они проявляют самостоятельность, гибко и адекватно реагируют на изменяющиеся внешние условия, осознанно формулируют и достигают поставленные цели. Такие люди легко осваивают новые виды деятельности и активности, уверенно себя чувствуют в незнакомых ситуациях, что позволяет им добиваться высоких показателей и успеха в привычных видах деятельности.

С целью изучения характерологических особенностей мотивации достижения успеха у девушек-студенток был использован опросник «Мотивация достижения успеха» (Т. Элерс). Согласно рисунку 1, для 28 % и 30 % опро-

шенных характерен умеренно высокий и высокий уровень «мотивации достижения успеха» соответственно, что говорит о целеустремленности таких студенток достигать поставленные цели, они более активны, стремятся преодолевать возникающие трудности, не теряя при этом запал, исходят из внутренних побуждений и мотивов.

Для следующего исследования был использован «Тест жизнестойкости С. Мадди» (адапт. Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова) [4, с. 52–62]. Исследуя рисунок 1, можно заметить, что большая часть (70 %) опрошенных девушек-студенток с РПП демонстрирует низкий уровень «вовлеченности»: такие студенты испытывают чувство отвергнутости, они будто находятся «вне» происходящих событий, тем самым не проявляют должного интереса к окружающей действительности, находясь в «собственном изолированном коконе». Также в результате обработки данных было установлено, что для 54 % респондентов характерен низкий уровень по шкале «контроль» (средний уровень – 46 %), что указывает на ощущение их собственной беспомощности, они убеждены, что их собственная жизнь находится вне зоны их контроля, поэтому они не могут собственными силами повлиять на результаты происходящих событий, тем самым не прилагая особых усилий. Анализируя рисунок 1, можно утверждать, что для 70 % опрошенных девушек-студенток с РПП характерен средний уровень «принятия риска»: они с осторожностью принимают решения, так как считают, что не каждый полученный жизненный опыт ведет к развитию и приобретению знаний (чаще всего они считают, что положительный исход событий способствует личностному росту и извлечению опыта и знаний, а отрицательный – наоборот, дан в наказание, которое не приносит ничего хорошего). Таким образом, для опрошенных девушек-студенток с РПП характерен низкий (67 %) общий уровень «жизнестойкости», что говорит об их неспособности стойко выдерживать стрессовые ситуации, тем самым испытывать напряжение, которое не позволяет эффективно решать эти стрессовые ситуации, что может приводить к хроническому стрессу и развитию психических расстройств.

В результате опроса девушек-студенток с нормальным пищевым поведением (рис. 2) было установлено, что для 60 % респондентов характерен средний уровень «стремления к худобе» и для 72 % – «неудовлетворенность телом». Такие студентки в целом довольны своим телом, однако могут прибегать к «здоровым» стратегиям поведения (умеренные физические нагрузки, изменение рациона в сторону сбалансированного по нутриентам, косметологические процедуры в виде массажа, обертывания и др.) с целью изменения каких-либо «недостатков». Также было выявлено, что 65 % опрошенных имеют низкий уровень по шкале «булимия» и 52 % – «интероцептивная некомпе-



тентность» (41 % – средний уровень), что указывает на высокую способность таких людей разграничивать сигналы голода и насыщения, что в свою очередь не приводит к эпизодам переедания с последующим очищением.

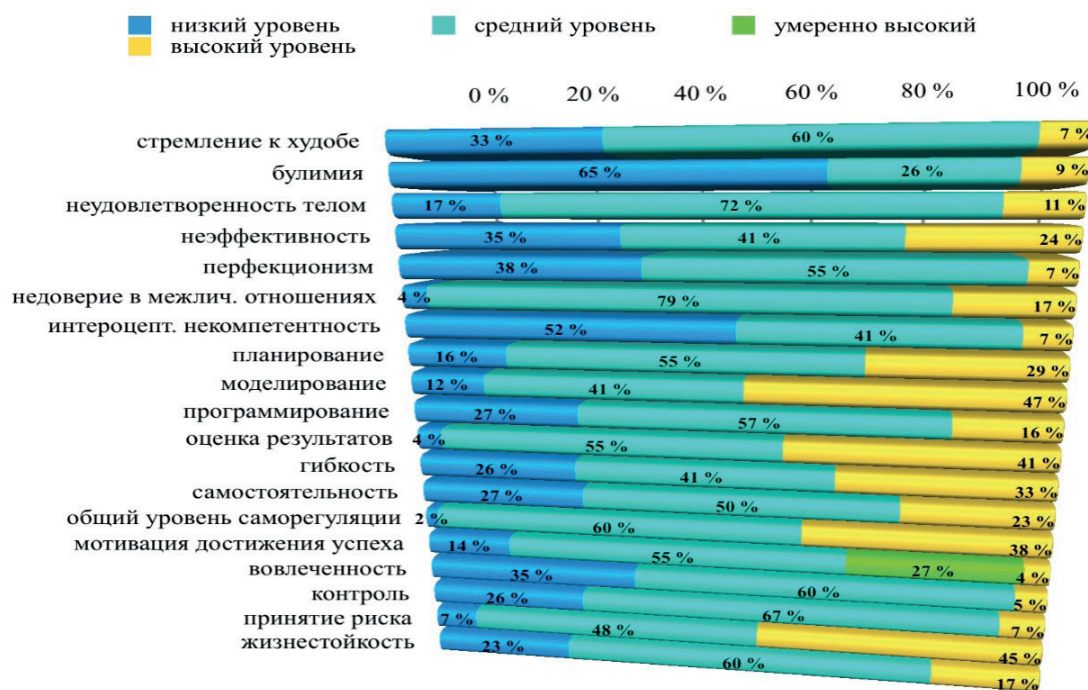


Рис. 2. Показатели по шкалам у студенток с нормальным пищевым поведением

Стоит отметить, что 41 % респондентов имеют средний уровень (35 % – низкий уровень) по шкале «неэффективность», что говорит об их общей способности контролировать свою жизнь, они чувствуют себя в безопасности, однако в ситуации повышенной напряженности способны испытывать тревогу в отношении себя и своего места в жизни. Исследование такой черты, как перфекционизм у лиц с нормальным ПП показало, что для половины студенток с нормальным ПП (55 %) характерен средний уровень, а для 38 % – низкий уровень перфекционизма, что свидетельствует об их адекватном оценивании результатов своей деятельности, умении видеть и прощать собственные ошибки, реально смотреть на мир и окружающую действительность. Шкала «недоверие в межличностных отношениях» показала, что 79 % опрошенных имеют средний уровень недоверия: они открыты, общительны, свободно вступают в близкие контакты с окружающими, но при возникновении каких-либо противоречий, склонны сохранять дистанцию.

Анализ полученных данных исследования саморегуляции поведения показал, что средний уровень «планирования» характерен для половины студенток со здоровым ПП (55 %): у них хорошо развита потребность планировать свою деятельность, их цели детализированы и реалистичны, однако нередко подвержены смене и могут быть реализованы не до конца. Для 47 %

и 41 % респондентов характерны высокий и средний уровни «моделирования», что говорит о способности анализировать условия достижения поставленных целей. На рисунке 2 видно, что больше половины испытуемых (57 %) характеризуются средним уровнем «программирования», что указывает на потребность таких студенток детально продумывать свои шаги, однако интенсивность этой потребности снижается в результате излишнего перенапряжения и истощения, что ведет к импульсивным действиям. При этом 55 % лиц со здоровым ПП имеют средний уровень «оценки результатов» (41 % – высокий уровень): они адекватно оценивают результаты своей деятельности исходя из внутренней системы оценивания, у них стабильная самооценка. Шкала «гибкости» показала, что 41 % и 33 % имеют средний и высокий уровни приспособляемости соответственно, что свидетельствует об их способности быстро адаптироваться к изменяющимся внешним условиям. Половина лиц со здоровым ПП по шкале «самостоятельность» имеют средний уровень проявленности этого компонента саморегуляции: они автономны в планировании своей деятельности и организации работы, не исключая оценки и помощи со стороны для подтверждения правильно принятых решений. Таким образом, лица со здоровым пищевым поведением демонстрируют хорошую сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека (высокий уровень – 38 %; средний уровень – 60 %), они самостоятельны, гибки, детализированно и структурированно планируют свою деятельность.

Результаты исследования рисунка 2 показали, что для 55 % и 27 % респондентов характерен средний и умеренно высокий уровень «мотивации достижения успеха» соответственно: такие люди стремятся достичь успеха в тех сферах жизни, которые представляют для них ценность; они менее инициативны и настойчивы. В результате исследования жизнестойкости лиц с нормальным ПП было установлено, что для более половины (60 %) испытуемых характерен средний уровень «вовлеченности»: они предпочитают действовать, не получая особого удовольствия. В то время как 67 % опрошенных демонстрируют средний уровень «контроля», при котором они не имеют четкой убежденности в своих силах и способности влиять на результат собственной деятельности и окружающую действительность. Для 45 % респондентов присущ высокий уровень «принятия риска» (48 % – средний уровень): такие люди готовы пойти на риск для достижения успеха, заведомо зная о последствиях. Таким образом, можно утверждать, что больше половины опрошенных девушек-студенток с нормальным пищевым поведением (60 %) характеризуется средним уровнем «жизнестойкости».

В результате эмпирического исследования среди выборки девушек с расстройством пищевого поведения и нормальным пищевым поведением были установлены статистически значимые различия по 19 шкалам. Полу-

ченные результаты по шкалам «стремление к худобе» ( $U = 401,5$  при  $p = 0,00$ ), «булимия» ( $U = 272,5$  при  $p = 0,00$ ), «неудовлетворенность телом» ( $U = 384,5$  при  $p = 0,00$ ) и «интероцептивная некомпетентность» ( $U = 290,5$  при  $p = 0,00$ ) указывают на то, что девушки с РПП чрезмерно беспокоятся о собственной внешности и весе, предпринимают попытки похудеть, прибегают к очистительным процедурам, испытывают сложности в распознавании сигналов голода и насыщения. Результаты исследования по шкалам «неэффективность» ( $U = 704,5$  при  $p = 0,000148$ ), «перфекционизм» ( $U = 529,5$  при  $p = 0,00$ ) и «недоверие в межличностных отношениях» ( $U = 789,5$  при  $p = 0,001486$ ) показали, что девушки с РПП, в отличие от девушек с нормальным ПП, сильнее чувствуют неспособность контролировать собственную жизнь, они предъявляют к себе и своей жизни завышенные требования и не способны прощать себе недостатки, им сложно устанавливать доверительные отношения с другими людьми. В силу того, что в исследовании принимали участие девушки с РПП и нормальным пищевым поведением, были обнаружены статистически значимые различия по шкалам «эмоциогенное ПП» ( $U = 426,5$  при  $p = 0,00$ ), «экстернальное ПП» ( $U = 258,5$  при  $p = 0,00$ ) и «ограничительное ПП» ( $U = 572,5$  при  $p = 0,000002$ ).

Также стоит отметить, что результаты эмпирического исследования показали статистически значимые различия у лиц с РПП и нормальным ПП по шкале «планирование» ( $U = 868$  при  $p = 0,008917$ ), что указывает на индивидуальную способность девушек с РПП выдвигать и удерживать собственные цели, детально планировать свою деятельность. Результаты по шкале «моделирование» ( $U = 891$  при  $p = 0,014161$ ) показывают, что девушки с нормальным ПП, в отличие от девушек с расстройством, обладают индивидуальной развитостью представлений о внешних и внутренних условиях достижения целей, ближайших и отдаленных перспективах. Шкала «программирование» ( $U = 929,5$  при  $p = 0,028765$ ) показала, что студентки с РПП имеют потребность детально и самостоятельно продумывать способы собственных действий и поведения. Результаты исследования по шкале «оценка результатов» ( $U = 713,5$  при  $p = 0,000193$ ) указывают на развитость и адекватность оценки девушек с нормальным ПП себя, результатов собственной деятельности и поведения. Шкала «гибкость» ( $U = 885,5$  при  $p = 0,012583$ ) показывает, что девушки с нормальным ПП, в отличие от девушек с РПП, в большей степени способны подстраиваться под внешние условия, вносить корректировки в систему саморегуляции.

Результаты шкалы «мотивация к достижению успеха» ( $U = 897$  при  $p = 0,015910$ ) указывают на то, что девушки с РПП сильнее нацелены на успех, они много работают для достижения поставленной цели. Статистически значимые результаты по шкалам «вовлеченность» ( $U = 570$  при  $p = 0,000002$ ), «контроль» ( $U = 698,5$  при  $p = 0,000124$ ), «принятие риска» ( $U = 645,5$  при



$p=0,000023$ ) и «жизнестойкость» ( $U=539$  при  $p=0,00$ ) указывают на то, что девушки с нормальным РПП в стрессовых ситуациях проявляют большую жизнестойкость в сравнении с девушками-студентками с расстройством пищевого поведения.

Таким образом, существуют значимые различия саморегуляции поведения, мотивации достижения успеха и жизнестойкости у девушек-студенток с расстройством пищевого поведения и нормальным пищевым поведением. Стоит отметить, что наличие РПП у студентов может негативно влиять на успеваемость, поэтому преподаватели и кураторы в учреждениях образования при обнаружении у своих подопечных признаков РПП, особенностей в поведении должны обращаться за помощью и более детальной диагностикой к психологу, так как сами студенты не в состоянии объективно оценить свое состояние и вовремя обратиться за помощью, что может привести к усугублению симптоматики. Полученные данные могут помочь специалистам в области лечения РПП в разработке дополнительных программ и методов лечения, которые будут направлены на коррекцию текущего состояния и профилактику ухудшения симптоматики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Кашевар, А. А.* Факторы формирования и развития нарушений пищевого поведения у студентов / А. А. Кашевар, Е. С. Макеева // Вестник МГЛУ. Серия 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2024. – № 2 (46). – С. 58–66.
2. Русскоязычная адаптация методики «Шкала оценки пищевого поведения» / О. А. Ильчик, С. В. Сивуха, О. А. Скугаревский, С. Суихи // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. – 2011. – № 1. – С. 39–50.
3. *Моросанова, В. И.* Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. – М. : Когито-Центр, 2015. – 304 с.
4. *Леонтьев, Д. А.* Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.

*Поступила в редакцию 07.08.2025*

## УДК 159.9

**Макеева Екатерина Сергеевна**

кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры социальной работы  
и реабилитологии

Белорусский государственный университет  
г. Минск, Беларусь

**Ekaterina Makeeva**

PhD in Psychology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Social Work and Rehabilitation

Belarusian State University  
Minsk, Belarus  
e-mail: kmakeeva-1977-2@mail.ru

**Рифицкая Ирина Ивановна**

кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры социально-гуманитарных  
и историко-правовых дисциплин

Академия управления при Президенте  
Республики Беларусь  
г. Минск, Беларусь

**Irina Rifitskaya**

PhD in Psychology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Social and Humanitarian Disciplines

Academy of Public Administration under  
the President of the Republic of Belarus  
Minsk, Belarus  
e-mail: irina.rifitskaya@mail.ru

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ САМООТНОШЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ

### THE RELATIONSHIP BETWEEN INDICATORS OF SELF-ATTITUDE AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS

Статья посвящена проблеме взаимосвязи показателей самоотношения студентов-филологов и их эмоционального интеллекта. Рассмотрены особенности определений понятий «эмоциональный интеллект», «самоотношение». Представлены результаты проведенного исследования, в ходе которого получены следующие данные: в выборке студентов-филологов чаще встречаются испытуемые с доминированием таких показателей самоотношения, как «Зеркальное Я», «Самоценность» и «Самопринятие»; для большинства будущих филологов характерен средний уровень развития эмоционального интеллекта; среди испытуемых распространены студенты с выраженностью шкал «Эмоциональная осведомленность» и «Распознавание эмоций других людей».

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** самоотношение; эмоциональный интеллект; самопринятие; эмоциональная осведомленность; студенты.

The article is devoted to the problem of the relationship between the indicators of self-attitude of philology students and their emotional intelligence. The article discusses the

definitions of emotional intelligence and self-esteem. The results of the study are presented, during which the following data were obtained: in the sample of philology students, subjects with the dominance of such self-attitude indicators as “Mirror Self”, “Self-esteem” and “Self-acceptance” are more common; most future philologists are characterized by an average level of emotional intelligence; among the subjects, students with the expression of the scales “Emotional awareness” and “Recognition of emotions of other people” are common.

*Key words:* *self-attitude; emotional intelligence; self-acceptance; emotional awareness; students.*

В настоящее время наблюдается интенсивное исследование феномена эмоционального интеллекта, рассматриваемого как совокупность когнитивных способностей, обеспечивающих обработку эмоционально значимой информации. История феномена берет свое начало в конце XX века. В 90-е годы американские психологи Джон Д. Майер и Питер Саловей выделили новый вид интеллекта – эмоциональный, отвечающий за реакцию человека на объективную реальность, управление эмоциональной сферой, восприятие информации. Д. Гоулман под эмоциональным интеллектом (ЭИ) понимал «способность осознавать собственные эмоции и эмоции другого человека для мотивации себя и других; управление собственными эмоциями при взаимодействии с другими, самомотивация, контроль над эмоциональными вспышками, устойчивость к разочарованиям и т. д.» [1, с. 76].

В рамках психологической науки сформировано несколько ведущих теоретических подходов к его изучению. Общим содержательным компонентом, объединяющим данные теории, выступает система способностей, включающая умение осознавать и регулировать собственные эмоциональные состояния, а также понимать и эффективно управлять эмоциями окружающих.

В структуру ЭИ входят три составляющие: способности к идентификации и выражению эмоций, способности к регуляции эмоций и способности к использованию эмоциональной информации в мышлении и деятельности. Впоследствии структура была дополнена четвертым компонентом – способностями к осмыслению эмоций [2, с. 59].

В 2004 г. Д. В. Люсин отмечал, что эмоциональный интеллект не следует рассматривать как универсальное представление о себе и оценку других людей. Он понимается прежде всего как способность сосредоточивать внимание на познании и использовании эмоциональных состояний – собственных и окружающих – для решения проблем и управления поведением [3]. В 2009 г. И. Н. Андреева определила эмоциональный интеллект как отдельную группу базовых способностей, включенных в понимание собственной эмоциональной сферы и эмоциональной сферы окружающих [4]. С точки зрения исследователя данный феномен иногда понимается как некий дефектный компонент мыслительного процесса, который снижает объективность познания.

Индивиды с высоким уровнем развития ЭИ имеют выраженные способности к пониманию эмоций (как собственных, так и окружающих), к управлению эмоциональной сферой, в связи с чем обладают более высокой адаптивностью и эффективностью общения.

Существует мнение, что уровень эмоционального интеллекта позволяет лучше предсказывать академический и социальный успех, чем уровень академического интеллекта и индивидуальные особенности.

Зарубежные исследователи эмоционального интеллекта выявили некоторые возрастные особенности его развития: по мере приобретения жизненного опыта он повышается, возрастая в период юности и зрелости. Поэтому несомненную важность и актуальность развитие ЭИ приобретает именно в студенческом возрасте (18–25 лет), который является начальным звеном в цепи зрелых возрастных периодов и считается периодом перехода от юности к взрослости.

В процессе формирования личности самоотношение играет важнейшую роль. Самоотношение можно определить как совокупность взглядов человека на себя, свои возможности и свое место в окружающем мире. Оно формируется под влиянием как внутренних, так и внешних факторов, включая личный опыт, социальные сравнения и культурные установки [5].

Поэтому целью нашего исследования и стало выявление взаимосвязи между показателями самоотношения и эмоциональным интеллектом у студентов.

В качестве гипотезы выступило предположение о том, что существует связь между компонентами самоотношения, уровнем развития эмоционального интеллекта и его показателями у студентов.

В исследовании приняли участие студенты 1 курса специальности «Романо-германская филология» (английский язык, немецкий язык, французский язык и итальянский язык) филологического факультета Белорусского государственного университета. Общий объем выборки составил 50 человек, из них 34 девушки (68 %) и 16 юношей (32 %), возраст респондентов – 18–19 лет.

Для определения компонентов самоотношения у будущих филологов использовалась «Методика исследования самоотношения» С. Р. Пантеева [5]; уровень эмоционального интеллекта и его особенности определялись посредством «Опросника эмоционального интеллекта» Холла в адаптации А. Г. Шмелева и В. В. Одинцовой [6]. Для оценки статистической значимости результатов проведенного исследования нами использовались:

1) критерий Шапиро–Уилка, позволивший определить «нормальность» математического распределения полученных данных в анализируемой выборке;

2) Хи-квадрат критерий Пирсона, посредством которого определялось соответствие эмпирического распределения компонентов самоотношения, уровня и особенностей эмоционального интеллекта предполагаемому теоретическому распределению в выборке будущих филологов;

3) корреляционный анализ Спирмена, который дал нам возможность выявить силу и направление связи между показателями самоотношения, уровнем эмоционального интеллекта и его особенностями.

Анализ результатов исследования компонентов самоотношения будущих филологов указывает на доминирование в выборке студентов с высокими показателями по шкалам «Зеркальное Я» (56 % – 28 чел.), «Самоценность» (50 % – 25 чел.) и «Самопринятие» (42 % – 21 чел.). Это означает, что для большинства испытуемых характерны: общительность, эмоциональная открытость при взаимодействии с окружающими, легкость в установлении деловых и личных контактов, осознание значимости собственных психологических качеств, поступков и действий для референтной группы сверстников, приверженность групповым нормам и правилам, восприятие себя как индивидуальности, способность противостоять средовым воздействиям, уверенность в себе, положительная оценка и принятие себя, несмотря на имеющиеся недостатки (рис. 1).



Рис. 1. Процентное распределение показателей самоотношения студентов-филологов, %

Значительно меньше студентов имеют средние баллы по шкалам «Саморуководство» (36 % – 18 чел.), «Внутренняя конфликтность» (28 % – 14 чел.) и «Открытость» (26 % – 13 чел.), что свидетельствует о присутствии у них

таких индивидуальных особенностей, как социабельность, самоконтроль поведения, положительный фон отношения к себе, признание своих достоинств и высокая оценка своих достижений в хорошо знакомых психике ситуациях. В новых для себя условиях регуляционные возможности Я ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям, а неожиданные трудности и возникающие дополнительные препятствия могут способствовать усилению недооценки собственных успехов.

Среди будущих филологов незначительная часть имеет низкие значения по шкалам «Самопривязанность» (18 % – 9 чел.), «Самоуверенность» (16 % – 8 чел.) и «Самообвинение» (10 % – 5 чел.). Это говорит о том, что студенты, входящие в данную группу, обладают открытостью новому опыту познания себя, находятся в поиске соответствия реального и идеального Я, но при этом они порой сомневаются в своих способностях преодолевать трудности на пути достижения целей, а защита собственного Я осуществляется путем обвинения и перенесения ответственности на окружающих.

Для выявления статистически значимых различий по компонентам самоотношения, данные были проанализированы посредством Хи-квадрат критерия Пирсона, что позволило установить достоверные различия по шкалам «Зеркальное Я», «Самоценность» и «Самопринятие» ( $\chi^2 = 11,35$ ) на однопроцентном уровне значимости.

Дальнейший ход исследования предполагал определение показателей эмоционального интеллекта студентов-филологов. Для решения данной задачи мы использовали «Опросник эмоционального интеллекта Холла» [6]. В выборке испытуемых доминируют студенты с высокими баллами по шкалам «Эмоциональная осведомленность» (54 % – 27 чел.) и «Распознавание эмоций других людей» (46 % – 23 чел.). Это указывает на наличие у большинства будущих филологов способности понимать собственные эмоции и определять причины их возникновения, а также умения сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека и готовности оказать ему поддержку (рис. 2).

Гораздо реже в данной выборке встречаются испытуемые с выраженностью таких компонентов эмоционального интеллекта, как «Самомотивация» (34 % – 17 чел.) и «Управление эмоциями» (24 % – 12 чел.), а высокий показатель по шкале «Управление эмоциями других людей» вообще отсутствует у студентов-филологов (0 %). Это означает, что незначительная часть будущих филологов являются эмоционально отходчивыми и гибкими, обладают умением мотивировать себя с использованием собственных эмоций для достижения поставленных целей, однако не могут повлиять на эмоции окружающих.





Рис. 2. Процентное распределение компонентов эмоционального интеллекта студентов-филологов, %

Анализ процентного распределения участников выборки с использованием  $\chi^2$  – критерия Пирсона установил наличие достоверных различий по шкалам «Эмоциональная осведомленность» на однопроцентном и «Самотивация» на пятипроцентном уровнях статистической значимости.

В выборке будущих филологов значительно чаще встречаются испытуемые со средним уровнем развития эмоционального интеллекта (62 % – 31 чел.). Низкий уровень способности к пониманию своих и чужих эмоций, а также к управлению ими наблюдается у 14 человек (28 %). Студенты с высоким уровнем умения к пониманию мотивации, желаний и переживаний других людей практически отсутствуют в данной выборке (10 % – 5 чел.) (рис. 3).



Рис. 3. Процентное распределение уровней эмоционального интеллекта студентов-филологов, в %



Статистически значимые различия по степени выраженности прокрастинации между группами «низкий», «средний», «высокий» были обнаружены посредством Хи-квадрат критерия Пирсона на пятипроцентном уровне ( $\chi^2 = 3,84$ ).

Применение коэффициента Шапиро–Уилка позволило обнаружить математическое распределение, отличающееся от нормального по большинству шкал вышеназванных методик. Следовательно, для подтверждения гипотезы нашего исследования можно использовать корреляционный анализ Спирмена. Он позволил установить наличие прямой положительной связи между:

«Открытостью» ( $r = 0,52$ , при  $p \leq 0,01$ ), «Зеркальным Я» ( $r = 0,47$ , при  $p \leq 0,01$ ) и «Средним уровнем эмоционального интеллекта», что указывает на способность студентов вызвать у других людей уважение, симпатию, благодаря критичному отношению к себе и ориентации на собственное видение в происходящих с ними ситуациях;

«Самоценностью» ( $r = 0,43$ , при  $p \leq 0,05$ ), «Самопринятием» ( $r = 0,28$ , при  $p \leq 0,05$ ) и «Эмоциональной осведомленностью», что говорит о склонности будущих филологов рационально воспринимать критику в свой адрес, понимать и принимать собственное Я во всей полноте его проявлений;

«Зеркальным Я» и «Самомотивацией» ( $r = 0,31$ , при  $p \leq 0,01$ ), что свидетельствует о предрасположенности испытуемых к легкому установлению контактов с окружающими и выстраиванию с ними эффективного взаимодействия, что помогает им достигать поставленные цели.

Помимо этого, в анализируемой выборке нами была установлена и обратная зависимость между «Самопринятием» и «Низким уровнем эмоционального интеллекта» ( $r = -0,38$ , при  $p \leq 0,05$ ), что означает наличие у части испытуемых сомнений в уникальности своей личности, недооценки своего духовного Я, неуверенности в себе, которые ослабляют их сопротивление средовым влияниям, делают их обидчивыми, склонными не доверять своей индивидуальности.

В ходе проведенного нами исследования были получены следующие результаты:

1) в выборке студентов-филологов чаще встречаются испытуемые с доминированием таких компонентов самоотношения, как «Зеркальное Я», «Самоценность» и «Самопринятие»;

2) среди испытуемых распространены студенты с такими показателями эмоционального интеллекта, как «Распознавание эмоций других людей» и «Эмоциональная осведомленность»;

3) для большинства будущих филологов характерен средний уровень развития способности к пониманию собственных эмоций и переживаний других людей;

4) при определении существования статистической корреляционной связи между компонентами самоотношения и показателями эмоционального интеллекта студентов-филологов в данной выборке было установлено, что существует прямая зависимость между «Открытостью», «Зеркальным Я» и «Средним уровнем эмоционального интеллекта», «Самоценностью», «Самопринятием» и «Эмоциональной осведомленностью», «Зеркальным Я» и «Самомотивацией», а также обратная зависимость между «Самопринятием» и «Низким уровнем эмоционального интеллекта».

Исходя из этого, позитивное самоотношение поддерживает развитие эмоционального интеллекта. Студенты с адекватной самооценкой и положительным отношением к себе легче осваивают навыки саморегуляции, эмпатии, коммуникативные умения, поскольку не испытывают страха перед неудачей и более открыты для новых опытов [7].

В то же время эмоциональный интеллект напрямую оказывает влияние на формирование положительного самоотношения, поскольку понимание собственных эмоций, умение ими управлять и выстраивать эффективное взаимодействие с другими людьми способствуют развитию уверенности в себе, осознанию своих сильных сторон, самопринятию и самооценности [8].

В целом, позитивное самоотношение и развитый эмоциональный интеллект тесно связаны с академической успеваемостью студентов. В частности, умение управлять своими эмоциями, строить здоровые взаимоотношения и поддерживать мотивацию помогают студентам лучше учиться и эффективнее достигать поставленные цели [9].

Таким образом, результаты данного исследования могут быть использованы при составлении рекомендаций для психологов, педагогов и студентов по повышению уровня способности к распознаванию и управлению своими эмоциями и эмоциями окружающих, а также для разработки тренинговых и коррекционно-развивающих программ работы с обучающимися в целях повышения уровня их осознанности, эмоциональной гибкости и академической успеваемости.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман – М. : АСТ, 2009. – 478 с.
2. Никитина, О. А. Эмоциональный интеллект: понятие, структура, генезис / О. А. Никитина, А. Р. Никитина // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 3. – С. 58–63. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-ponyatie-struktura-genezis/viewer> (дата обращения: 04.07.2025).

3. *Люсин, Д. В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследование / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
4. *Андреева, И. Н.* Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
5. *Пантилеев, С. Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилеев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 100 с.
6. Настольная книга практического психолога / сост.: С. Т. Посохова, С. Л. Соловьева. – М. : АСТ; СПб. : Сова, 2008. – С. 141–157.
7. *Селезнева, Е. В.* Самоотношение как акмеологический феномен / Е. В. Селезнева // Мир психологии. – 2008. – № 3 (35). – С. 54–56.
8. *Двойнин, А. М.* Эмоциональный интеллект и рефлексивность студентов-психологов / А. М. Двойнин, Г. И. Данилова // Вестник ПСТГУ. – 2012. – Вып. 1 (24). – С. 121–134.
9. *Фурсова, Д. В.* Эмоциональный интеллект как условие учебной успешности студента-психолога / Д. В. Фурсова // Мир науки, культуры и образования. – 2013. – № 5 (42). – С. 87–89.

*Поступила в редакцию 14.09.2025*

УДК 159.9.075

**Пономарева Марина Авинировна***кандидат психологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой кадровой политики  
и психологии управления**Академия управления при Президенте  
Республики Беларусь  
г. Минск, Беларусь***Marina Ponomareva***PhD in Psychology, Associate Professor,  
Head of the Department of Personnel Policy  
and Psychology of Management**Academy of Public Administration under  
the President of the Republic of Belarus  
Minsk, Belarus  
e-mail: Ponomareva.m.av@yandex.by*

## РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### DEVELOPING EMPATHY IN FUTURE TEACHERS AS A CURRENT PROBLEM OF MODERN EDUCATION

В статье автор рассматривает эмпатию как важнейшее личностное свойство педагога, которое обеспечивает эффективность профессиональной деятельности. Проанализированы актуальные проблемы в подготовке педагогов, определены перспективные пути их решения. В работе предложено использовать кейсы и художественные тексты в процессе преподавания педагогических дисциплин для целенаправленного развития эмпатии. Представлен алгоритм реализации последовательной активизации механизмов эмпатийного процесса, который направлен на развитие когнитивного, эмоционального и конативного компонентов эмпатии.

**Ключевые слова:** *эмпатия; эмоциональное развитие; интерактивные методы; педагогическое взаимодействие; эмпатийные механизмы; эмоциональное заражение; идентификация; рефлексия; децентрация; позитивный имидж педагога.*

In the article, the author considers empathy as the most important personal quality of a teacher, which ensures the effectiveness of professional activity. The current problems in the training of teachers are analyzed, potential ways to resolve them are identified. The work proposes to use cases and fiction texts in the process of teaching pedagogical disciplines for the purposeful development of empathy. An algorithm for implementing the consistent activation of the mechanisms of the empathic process is presented, which is aimed at developing the cognitive, emotional and conative components of empathy.

**Key words:** *empathy; emotional development; interactive methods; pedagogical interaction; empathic mechanisms; emotional contagion; identification; reflection; deceneration; positive image of the teacher.*

Современное образование стоит на пути технологических, социальных и культурных трансформаций. Глобализация, рост цифровых коммуникаций

и усиление социальной разобщенности ставят перед педагогами новые вызовы, среди которых развитие эмпатии занимает центральное место. Эмпатия, определяемая как способность понимать и разделять эмоции других, является основой для построения гуманного общества, профилактики буллинга и формирования инклюзивной среды. Однако исследования фиксируют снижение уровня эмпатии у подростков на 40 % за последние два десятилетия, что связывается с влиянием цифровых технологий, увеличением времени, проводимого в виртуальном пространстве молодыми людьми, и недостаточным вниманием, которое уделяется воспитанию личности в процессе обучения.

Сегодня остро стоит проблема повышения качества образования. Важным моментом является совершенствование подготовки педагогов, формирование их профессиональных и личностных компетенций, ведь именно они являются субъектами трансляции знаний для будущего поколения. Эмпатия является важнейшим и необходимым личностным свойством педагога, так как она способствует созданию благоприятного климата в коллективе, повышает вовлеченность обучающихся в образовательный процесс и эффективность педагогического взаимодействия, позволяет реализовать принципы активности, индивидуализации и воспитательной направленности образования.

Среди исследователей наблюдаются значительные расхождения в трактовках и интерпретации данного понятия. Сравнение определений эмпатии, предложенных в различных психологических словарях и научных трудах, позволило обнаружить, что данный феномен рассматривается как способность, свойство, умение, процесс и состояние. Одни авторы рассматривают эмпатию как способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей (Т. П. Гаврилова, А. Меграбян). Другие интерпретируют ее как понимание и чувство в переживании (Р. Б. Карамуратова, В. А. Лабунская). Некоторые исследователи полагают, что эмпатия является одним из основных механизмов регуляции межличностных отношений (Н. Н. Обозов, Л. Н. Джрнзян).

Трудности прикладных исследований во многом обусловлены также тем, что в психологической литературе понятию «эмпатия» соответствует широкий набор уточнений (эмпатическое взаимодействие, эмпатийные реакции, эмпатические способности, эмпатийные отношения). Кроме того, вместо «эмпатии», но в сходных значениях, употребляются другие термины: сопереживание, сочувствие, сострадание, альтруизм, просоциальное поведение, социальная сензитивность.

Несмотря на различия в определении феномена эмпатии, большинство исследователей считают, что эмпатия предполагает способность распознавать эмоции и чувства окружающих, осуществлять эмоциональный отклик

на переживания других, умение представить себя на их месте, стремление оказать им поддержку и выступает основой нравственной регуляции поведения личности.

Системный подход позволяет рассмотреть эмпатию, с одной стороны, как элемент целостной структуры личности, с другой – как интегративное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты. *Когнитивный компонент* эмпатического взаимодействия предполагает осмысление внутренней жизни другого человека, способность принять его роль, перспективу, позицию. *Эмоциональный компонент* характеризуется переживанием эмоционального состояния другого человека в ответ на его поведение; происходит восприятие субъектом эмпатии его эмоций, передаваемых по каналам межличностной коммуникации. *Конативный компонент* включает стремление оказать поддержку окружающим и может привести к конкретной помощи и содействию [1].

Анализ литературы по проблеме развития эмпатии свидетельствует о том, что эта тема достаточно широко представлена в теоретико-методологических и научно-практических исследованиях [1; 2]. В современной психолого-педагогической литературе эмпатия рассматривается как базовая характеристика подготовки будущих учителей [2], условие эффективности профессиональной деятельности педагога [3], педагогическая ценность, которую необходимо формировать в процессе обучения [4].

Несмотря на актуальность и практическую значимость заявленной проблемы, целенаправленному развитию эмпатии у будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки уделяется недостаточно внимания. Учитывая тот факт, что сензитивным периодом для развития эмпатийных качеств является юношеский возраст, целесообразно именно в период обучения в учреждении высшего образования сконцентрировать усилия на содержании учебных программ педагогических дисциплин, формах и методах проведения занятий, создающих условия для актуализации личностного потенциала студентов в аспекте активизации эмпатийных механизмов [5].

В настоящее время в подготовке педагогов можно выделить следующие актуальные проблемы:

- когнитивно-эмоциональный дисбаланс – в педагогическом образовании делается акцент на предметные и методические знания, в то время как развитию эмоционального интеллекта и эмпатии уделяется мало внимания; смещается фокус с эмоционального воспитания на академические достижения;

- недостаточность практико-ориентированных форм обучения – студенты педагогических вузов редко «отрабатывают» эмпатию в реальных или смоделированных ситуациях общения с учащимися;



– низкий уровень осознания важности эмпатии как значимого профессионального качества педагога – многие воспринимают ее как второстепенное свойство, не влияющее на профессиональную успешность.

Вместе с тем современная образовательная система должна быть ориентирована не только на передачу знаний, но и на воспитание социально ответственной личности. Эмпатия способствует развитию эмоционального интеллекта, снижению уровня агрессии, улучшению коммуникативных навыков.

Однако традиционные методы обучения часто не уделяют достаточного внимания эмоциональному воспитанию. Преобладание академических достижений над социально-эмоциональным развитием приводит к дефициту эмпатии у учащихся.

В настоящее время развитие эмпатии «блокируется» вследствие следующих факторов:

- 1) влияние цифровых технологий – сокращение живого общения, подмена эмоций шаблонными реакциями;
- 2) индивидуализация обучения – акцент на личных достижениях снижает интерес к переживаниям других;
- 3) дефицит педагогических методик – не все преподаватели владеют технологиями развития эмпатии;
- 4) культурные и социальные барьеры – стереотипы и предрассудки мешают пониманию людей с другим опытом.

По данным эмпирических исследований, подростки, проводящие больше 6 часов в день в социальных сетях, на 30 % хуже распознают мимику (МГППУ, 2023; исследование опубликовано на сайте [doverieclub.ru](http://doverieclub.ru)); алгоритмизация общения (TikTok и YouTube Shorts) сокращает концентрацию внимания, что тормозит развитие когнитивной эмпатии; феномен «цифрового аутизма», выражающийся в замене живого диалога шаблонными реакциями, препятствует пониманию эмоций другого человека [6].

Это делает проблему целенаправленного развития эмпатии особенно актуальной и социально востребованной. Для повышения эффективности профессиональной деятельности педагогов целесообразно проводить планомерную работу, направленную на развитие эмпатии в процессе обучения.

Представляются целесообразными следующие пути решения обозначенной проблемы:

- 1) внедрение социально-эмоционального обучения – включение в учебные программы педагогических дисциплин тем, направленных на развитие эмпатии, сотрудничества и саморегуляции;
- 2) использование интерактивных методов – ролевых игр, тренингов, ситуационного моделирования, реальных кейсов;

3) развитие умений активного слушания – развитие у субъектов образовательного процесса умений воспринимать и адекватно интерпретировать чужую точку зрения без осуждения;

4) углубление межкультурной коммуникации – взаимодействие с учетом понимания межкультурных различий, традиций.

Полагаем, что целесообразным является использование в учебных программах отрывков из художественных произведений и кейсов с описанием реальных ситуаций из сферы педагогического взаимодействия.

Выбор кейсов и отрывков из художественных текстов с целью развития эмпатии должен отвечать следующим условиям:

- описанные ситуации должны быть эмпатогенными, характеризоваться высокой степенью эмоциональных переживаний участников;
- выбранные ситуации или фрагменты художественных произведений должны содержать проблемную ситуацию, способную актуализировать гуманистическую направленность на другого человека;
- представленные проблемы должны быть личностно значимы для обучающихся;
- выбранные ситуации должны быть незавершенными и позволять выбрать и обосновать способ решения проблемы.

В процессе сопереживания и сочувствия описанным героям в художественных текстах или участникам ситуации педагогического взаимодействия, описанной в кейсе, на основе идентификации с ними можно активизировать механизмы эмпатийного процесса и сформировать новое отношение к участникам.

Полагаем, что основными механизмами эмпатийного процесса являются: эмоциональное заражение, идентификация, личностная рефлексия, эмоциональная и когнитивная децентрация. Рассмотрим функционирование перечисленных механизмов.

Начальным этапом эмпатийного процесса является эмпатогенная ситуация, которая вызывает *эмоциональное заражение* вследствие высокой степени эмоциональных переживаний действующих в них лиц и актуальности описанных проблем для обучающихся. Именно эмоциональное заражение вызывает эмоциональную *идентификацию* с объектом эмпатии, благодаря которой происходит отождествление себя с участниками ситуации, формируется умение сопереживать – переживать те же чувства, которые они испытывают.

Включение в процесс когнитивных элементов, вызываемое желанием разобраться в ситуации, ослабляет идентификацию, способствуя тем самым переходу на свою собственную позицию, а также переход ко второму этапу процесса – сочувствию. Реализация механизма *личностной рефлексии* приводит к критическому отношению к себе, к осознанию, хотя еще неполно-

му, целесообразности следования нравственным нормам. Сочувствие, таким образом, является уже эмоционально-когнитивным единством, в отличие от первого этапа – чисто эмоционального.

На следующем этапе необходимо актуализировать механизм *эмоциональной децентрации*, при котором обучающийся стремится не только стать на место другого человека, вчувствоваться в его состояние, но и понять свои переживания, мысли. Это приводит к личностным изменениям в субъекте эмпатийного процесса, положительным сдвигам в его эмоционально-мотивационной сфере, к нравственному развитию личности. Механизм *когнитивной децентрации* позволяет осознать необходимость реализации внутреннего содействия и возникновения устойчивого побуждения к ней.

Таким образом, сочувствие и анализ ситуации вызывают импульс к содействию, к «помогающему» поведению, а результатом эмпатийного процесса, по которому можно судить о характеристиках отдельных его звеньев, является реальное содействие.

С целью последовательной активизации механизмов эмпатии в процессе обучения при анализе кейсов и художественных текстов целесообразно использовать эмпатический метод, основанный на концепции развивающего обучения К. Флэйк-Хобсона и К. Робинсона [7]. Выделяются три уровня сопереживания ситуации: уровень первых реакций, эмоциональное постижение, рациональное постижение.

На уровне первых реакций у субъекта образовательного процесса формируется способность поставить себя на место другого человека в предлагаемых ситуациях, а затем проанализировать свои впечатления – чувства, мысли, возможное поведение в такой или аналогичной ситуации.

На втором уровне – уровне эмоциональных реакций – участникам образовательного процесса предлагается почувствовать себя в роли разных участников ситуации взаимодействия. При этом идентификация с героями художественных текстов или ролями в кейсах позволит точно воспринимать их внутренний мир с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков.

Главная задача на третьем этапе – этапе рационального постижения – заключается в том, чтобы адекватно осмыслить информацию и интерпретировать причины поведения участников. Субъектам образовательного процесса предлагается определить ключевые моменты ситуации, сформулировать проблемы, спрогнозировать поведение участников и обозначить перспективы их решения.

Таким образом, анализ предложенных ситуаций по общей схеме использования эмпатического метода активизирует развитие когнитивного, эмоционального и конативного компонентов эмпатийного процесса и позволяет понять чувства и мысли другого человека, формирует умение сопереживать людям разных возрастов в различных ситуациях.

Формирование позитивного имиджа педагога является актуальной проблемой общества и образования, в связи с важностью восприятия личности преподавателя обучающимися, что, в свою очередь, благоприятно повлияет на процесс обучения, освоения учебных программ, культуру общения и авторитет профессии педагога.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Пономарева, М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М. А. Пономарева. – Минск : Бестпринт, 2006. – 76 с.
2. Шкитина, Н. С. Эмпатийная составляющая профессиональной компетентности будущего учителя / Н. С. Шкитина, Н. С. Касаткина, Е. Ю. Немудрая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 113–118.
3. Володина, С. А. Эмпатия как необходимое условие эффективности профессиональной деятельности педагога / С. А. Володина // «Проблемы современного образования». – 2018. – № 1. – С. 56–60. – URL: <http://rmedu.ru/index.php/ru/> (дата обращения: 01.06.2025).
4. Ваганова, О. И. Формирование педагогической эмпатии у бакалавров профессионального обучения / О. И. Ваганова, Н. В. Быстрова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 6. – С. 21–25. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15177.htm> (дата обращения: 01.06.2025).
5. Пономарева, М. А. Развитие эмпатии у будущих педагогов как условие профессионального становления / М. А. Пономарева // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества : материалы II Международной науч.-практ. конф., Минск, 16 ноября 2024 г. / Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2024. – С. 439–446.
6. Шпитцер, М. Антимозг: цифровые технологии и мозг / М. Шпитцер; пер. с немецкого А. Г. Гришина. – М : АСТ, 2014. – 288 с.
7. Флейк-Хобсон, К. Развитие ребенка и его отношение с окружающими / К. Флейк-Хобсон, Б. Робинсон, П. Скин ; пер. с англ. / под общ. ред. М. С. Мацковского. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1993. – 511 с.

*Поступила в редакцию 16.07.2025*

УДК 159.9.07

**Сидорова Марина Владимировна***кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики и проблем  
развития образования**Белорусский государственный университет  
г. Минск, Беларусь***Marina Sidorova***PhD in Psychology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Pedagogy and Problems of Development  
of Education**Belarusian State University  
Minsk, Belarus  
e-mail: sid.marinav@yandex.ru*

## РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ

## REFLEXIVITY AS A FACTOR IN THE FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE ATTITUDE

В статье рассмотрены теоретические подходы к определению феноменов рефлексивности и коммуникативной установки, представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи уровня рефлексивности и коммуникативной установки студентов. Используемый в исследовании диагностический инструментарий и полученные результаты представляют интерес для психологов, преподавателей и студентов.

**Ключевые слова:** *коммуникативная установка; рефлексивность; коммуникация; студент; система образования.*

The article discusses theoretical approaches to the definition of the phenomena of reflexivity and communicative attitude, and presents the results of an empirical study of the relationship between the level of reflexivity and the communicative attitude of students. The diagnostic tools used in the study and the results obtained are of interest to psychologists, teachers and students.

**Key words:** *communicative attitude; reflexivity; communication; student; education system.*

Актуальность изучения *коммуникативной установки* студентов обусловлена современными требованиями к образовательному процессу, где акцент делается на развитии не только профессиональных навыков, но и личностных качеств, необходимых для успешного взаимодействия в различных социальных и профессиональных контекстах. В условиях глобализации и многообразия культур умение эффективно общаться становится ключевым фактором конкурентоспособности будущих специалистов. В ходе своей профессиональной деятельности люди вступают во взаимодействие, которое является неотъемлемым атрибутом любого процесса. Результат их взаимодействия

проявляется во взаимоотношениях друг с другом, в социально-психологическом климате, в удовлетворении потребностей в общении, в культуре организации, в привлекательности и эффективности деятельности, в достижении поставленных целей. Коммуникативная установка является одним из социально-психологических аспектов коммуникации, определяющим готовность к выбору того или иного стиля коммуникативного поведения, к определенным действиям в процессе общения, включая выбор стратегии взаимодействия, способность реагировать на ситуацию определенным образом, ориентировку в целях и средствах общения, использование коммуникативных знаний, умений и навыков для построения отношений в зависимости от личностных особенностей партнеров и поставленных задач, учет социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказываний, реакции на различные типы взаимодействий и партнеров, восприятие участников совместной деятельности, интерпретацию информации, а также адаптацию к новым социальным условиям, реагирование на возникновение противоречий во взаимодействии, умение командной работы и решения поставленных задач, установление и поддержание межличностных отношений.

Изучение коммуникативной установки студентов позволит выявить закономерности и условия ее формирования в образовательном процессе, способствующем как профессиональному, так и личностному развитию специалистов, способных успешно взаимодействовать в разнообразных социальных и профессиональных контекстах; может помочь в разработке эффективных стратегий обучения, улучшающих взаимодействие между преподавателями и студентами, студентов друг с другом, а также устраняющих негативные установки, проблемы и барьеры в общении, влияющие на общую удовлетворенность учебным процессом и личностное развитие.

Коммуникативная установка – это сложный феномен, который является предметом исследования многих научных направлений и теорий. Авторы рассматривали данное понятие в разных аспектах:

- 1) как важную сторону взаимодействия между людьми, которая формирует поведение человека в различных ситуациях общения;
- 2) как готовность индивида реагировать на процесс коммуникации, на типы партнеров определенным образом;
- 3) как намерение, соответствующее той или иной коммуникативной цели;
- 4) как стратегию, включающую подходы и методы, используемые для организации эффективного общения;
- 5) как предрасположенность и настроенность индивида на определенные отношения, возникающие в процессе коммуникации;
- 6) как ключевой элемент профессиональной компетентности, позволяющий строить эффективные взаимодействия.



Так, Б. Н. Головин [1] определяет коммуникативную установку как намерение говорящего, определяющее выбор языковых средств и стратегий общения в зависимости от цели высказывания.

Как отмечает А. А. Леонтьев [2], коммуникативная установка – это готовность к определенному типу речевого поведения, обусловленная его психологическим состоянием, социальной ролью говорящего и ситуацией общения. О статусно-ролевых отношениях участников общения в коммуникативной установке говорил и В. И. Карасик [3], подчеркивая, что именно эти отношения обуславливают стратегию речи и осознанное или неосознанное стремление говорящего к определенному восприятию своей речи адресатом.

Рассматривая коммуникативную установку как механизм регуляции речевой деятельности, Е. Ф. Тарасов [4] включает в нее мотивацию, цель и прогнозирование реакции собеседника.

С точки зрения риторического подхода А. К. Михальская [5] определяет коммуникативную установку как целевую ориентацию речи (убедить, информировать, побудить, развлечь), определяющую ее структуру и стиль.

Говард Джайлз [6], сторонник теории коммуникативной адаптации, утверждал, что люди корректируют свою речь и поведение в зависимости от собеседника, чтобы создать более комфортную атмосферу для общения. Это может включать изменения в тоне голоса, жестах и других невербальных сигналах.

Представители социально-психологических теорий связывали коммуникативную установку с обучением через наблюдение, отмечая, как люди развивают свои коммуникативные навыки, подражая другим.

Интересен подход к коммуникативной установке с точки зрения теории когнитивного диссонанса, согласно которой люди стремятся уменьшить внутреннее напряжение, возникающее из-за противоречивых убеждений или действий, в результате чего в процессе коммуникации индивиды изменяют свои установки или поведение, чтобы соответствовать новым данным или взаимодействиям.

Несмотря на различия в формулировках, большинство авторов сходятся в том, что коммуникативная установка

- ♦ характеризует предварительную ориентацию говорящего в процессе коммуникации;
- ♦ связана с целью общения;
- ♦ влияет на выбор языковых средств;
- ♦ зависит от социального контекста и психологических факторов;
- ♦ включает *когнитивный* (осознание себя, участников и условий общения, знания о типах партнеров), *аффективный* (эмоциональное отношение к процессу общения, переживание опыта общения) и *конативный* (готовность к взаимодействию и участию в процессе общения) компоненты;

- ♦ обладает информационно-энергетическим зарядом, являющимся источником мотивации;
- ♦ является субъективной по своей природе, так как основана на знаниях, переживаниях, оценках и побуждениях личности.

Теоретический анализ результатов проведенных исследований отечественных и зарубежных авторов позволил выявить следующие факторы формирования и развития коммуникативной установки: *внешние* (опыт социального взаимодействия и познания, ближайшее социальное окружение, контекст общения, семейное воспитание, культурная среда, доверие и поддержка окружающих, языковая подготовка) и *внутренние* (мотивация, эмоциональное состояние личности, когнитивные процессы, ценности и интересы, коммуникативные навыки). Среди внутренних факторов, влияющих на формирование коммуникативной установки, на наш взгляд, важное место занимает *рефлексивность*, т.е. готовность и способность человека взаимодействовать с другими, его отношение к процессу общения, анализ своих коммуникативных стратегий и выявление области их улучшения, повышение уровня вовлеченности в процесс коммуникации, развитие способности к критическому мышлению, понимание своих реакций и их адаптация в соответствии с целями общения. На роль рефлексивности в формировании коммуникативной установки указывал и В. И. Казаренков [7], отмечая, что рефлексивное мышление может способствовать развитию более глубоких и эффективных коммуникативных установок.

Подходы различных авторов к понятию рефлексивности охватывают философские, психологические, социологические и педагогические аспекты.

Рефлексивность рассматривается как способность разума обращать внимание на собственные мысли и действия. В философии, начиная с античных времен, рефлексия понималась как процесс самосознания и самопознания. Например, Г. Гегель подчеркивал, что рефлексия является движущей силой развития духа и познания, связывая ее с единством абстрактных понятий. Дж. Локк определял рефлексию как наблюдение, которое ум направляет на свою деятельность.

В психологии рефлексивность представляется как важный компонент личностного развития и самосознания. И. Н. Семёнов [8], например, утверждает, что рефлексия помогает выстраивать внутреннее смысловое поле личности, что является основой для ее поведения и взаимодействия с окружающим миром.

В свою очередь А. В. Карпов [9] определяет рефлексивность как психическое свойство, которое включает в себя способность человека осознавать и анализировать свои мысли, эмоции и поведение. Автор подчеркивает, что рефлексивность является синтетической психической реальностью, которая может представлять собой процесс, свойство и состояние одновременно.

В социальных науках рефлексивность понимается как способ анализа взаимосвязей между исследователем и объектом исследования. Это включает в себя осознание своей позиции и влияния на результаты исследования, что позволяет более точно интерпретировать данные и выводы.

В образовательной практике рефлексивность рассматривается как важный аспект обучения, способствующий развитию критического мышления и навыков самоанализа, что дает возможность лучше осознавать свою учебную деятельность и взаимодействие с другими.

Рефлексивность играет важную роль в формировании коммуникативной установки, так как она способствует более глубокому пониманию как себя, так и окружающих. Анализируя собственные суждения, убеждения и взгляды, человек осмысляет ситуацию и определяет, какие факторы вызвали то или иное состояние, что является сильными и слабыми сторонами в общении, достигнута ли цель взаимодействия, какие трудности и препятствия возникли в процессе коммуникации, стоит ли продолжать взаимоотношения, что можно предпринять для достижения удовлетворения в общении.

В результате осмысления собственных коммуникативных стратегий, стилей, методов и приемов общения студенты могут улучшить коммуникативные навыки, получить дополнительные знания. Рефлексивность помогает развивать критическое мышление и способность к аргументированному суждению, что является важным компонентом профессиональной компетентности и коммуникативной эффективности будущего специалиста. Студенты, которые умеют рефлексировать, учатся понимать и уважать различия во мнениях и в культурных контекстах, что содействует проявлению толерантности и эмоционального интеллекта. Рефлексивность способствует самопознанию и личностному развитию студентов. Это позволяет им лучше понимать свои сильные и слабые стороны, что, в свою очередь, влияет на их уверенность в общении и взаимодействии с окружающими. Кроме того, в условиях быстро меняющегося мира и профессиональной среды способность к рефлексии помогает будущим специалистам адаптироваться к новым требованиям и вызовам, что делает их более конкурентоспособными на рынке труда.

Данные положения обуславливают актуальность и практическую значимость изучения взаимосвязи коммуникативных установок студентов и уровня их рефлексивности.

Целью нашего исследования было выявление характера связи между показателями выраженности коммуникативной установки и уровня рефлексивности студентов. В эксперименте приняли участие студенты 1 курса Белорусского государственного университета. Общий объем выборки составил 56 человек.

Для определения параметров коммуникативной установки была использована методика диагностики типа коммуникативной установки В. В. Бойко.

Уровень рефлексивности замерялся при помощи методики диагностики уровня развития рефлексивности А. В. Карпова. Для выявления силы и направления связи между указанными выше переменными применялся корреляционный анализ Спирмена.

В результате проведенного исследования установлено, что в анализируемой выборке студентов наиболее выраженной негативной установкой является «Брюзжание» (63,8% от максимального количества баллов). Эти данные позволяют определить у большинства студентов склонность делать негативные выводы и обобщения на основе прошлого опыта в межличностных отношениях, который искажает восприятие реальности и затрудняет конструктивное взаимодействие с другими людьми. Это может проявляться как постоянное недовольство, ворчание по поводу окружающих и ситуации в целом. Брюзжание часто связано с негативным восприятием окружающих, что может приводить к недоверию и конфликтам в общении.

Менее выраженной негативной установкой является «Завуалированная жестокость в отношениях с окружающими» (57,3% от максимального количества баллов). Данные результаты свидетельствуют о том, что для испытуемых характерна скрытая, пассивная форма агрессии, которая проявляется в негативных суждениях о других людях, ситуациях и различных видах деятельности. Негативные оценки и критика не выражаются открыто, а маскируются под более мягкие или не прямые высказывания, не приводя при этом к открытым конфликтам. Студенты с такой установкой могут делать негативные выводы о других, не демонстрируя их явно, что затрудняет понимание истинных намерений и чувств, создавая атмосферу недоверия и напряженности во взаимодействии.

Реже встречаются студенты с высокой степенью выраженности коммуникативных установок «Обоснованный негативизм в суждениях» (38,9% от максимального количества баллов) и «Негативный личный опыт общения с окружающими» (28,6% от максимального количества баллов). Полученные данные говорят о том, что испытуемые склонны делать отрицательные выводы о других на основе объективных фактов или предыдущего опыта. Это может проявляться в критическом отношении к определенным типам людей или ситуациям. Предыдущие негативные взаимодействия формируют критическое восприятие человека, приводящее к недоверию, настороженности в общении с новыми людьми или в новых ситуациях. Вместе эти установки могут создавать замкнутый круг, где негативный опыт усиливает обоснованный негативизм, что, в свою очередь, затрудняет позитивное взаимодействие с окружающими.

Наименьшую степень выраженности имеет коммуникативная установка «Открытая жестокость в отношении к людям» (17,5% от максимального количества баллов), обозначающая прямое и явное выражение негативных оце-

нок и чувств по отношению к окружающим. Студенты с такой установкой не скрывают свои негативные переживания и мнения, что может проявляться в агрессивных высказываниях о других, не пытаются смягчить свои слова или скрыть свои истинные чувства, что делает общение с ними конфликтным и напряженным.

Анализ показателей рефлексивности в нашем исследовании выявил, что среди испытуемых преобладают студенты со средним уровнем развития рефлексивности (27 человек, 48,2%), которые могут осознавать свои действия и мысли, но часто не используют эту информацию для глубокого анализа или изменения своего поведения. Они обладают некоторыми навыками саморефлексии и критического анализа, еще не достигшими высокого уровня развития. Их анализ и осмысление в большей степени характерны для текущего момента, то есть у них хорошо развита ситуативная рефлексия. У студентов со средним уровнем рефлексивности может наблюдаться пониженное стремление контактировать с окружающими, способное затруднять их социальные взаимодействия и развитие межличностных навыков.

Реже встречаются испытуемые с высокоразвитой рефлексивностью (15 человек, 26,8%), что указывает на их способность анализировать свои поступки и осознавать свои сильные и слабые стороны не только в текущий момент, но в перспективе и в прошлом. Такие студенты имеют развитые навыки критического анализа своих мыслей и эмоций, позволяющие им лучше адаптироваться к различным социальным ситуациям, понимать социальные сигналы и прогнозировать поведение окружающих. Они могут осмысливать свои убеждения и предположения, что помогает им принимать более обоснованные решения в сложных ситуациях.

Также выявлена часть студентов, имеющих низкий уровень развития рефлексивности (14 человек, 25%), которые испытывают трудности в понимании невербальных сигналов и предвидении последствий своих действий, что может затруднять взаимодействие с окружающими. Студенты с низким уровнем рефлексивности могут испытывать неопределенность в понимании своих целей и направлений усилий, они способны анализировать свои действия только после их совершения, а не в процессе, у них наблюдается высокая временная ориентация на негативное прошлое.

Для установления связи между показателями степени выраженности коммуникативной установки и рефлексивности студентов был использован корреляционный анализ Спирмена, который позволил установить наличие прямой положительной связи между «Низким уровнем рефлексивности» и «Негативным личным опытом общения с окружающими» ( $r = 0,54$ ,  $p \leq 0,01^{**}$ ), «Низким уровнем рефлексивности» и «Брюзжанием» ( $r = 0,37$ ,  $p \leq 0,05^*$ ). Это означает, что будущие специалисты с низким уровнем рефлексивности застревают в негативных ситуациях и не могут извлечь из них опыт.



Они не способны адекватно анализировать свои взаимодействия с окружающими, свои поступки, не задумываются о последствиях своих действий и не учатся на ошибках, не понимают, почему определенные ситуации вызывают у них негативные эмоции, и не могут адекватно на них реагировать. Данная группа студентов сопротивляется изменениям, формированию новых привычек, установок. Негативные эмоции и недовольство, возникающие в ситуациях непонимания, могут способствовать формированию брюзжащего поведения, которое является реакцией на внутренние конфликты и недовольство собой и окружающими. Брюзжание, постоянное недовольство, жалобы на ситуацию и других людей являются следствием неспособности анализировать, понимать причины своих эмоций и невозможности их контролировать.

Таким образом, прямая положительная связь между низким уровнем рефлексивности и негативным опытом общения, брюзжанием подчеркивает важность развития рефлексивных навыков для улучшения межличностных отношений и снижения негативных эмоциональных реакций. Развитие рефлексии может помочь студентам лучше понимать свои эмоции и поведение, что, в свою очередь, способствует более здоровому и конструктивному взаимодействию с окружающими.

В анализируемой выборке также была обнаружена обратная зависимость между «Высоким уровнем рефлексивности» и «Открытой жестокостью в отношении к людям» ( $r = -0,38$ ,  $p \leq 0,05^*$ ). Полученные данные говорят о том, что будущие специалисты с высоким уровнем рефлексивности способны понимать и сознавать чувства и переживания других, анализировать собственные действия и поведение. Студенты с развитой рефлексией склонны к самоконтролю и более глубокому пониманию сигналов во взаимодействии с другими людьми, к анализу прошлого опыта, к более глубокому пониманию социальных норм и ценностей, что позволяет им лучше адаптироваться в обществе и прогнозировать поведение других. Данные проявления рефлексивности способствуют формированию более эмпатичного отношения к людям, что, в свою очередь, может снижать уровень агрессивного поведения. Открытая жестокость, напротив, часто проявляется у людей, которые не способны или не желают анализировать свои эмоции и поведение. Исследования показывают, что такая жестокость может быть связана с завуалированными негативными оценками окружающих и отсутствием критического осмысления своих действий. Студенты, не обладающие высоким уровнем рефлексивности, могут проявлять агрессию и жестокость как защитную реакцию на стрессовые ситуации или как способ самоутверждения. Таким образом, можно утверждать, что высокий уровень рефлексивности у студентов содействует снижению открытой жестокости в отношении к людям. Это связано с их способностью к саморефлексии и анализу, что позволяет им лучше понимать



и контролировать свои эмоции и поведение, в отличие от студентов с низким уровнем рефлексивности, которые могут проявлять жестокость как результат недостатка самокритики и анализа.

Таким образом, анализ теоретических и эмпирических данных позволил сделать вывод о том, что рефлексивность и коммуникативные установки взаимосвязаны, и развитие одной из этих характеристик может положительно сказаться на другой, что особенно важно в образовательной среде и профессиональной подготовке. Рефлексивность рассматривается как важный фактор, способствующий улучшению коммуникативных навыков и установок, что делает ее актуальной проблемой для дальнейших исследований в области психологии и педагогики. Результаты данного исследования могут быть использованы при составлении рекомендаций для психологов, педагогов и студентов по повышению уровня рефлексивности и изменению коммуникативных установок современных студентов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Березин, Ф. М.* Общее языкознание / Ф. Н. Березин, Б. Н. Головин. – М. : Альянс, 2014. – 415 с.
2. *Леонтьев, А. А.* Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, Academia, 2008. – 365 с.
3. *Карасик, В. И.* Языковые ключи / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2009. – 406 с.
4. *Тарасов, Е. Ф.* Теория речевой деятельности: методологические основания / Е. Ф. Тарасов // Метафизика. – 2024. – Т. 53. – № 3. – С. 125–133.
5. *Михальская, А. К.* Риторика / А. К. Михальская. – М. : ИНФРА-М, 2023. – 480 с.
6. *Giles, H.* Communicative climates and prospects in cross-cultural gerontology / H. Giles, T. Dorjee // Journal of Cross-Cultural Gerontology. – 2004. – Vol. 19. – P. 261–274.
7. *Казаренков, В. И.* Коммуникативные умения как фактор развития психологической компетенции / В. И. Казаренков, Ш. О. Орынғалиева // Проблемы современного образования. – М. : Российский университет дружбы народов (РУДН), 2019. – С. 104–109.
8. *Семенов, И. Н.* Феноменология рефлексии и ее изучение в современной зарубежной психологии / И. Н. Семенов, В. Ю. Дударева // Психология. – 2008. – Т. 5. – № 1. – С. 101–120.
9. *Карпов, А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.

*Поступила в редакцию 10.09.2025 г.*

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК [372.881.1-053.6+316.772]:373.5(045)

**Григорьева Маргарита Алексеевна**  
аспирант

ГУО «Академия образования»  
г. Минск, Беларусь

**Margarita Grigorieva**  
Post-graduate Student

State Educational Institution  
«Academy of Education»  
Minsk, Belarus  
marritam21@gmail.com

## СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

## THE CONTENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR DEVELOPING SENIOR STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Статья посвящена исследованию особенностей содержания обучения иностранному языку, направленного на формирование межкультурной коммуникативной компетенции у учащихся старших классов учреждений общего среднего образования. Проводится анализ существующих подходов к определению содержания обучения иностранному языку. Обосновывается авторская модель содержания обучения, включающая аксиологический, когнитивный и деятельностный компоненты, обеспечивающие в своем единстве системность формирования межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. Особое внимание уделяется интеграции национального, глобального и межкультурного контекстов в образовательный процесс по иностранному языку.

**Ключевые слова:** *содержание обучения иностранному языку; культура; межкультурная коммуникация; межкультурная коммуникативная компетенция; национальная культура.*

The article explores the substantive aspects of foreign language teaching aimed at developing intercultural communicative competence among high school students within general secondary education. It presents an analysis of existing approaches to defining the content of foreign language instruction. The author proposes and substantiates a model for structuring this content, which integrates axiological, cognitive, and activity-based components to ensure the systematic development of students' intercultural communicative competence. Particular emphasis is placed on the integration of national, global, and intercultural contexts into the educational process.

*Key words: foreign language teaching content; culture; intercultural communication; intercultural communicative competence; national culture.*

Определяя компоненты *содержания обучения иностранному языку*, необходимым представляется рассмотрение самого этого понятия, а также его состава, нередко вызывающего разногласия среди исследователей. В настоящее время наблюдается изменение лингводидактической парадигмы, в соответствии с которой обучение иностранному языку приобретает лингвосоциокультурное наполнение. При этом язык и культура рассматриваются во взаимосвязи, в которой язык выступает в роли носителя культурной информации, предопределяя тем самым конечную цель обучения иностранному языку – его применение как средства общения в диалоге культур [1].

Несмотря на консенсус исследователей в определении цели обучения иностранному языку (далее – ИЯ), в научной среде сохраняются дискуссии относительно структурно-компонентного состава его содержания. Сложившиеся подходы акцентируют различные аспекты содержания образовательного процесса.

Когнитивный подход (Н. И. Гез, Н. Д. Гальскова, А. В. Щепилова) фокусируется на развитии познавательных процессов, включая в содержание обучения лингвистические компоненты и когнитивные стратегии. Однако в данном подходе недостаточное внимание уделяется практическому применению знаний, что ведет к «абсолютизации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания обучения на среднего ученика» [2, с. 16].

Деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин) рассматривает усвоение языка через активную деятельность, в которой моделируются реальные ситуации общения. В рамках подхода, однако, недооценивается значимость ценностно-культурологического компонента.

Ценностный подход (Е. И. Пассов, И. Л. Бим, З. Н. Никитенко) выдвигает на передний план эмоционально-ценностную составляющую, где абсолютной ценностью являются «не отчужденные от личности знания, а сам человек – целостная личность» [2, с. 16]. Его ограничением является потенциальная недостаточность для формирования конкретных языковых навыков и коммуникативных умений при отсутствии интеграции с когнитивным и деятельностным компонентами.

В современных исследованиях (Н. А. Богдан, Е. С. Орлова и др.) отмечается тенденция, отдающая первенство глубокому изучению культуры своей страны и формированию национального самосознания учащихся. С данной идеей созвучна позиция Н. В. Барышникова, утверждающего, что межкультурная коммуникация возможна лишь «на осознанной национально-культурной базе родного языка» [3, с. 29].

Вместе с тем подготовка к межкультурной коммуникации должна носить комплексный характер, не ограничиваясь изучением родной культуры. Мы поддерживаем позицию Е. В. Головневой, согласно которой эффективность

образования определяется формированием гармоничного сочетания национального и общечеловеческого начал. Залогом этого выступают «национальные и общечеловеческие ценности, являющиеся смысловым ядром содержания языкового образования» и формирующие «способность к автономному ценностному выбору» [4, с. 78], что создает предпосылки для адекватного самоопределения личности в мировом культурном пространстве.

Мы считаем, что содержание обучения иностранному языку, ориентированное на формирование межкультурной коммуникативной компетенции (далее – МКК), должно включать в себя два направления. Первое призвано помочь личности войти в культуру своего этноса, создать условия для личностной и культурной рефлексии и самоидентификации как представителя своей культуры. Второе направлено на включенность личности в современные мировые цивилизационные процессы и приобщение к общечеловеческим культурным ценностям.

Опираясь на вышеизложенные положения, а также учитывая разработанный нами компонентный состав МКК учащихся старших классов, в содержание обучения ИЯ мы включаем аксиологический, когнитивный и деятельностный компоненты, которые рассматриваются нами через призму национального, глобального контекстов, а также контекста межкультурной коммуникации.

Вслед за Е. И. Пассовым, мы определяем современное языковое образование как инструмент формирования нравственной и духовно развитой личности, что обуславливает ключевую роль **аксиологического компонента** в содержании обучения [5, с. 34]. Аксиологический компонент трактуется нами как ценностно-смысловая основа обучения, направленная на формирование у учащихся системы ориентаций и качеств, необходимых для эффективного межкультурного взаимодействия. Его фундаментом служит развитие способности осознавать уникальность национальной культуры в ее взаимосвязи с общечеловеческими ценностями [6, с. 17].

Опираясь на концепцию Е. И. Пассова «Развитие индивидуальности в диалоге культур», мы выделили следующие ключевые аксиологические группы, формирование которых обеспечивает ценностно-смысловую основу для становления личности в условиях межкультурной коммуникации.

1. Общациональные ценности (на примере Республики Беларусь). Данная группа включает патриотизм как деятельную любовь к Родине, а также систему устойчивых ценностей, составляющих фундамент белорусского общества: любовь к родному языку и культуре, гордость происхождением, цельность исторической памяти. Исследователи подчеркивают, что именно культура и традиции выступают ключевыми факторами, объединяющими белорусское общество [7]. Глубокое освоение национальной системы ценностей создает основу для осмысленного восприятия общечеловеческих ценностей, составляющих вторую группу в представленной классификации.

## 2. Общечеловеческие ценности.

♦ *Истина*: формирование убежденности в приоритете общечеловеческих ценностей, воспитание потребности в поиске истины.

♦ *Жизнь*: осознание ценности природы, человеческой жизни и цивилизации; развитие гуманитарного мировоззрения, милосердия.

♦ *Мировая культура*: формирование чувства сопричастности к мировому историческому и культурному наследию (литература, искусство, философия, наука) и потребности в приобщении к нему.

♦ *Общение и сотрудничество*: развитие стремления к достижению взаимопонимания и сотрудничеству, несмотря на различия во взглядах.

Аксиологический компонент также интегрирует комплекс личностных качеств, которые могут быть структурированы в две взаимосвязанные группы, отражающие диалектическое единство национальной принадлежности и открытости к межкультурному диалогу. К первой группе относятся качества, детерминированные национальной культурой. Учитывая белорусский менталитет, к таким качествам относятся: трудолюбие как ценностное отношение к деятельности; патриотизм, предполагающий не только эмоциональную привязанность к Родине, но и осознанное принятие ответственности за ее развитие; уважение к старшим и т. д. [8, с. 33]. Эти качества формируют психологический фундамент культурной идентичности. Вторую группу образуют качества, непосредственно обеспечивающие эффективность межкультурного взаимодействия: толерантность, открытость, а также межкультурная сенситивность, определяемая как «способность переживать и сочувствовать представителям иной культуры, умение «поставить себя на их место» [9, с. 6].

**Когнитивный компонент** содержания включает комплекс лингвокультуроведческих и страноведческих знаний: о культуре родной страны и стран изучаемого языка, природе языковой и культурной диверсификации, особенностях мирового распространения английского языка, его плюрицентричности, отличительных культурно-маркированных лингвистических характеристиках вариантов английского языка; и представлений: о влиянии культуры родной страны на взаимодействие с представителями других культур и влияния иных культур на собственное вербальное и невербальное поведение, о многоязычном характере современной коммуникации, о разнообразии культур мира и их взаимосвязи.

Учитывая тот факт, что всю культуру страны изучаемого языка в рамках школьного курса усвоить не представляется возможным, мы считаем необходимым отбор культуросообразного содержания образования, составляющего, по выражению Е. И. Пассова, модель культуры того или иного народа, которая могла бы в функциональном плане замещать реальную систему культуры [5, с. 41]. Такая модель призвана аутентично представить культуру, дать учащемуся возможность проникнуть в ментальное пространство народа



и послужить основой межкультурного взаимопонимания. В соответствии с идеями В. Пфайфер, модель культуры включает несколько компонентов, в том числе: *Landeskunde* (сведения о стране в целом), *Soziokunde* (сведения о социальном устройстве), *Realienkunde* (описание реалий быта) и *Kulturkunde* (культура в форме искусства, литературы и т. п.), которые составляют культуру страны в целом [10, с. 270].

Особая миссия уроков английского языка заключается в демонстрации диалогичности культур, позволяющей учащимся осознать взаимосвязь национального и мирового культурного достояния. В этом контексте ознакомление с культурой родной страны происходит через ее непрерывный диалог с иными культурами, что способствует формированию гармоничной личности, сочетающей патриотизм и интернационализм. Следовательно, еще одним важным элементом когнитивного компонента становится познание и переосмысление родной культуры при сопоставлении с иной культурой и/или на контрасте с ней. Однако, как справедливо отмечает Н. А. Богдан, старшеклассники зачастую демонстрируют недостаточную осведомленность в области культуры малой родины и национальных реалий. Эта проблема особенно остро проявляется в процессе изучения иностранного языка, при котором возникает необходимость сопоставления родной культуры и культур стран изучаемого языка. Учащиеся испытывают трудности в выявлении общего и различного, в то время как родная культура должна стать полноценным предметом межкультурного общения [11].

Одним из наиболее эффективных способов углубленного сопоставления культур является работа с *концептами* – устойчивыми смысловыми структурами, отражающими особенности мировосприятия народа. В рамках исследования концепт определяется как системное образование, содержательную основу которого составляет понятие во всей его семантической полноте, включая ассоциации, импликации и коннотации, связанные с данным понятием в сознании носителей языка. Концептуальность в процессе обучения ИЯ предполагает направленность на углубленное осмысление ключевых смыслов, заложенных в концептах родной культуры, через сопоставление с иноязычными аналогами.

Особый интерес представляют концепты, выступающие в роли «ключей» к пониманию иной культуры, ее образа жизни, стереотипов и норм. А. Вежбицкая считает ключевыми концепты *Ordnung* ‘порядок’, *Befehl* ‘приказ’, *Angst* ‘страх’ для немецкой культуры; *freedom* ‘свобода’, *privacy* ‘приватность’, *enterprise* ‘предприимчивость’ для американской культуры [12, с. 22]. По данным лингвокультурологического эксперимента, представленного С. Г. Тер-Минасовой, современная жизнь в США характеризуется следующими концептами: *freedom* ‘свобода’, *wealth* ‘богатство’, *money* ‘деньги’, *business* ‘бизнес’, *power* ‘сила’, *independence* ‘независимость’ и др. [13, с. 112].



Подобные исследования подтверждают, что ценностные концепты выступают основой существования идеологии, обычаев, нравов, стереотипов поведения, ведущих к объединению социокультурного общества.

Несмотря на значительный научный интерес к проблематике концептов белорусской культуры, вопрос о ключевых концептах национальной концептосферы остается недостаточно изученным. Однако на основании существующих исследований, в частности работ Е. С. Пивовар, представляется возможным выделить основные элементы белорусской концептосферы, релевантные для настоящего исследования [14]. Данные концепты могут быть использованы в качестве объектов анализа на занятиях по английскому языку при изучении культурных реалий родной страны, а также при проведении сравнительного анализа национальных особенностей белорусской культуры и культур стран изучаемого языка.

На основании ряда критериев, включая актуальность, культурную ценность и репрезентативность в прецедентных текстах, фразеологии и афористике, Е. С. Пивовар выделяет следующие ключевые концепты белорусской национальной концептосферы: *Радзіма, сям'я, перамога, памяркоўнасць, гасціннасць, дабрабыт, памяць, хата (дом), народ, спадчына, бацька, зубр, бусел, хлеб, соль, вёска, Біблія, Ф. Скарына, Е. Полацкая, Янка Купала, Якуб Колас, Хатынь* и др. [15, с. 107].

Культурные концепты отражают ценностные ориентиры нации: в белорусской традиции, как отмечает Р. В. Тимофеев, центральное место занимает ценность коллективизма, соборности. При этом коллективизм как отличительная черта народа Беларуси и славянского мировоззрения в целом, отмечает автор, выступает как противоположность западному индивидуализму [16, с. 45]. Тесно связанный с коллективизмом концепт *народ* находит выражение в языке: уникальное понятие *толока* (древний обычай коллективной взаимопомощи) и народные пословицы (*Моцны статак чарадою, а людзі грамадою*) отражают глубинные основы белорусского менталитета. Индивидуализм же в англоязычной культуре связан с противоположным ценностным полюсом – концептом *privacy* ‘уединение’, который представлен афоризмами типа *Distance lends enchantment to the view* и другими языковыми единицами.

Однако глобальный диалог культур выявляет и точки ценностного пересечения. Так, концепт *хата (дом)* занимает важное место как в белорусской, так и в англоязычной традициях, хотя и понимается по-разному: если для англичан (по наблюдениям А. А. Джигоевой [17, с. 32]) дом – это «крепость» (*My home is my castle*), то для белорусов – прежде всего пространство гостеприимства (*Госць у хаце – Бог у хаце*). Эти различия и сходства, изучаемые в национально-культурном контексте, приобретают особую значимость в глобальном измерении, демонстрируя многообразие способов организации человеческого бытия.

Концепт *памяць*, по нашему мнению, в современных геополитических условиях все больше трансформируется в концепт *гістарычная памяць*, основным средством реализации которой Е. М. Бабосов считает культурный код нации. Как отмечает автор, «это рожденная временем совокупность самобытных культурных архетипов и ценностей народа, характеризующая его идентичность, менталитет и духовно-нравственные установки». Такими ценностями являются любовь к Родине, свобода, справедливость, толерантность, верность традициям и др. [18, с. 12].

В процессе обучения ИЯ существенную роль играет не только усвоение культурологических аспектов и ключевых концептов родной культуры, но и овладение лингвистическими средствами для их адекватной трансляции на английском языке в соответствии с нормами межкультурной коммуникации. Анализ исследований в области лингвострановедения и лингвокультурологии (В. А. Маслова, Г. Д. Томахин и др.) позволяет выделить наиболее «культуроносные» языковые явления для передачи национально-специфических элементов культуры. К ним относятся фоновая, безэквивалентная и коннотативная лексика, ономастика, афоризмы и фразеологизмы, которые, являясь носителями национального культурного кода, одновременно служат инструментом для межкультурного диалога.

Так, для репрезентации концепта *народ* могут быть использованы вербальные ассоциации (*беларусы, нацыя*) и паремиологические единицы (*вучы народ, вучыся і ў народа*). Концепт *гасціннасць* может быть представлен через поэтические тексты (А. Ставер «*Жураўлі на Палессе ляцяць*») и фразеологизмы (*добраму госцю вароты самі расчыняюцца*).

В противовес узкой трактовке МКК как способности к диалогу исключительно с представителями стран изучаемого языка, мы рассматриваем ее как умение взаимодействовать на английском как языке-посреднике с представителями различных культур, сохраняя национальную идентичность. Данная позиция соотносится с концепцией глобальной компетенции (И. Белякова, Г. Чен и др.), в основе которой лежит *глобальное мировоззрение*, обусловленное «возрастающей потребностью в изучении взаимозависимости людей и культур» и формирующее *глобального гражданина* [19].

Центральным элементом глобального мировоззрения является *глобальная осведомленность*, подразумевающая комплексное понимание мировых культурных, социальных и экономических процессов. С этой целью важным представляется знакомство учащихся с культурным многообразием современного мира и формирование осознания взаимозависимости культур, что способствует преодолению стереотипов и формированию открытого мировоззрения и толерантности к культурным различиям. Формирование глобальной осведомленности создает предпосылки к приобщению учащихся к общечеловеческим ценностям, таким как мир, достоинство и свобода человека, семья, любовь и дружба. Этот процесс не сводится к простому

информированию, а предполагает анализ и осознание глубинных связей между культурами и их представителями. Все это создает основу для формирования особого – глобального – типа мышления, который позволит учащимся чувствовать себя полноправными членами мирового сообщества, осознавать свою ответственность за судьбу своей страны и человечества в целом, а также активно участвовать в решении глобальных проблем [20].

Все рассмотренные выше компоненты содержания обучения находят свое отражение в реальных актах межкультурной коммуникации, которые в нашем исследовании составляют **деятельностный компонент** содержания обучения. Центральным элементом данного компонента является *контекст* – понятие, являющееся основополагающим и для культурного интеллекта, послужившего основой для предложенной нами структуры МКК.

Принимая во внимание современный статус английского языка как средства глобального межкультурного общения, мы говорим о том, что рассмотрение его исключительно как средства общения с представителями стран изучаемого языка слишком узко. Важно принимать во внимание разнообразный характер потенциальных актов межкультурной коммуникации, которые могут происходить с представителями различных стран и национальностей. В связи с этим особенно важными навыками для межкультурной коммуникации становятся навыки *гибкости* и *адаптивности*, подразумевающие способность адаптировать свое поведение, речь и даже мышление к культурному контексту, в котором происходит общение.

Проанализировав взгляды исследователей, можно прийти к выводу, что именно навык адаптивности во многом является определяющим для описания компетентной в том или ином роде деятельности личности. О. Е. Лебедев определяет компетентность как «способность действовать в ситуации неопределённости», предполагая тем самым способность компетентной личности к адаптации к различным ситуациям [21, с. 5]. М. В. Рыжаков отмечает, что быть компетентным означает «способность мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт», также подчеркивая важность учета ситуационного контекста и способности адаптироваться к нему [22, с. 20].

Следует подчеркнуть, что для эффективного межкультурного общения учащимся требуется достичь продвинутого уровня владения ИЯ, который позволит им не только оперировать лингвистическими средствами репрезентации национально-культурных ценностей, но и осуществлять их осмысленную интерпретацию в межкультурном контексте. В этой связи необходимо сформировать у учащихся не только высокий уровень владения ИЯ, но также комплекс *межкультурных умений*. К ним можно отнести умение интерпретировать реалии родной культуры с позиции собственных знаний и представлений о менталитете родного лингвосоциума, умение осуществлять сопоставительный анализ культурных концептов и языковых картин мира

родной и иностранной культур, распознавать и адекватно интерпретировать культурный подтекст речевых единиц, а также сравнивать свое мироощущение как носителя родного языка и ту позицию, с которой оценивает происходящее собеседник из иного языкового круга.

Важно отметить, что эффективность межкультурного общения зависит не только от вышеописанных особенностей, а также от степени сформированности комплекса так называемых *гибких навыков*, выходящих за рамки только одного учебного предмета. В число таких навыков входят: *коммуникативные навыки*, составляющие основу диалога между представителями разных культур; *кооперация*, обеспечивающая продуктивное сотрудничество в межкультурных командах; *креативность*, помогающая адаптироваться к незнакомым культурным контекстам и находить нестандартные подходы к коммуникативным ситуациям; *критическое мышление*, позволяющее мыслить объективно и самостоятельно анализировать культурные различия, тем самым становясь непредвзятым и свободным от культурных стереотипов.

Взаимозависимость рассмотренных выше компонентов содержания отражена на рисунке.



Модель содержания образовательного процесса, направленного на формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся 10–11 классов

Таким образом, предложенная модель содержания образовательного процесса, направленного на формирование МКК у учащихся 10–11 классов, выводит языковое образование за рамки исключительно лингвистической подготовки, позиционируя его как важнейший ресурс формирования цельной, высокодуховной личности, способной к осмысленному диалогу культур в национальном, глобальном и собственно межкультурном контекстах. С точки зрения национального контекста модель обеспечивает глубокое

осознание учащимися ценностей белорусской культуры и формирование зрелого патриотизма. В глобальном измерении она способствует развитию межкультурной сенситивности и пониманию общечеловеческих ценностей. В контексте непосредственного межкультурного взаимодействия модель формирует практические навыки адаптивного общения и способность к конструктивному диалогу с представителями различных культур. Интеграция аксиологического, когнитивного и деятельностного компонентов создает целостную систему, где ценностные ориентации подкрепляются соответствующими знаниями и практическими умениями. Это позволяет достичь основной цели современного языкового образования – формирования личности, способной к полноценному межкультурному взаимодействию при сохранении своей культурной идентичности и уважении к культурному разнообразию современного мира.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Буденная, С. Ю. Отбор содержания обучения студентов-юристов английскому языку как лингва франка современного юридического общения : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.2 / Буденная Светлана Юрьевна ; РУДН. – М., 2024. – 216 л.
2. Татаринова, М. Н. Эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования с позиций системно-структурного и структурно-функционального подходов : монография / М. Н. Татаринова. – Киров : ВятГУ, 2016. – 121 с.
3. Барышников, Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 28–32.
4. Головнева, Е. В. Теория и методика воспитания : учеб. пособие / Е. В. Головнева. – М. : Высш. шк., 2006. – 256 с.
5. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 2000. – 161 с.
6. Лихачев, Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б. Т. Лихачев. – Самара : Изд-во СИУ, 1997. – 84 с.
7. Алейникова, С. М. Ценностный портрет современного белорусского общества / С. М. Алейникова [и др.]. – Минск : Друк-С, 2021. – 56 с.
8. Гатальская, Г. В. Психологические особенности национального характера белорусов / Г. В. Гатальская, Н. М. Ткач // Психология. – 2010. – № 1. – С. 30–35.
9. Chen, G.-M. A model of global communication competence / G.-M. Chen // China Media Research. – 2005. – Vol. 1. – P. 3–11.



10. *Pfeiffer, W.* Von den linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik. Ein Essay / W. Pfeiffer // *Linguistik Online*. – 2003. – № 13. – С. 265–272.
11. *Богдан, Н. А.* Обучение иноязычной социокультурной компетенции на основе родной и изучаемой культур: английский язык, средняя школа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Богдан Наталья Александровна ; Пятигор. гос. лингвист. ун-т. – Пятигорск, 2013. – 194 с.
12. *Вежбицкая, А.* Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1997. – 416 с.
13. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.
14. *Півавар, К. С.* Моўныя сродкі рэпрэзентацыі ключавых канцэптаў беларускай ментальнасці ў мастацкім тэксце : аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук : 10.02.01 / Півавар Кацярына Сяргееўна ; Беларус. дзярж. пед. ун-т ім. М. Танка. – Мінск, 2017. – 27 с.
15. *Півавар, К. С.* Крытэрыі вылучэння ключавых канцэптаў пры мадэляванні нацыянальных канцэптасфер / К. С. Півавар // *Весці БДПУ. Серыя 1*. – 2023. – № 4. – С. 105–108.
16. *Тогулева, Е. Д.* Основы идеологии белорусского государства : учеб.-метод. комплекс / Е. Д. Тогулева, Р. В. Тимофеев. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2009. – 97 с.
17. *Джигоева, А. А.* Английский язык сквозь призму менталитета англичан: концепт “privacy” / А. А. Джигоева // *Английский язык в школе*. – 2018. – № 2. – С. 30–40.
18. *Бабосов, Е. М.* Культурный код нации – кристаллизация и обогащение опыта прошлого / Е. М. Бабосов // *Журнал Белорусского государственного университета. Социология*. – 2023. – № 2. – С. 9–13.
19. *Rhinesmith, S. H.* Global Mindsets for Global Managers / S. H. Rhinesmith // *Training & Development*. – 1992. – Vol. 46, iss. 10. – P. 63–68.
20. *Gupta, A. K.* Cultivating a Global Mindset / A. K. Gupta, V. Govindarajan // *Academy of Management Executive*. – 2002. – Vol. 16, iss. 1. – P. 116–126.
21. *Лебедев, О. Е.* Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // *Школьные технологии*. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
22. *Рыжаков, М. В.* Ключевые компетенции: возможности применения / М. В. Рыжаков // *Стандарты и мониторинг в образовании*. – 1999. – № 4. – С. 20–23.

*Поступила в редакцию 29.09.2025*



УДК 372.881.111:378.147.88(045)

**Иванов Артур Эдуардович**

кандидат филологических наук, доцент,  
доцент кафедры истории и грамматики  
английского языка

Белорусский государственный университет  
иностранных языков  
г. Минск, Беларусь

**Artur Ivanou**

PhD in Philology, Associate Professor,  
Associate Professor of History of English  
and English Grammar Department

Belarusian State University  
of Foreign Languages  
Minsk, Belarus  
e-mail: arthur\_ivanov94@mail.ru

**Соловьева Ольга Алексеевна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры лингводидактики  
и методики обучения иностранным языкам

Белорусский государственный университет  
иностранных языков  
г. Минск, Беларусь

**Olga Solovyova**

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

Belarusian State University  
of Foreign Languages  
Minsk, Belarus  
e-mail: olga-nightingale@mail.ru

**Чучкевич Ирина Валентиновна**

кандидат филологических наук,  
доцент кафедры истории и грамматики  
английского языка

Белорусский государственный университет  
иностранных языков  
г. Минск, Беларусь

**Iryna Chuchkevich**

PhD in Philology, Associate Professor  
of History of English and English Grammar  
Department

Belarusian State University  
of Foreign Languages  
Minsk, Belarus  
e-mail: irina.chuchkevich@gmail.com

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЛАБОРАТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ  
НА ОСНОВЕ КОРПУСА ТЕКСТОВ

METHODOLOGICAL ORGANIZATION OF STUDENTS' RESEARCH  
LABORATORY WORK BASED ON A CORPUS OF TEXTS

Статья посвящена основным вопросам методической организации лабораторных работ, выполняемых студентами в ходе самостоятельной учебно-познавательной деятельности по темам «Прилагательное в английском языке» и «Порядок слов в английском

предложении» в курсе «Теоретическая грамматика». В частности, выделено четыре этапа взаимодействия студентов с грамматическим материалом, содержащимся в корпусах текстов (экспликация, индукция, реализация и резюмирование). Описано содержание каждого из упомянутых выше этапов. Предложены критерии оценки результатов лабораторной работы (корректность данных из корпуса, вносимых студентами в таблицу; точность формулировок, используемых в ходе интерпретации количественных результатов; аргументированность выводов).

*Ключевые слова:* лабораторная работа; теоретическая грамматика; корпус текстов; самостоятельная работа; экспликация; индукция; реализация; резюмирование; оценивание.

The article is devoted to the main issues of the methodological organization of laboratory work performed by students independently on the topics “Adjective in the English language” and “Word order in the English sentence” in the course “Theory of Grammar”. In particular, four stages of students’ interaction with grammatical material contained in the text corpora (explication, induction, implementation and summarization) are identified. The content of each of the above-mentioned stages is described. Assessment criteria for the laboratory work are proposed, which are based on the correctness of the data from the corpus presented in the table; the accuracy of wording used for the interpretation of quantitative results; the validity of findings.

*Key words:* laboratory work; theory of grammar; text corpus; independent work; explication; induction; implementation; summarization; assessment.

Преподавание студентам лингвистических специальностей теоретических дисциплин профессионального модуля (теоретической фонетики, теоретической грамматики, лексикологии, стилистики и т.д.) требует решения ряда проблем методологического и операционного характера, которые связаны с дискуссионным характером объекта и предмета исследования данных учебных дисциплин, неоднородностью способов интерпретации и функционирования языковых единиц различных уровней в целом, сложной структурой инструментария их анализа и способов преподавания и т. д. Прежде всего, современный этап развития науки о языке характеризуется появлением большого количества новых исследовательских векторов и областей, в том числе междисциплинарных, что зачастую ставит под сомнение определение классического объекта, предмета и методов традиционных лингвистических направлений. Данный вопрос также является актуальным и для учебных предметов по выбранным направлениям. Так, например, курс «Функциональная грамматика», суть которого заключалась в изучении грамматических единиц в тесной связи с их семантическими вариациями и синтаксическими функциями, на данный момент с высокой степенью необходимости требует включения результатов исследований в лингвопрагматике, а именно иллокутивного компонента речевых актов, в которые включаются слова или предложения.

Кроме того, в соответствии с требованиями современной образовательной парадигмы в программе каждой учебной дисциплины предусмотрено значительное количество часов для организации управляемой самостоятельной работы студента. Например, в рамках курса «Теоретическая грамматика» на управляемую самостоятельную работу отводится 28 часов. Это требует от студента достаточно высокого уровня субъектности, которая проявляется в подготовленности к самостоятельной учебно-познавательной деятельности, в активном, внутренне мотивированном взаимодействии с учебными материалами и другими участниками образовательного процесса, в критической переработке содержания учебной дисциплины с опорой на предыдущие знания и опыт, в создании личностно значимого образовательного продукта, в осмыслении своих учебных действий и критической оценке самостоятельно полученных результатов. Следовательно, необходим поиск новых методических решений, которые позволят повысить мотивацию студентов к самостоятельному анализу теоретических положений, рассматриваемых на лекционных занятиях, и обеспечить прикладной характер преподавания теоретических дисциплин.

Целью данной статьи является обоснование методической организации лабораторных работ, выполняемых студентами в ходе самостоятельной работы по овладению лекционным материалом учебной дисциплины «Теоретическая грамматика», определение содержания каждого из этапов взаимодействия обучающихся с грамматическим материалом и автоматическими корпусами текстов. Отметим, что различные подходы к обучению студентов грамматике иностранного языка являлись предметом исследования во многих научных работах [1]. В то же время научно-методические проблемы, возникающие в процессе обучения студентов-лингвистов теоретической грамматике, затрагивались лишь в отдельных исследованиях [2; 3]. В частности, были выделены факторы, детерминирующие сложности преподавания данной учебной дисциплины: значительный объем осваиваемых студентами-лингвистами фундаментальных знаний и низкий уровень теоретической подготовки студентов на начальном этапе овладения содержанием учебной дисциплины «Теоретическая грамматика», гетерогенность грамматики как подсистемы языка, множественность подходов к изучению иноязычных грамматических единиц, несоответствие предлагаемого учебного материала интересам и потребностям обучающихся [2, с. 124]. Кроме того, было предложено усилить практический потенциал данной дисциплины за счет «диалогизации» взаимодействия студентов с изучаемым грамматическим материалом и друг с другом, повышения их вовлеченности в самостоятельный поиск и решение научно-практических задач, применения метода экспертной оценки, использования элементов комбинированного обучения, например, инверсированной модели («flipped classroom»), а также внедрения лабораторных работ [3].

На наш взгляд, учет вышеперечисленных факторов и применение новых форм методической организации самостоятельной работы студентов-лингвистов с высокой степенью вероятности позволят обеспечить достижение целевых базовых профессиональных компетенций, а именно: сформировать «профессионально-ориентированную систему взглядов и представлений о грамматическом строе изучаемого языка, в которой теоретически обосновываются и анализируются основные факты и явления грамматики в их взаимосвязи» [4, с. 3].

Предлагаем более подробно рассмотреть лабораторные работы как особый инновационный формат организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов-лингвистов по овладению содержанием учебной программы дисциплины «Теоретическая грамматика». В самом общем плане исследовательская лабораторная работа представляет собой такую форму учебной деятельности, при которой обучающиеся проводят самостоятельный эксперимент или выполняют практическое задание по заранее предложенной модели и получают неоднородные научные данные, трактовка которых либо подтверждает теоретическую концепцию, либо опровергает ее [5, с. 189]. Исследовательская лабораторная работа, в определенном смысле, позволяет смоделировать естественный ход познавательного процесса от приобретения знаний к их интеграции с фиксированными формами опыта и оперированию новыми знаниями. Отметим, что лабораторные работы достаточно широко использовались в ходе преподавания различных лингвистических дисциплин, например, «Теоретической фонетики» и «Практической фонетики». Студентам предлагалось определить различные акустические показатели устной речи, их соотношение с данными перцептивного анализа, самостоятельно осуществить последующую интерпретацию результатов [6]. Внедрение подобных лабораторных работ стало возможно, в первую очередь, благодаря появлению современных программ анализа звучащей речи (Praat, SoundForge и др.).

Для учебной дисциплины «Теоретическая грамматика» наибольший интерес представляют массивные базы данных или корпуса, объединяющие в своем составе тысячи текстов различных жанров и стилей, поскольку использование специализированных инструментов поиска позволяет достаточно эффективно анализировать морфологический состав и синтаксическую связность отдельных грамматических и лексических единиц. Функциональные характеристики и инструменты корпусов текстов дают возможность исследователю прийти к самостоятельным выводам, обнаружить тенденции и закономерности, свойственные для того или иного языка в целом, а следовательно, исключить статистические погрешности, типичные для корпусов, составляемых лингвистами «вручную».

Тезис о широких возможностях «корпусной грамматики» [2, с. 127] подтверждается последними исследованиями, выполненными на базе различных кафедр Белорусского государственного университета иностранных языков (БГУИЯ). Часть из них фокусировалась на выявлении особенностей трансформации логико-синтаксических связей единиц в предложении в диахронической перспективе [7]. В других работах авторы концентрировались не только на установлении моделей взаимодействия грамматических единиц, выражающих различные типы модальности, но и на выявлении прагматического потенциала данных единиц, опираясь на унифицированные поисковые данные из анализируемого корпуса текстов [8]. Валидность результатов, полученных в упомянутых выше работах, обоснование и апробация в них методов и приемов обработки большого объема грамматического материала, а также способов его интерпретации позволяют говорить о возможности их внедрения в методику преподавания учебных дисциплин профессионального модуля. В частности, нам представляется целесообразным внедрение основных способов взаимодействия студентов с корпусами текстов в ходе выполнения исследовательских лабораторных работ по теоретической грамматике. На наш взгляд, данная инновационная форма взаимодействия студентов-лингвистов с языковыми единицами позволит повысить их мотивацию к управляемой самостоятельной работе и научным исследованиям, обеспечит индивидуализацию и дифференциацию обучения в целом, сформирует универсальные компетенции, необходимые в том числе для последующего написания курсовых и дипломных работ.

Проведенный анализ методической организации лабораторных работ по различным дисциплинам [5; 6] и специфики содержания учебной дисциплины «Теоретическая грамматика» [9] позволил выделить четыре этапа взаимодействия студентов-лингвистов с грамматическим материалом, содержащимся в корпусах текстов: *экспликация*, *индукция*, *реализация* и *резюмирование*. Как отмечалось выше, соблюдение данных этапов позволит смоделировать естественный ход познавательного процесса, сформировать у студентов открытую познавательную позицию, повысить личностную значимость самостоятельно полученных результатов.

Согласно учебной программе дисциплины «Теоретическая грамматика» лабораторные работы должны быть разработаны по двум темам: «Прилагательное в английском языке» и «Порядок слов в английском предложении». Рассмотрим более подробно содержание каждого из этапов, а также особенности их разработки на примере исследовательской лабораторной работы по теме «Английское прилагательное» (“English Adjective”).

На этапе *э к с п л и к а ц и и* студентам предлагается ознакомиться с основными теоретическими положениями раздела «Английское прилагательное», изучить семантические, морфологические, деривационные и функ-

циональные особенности прилагательного как части речи. Теоретические положения структурированы в виде презентации, созданной при помощи инструментов платформы Canva: в схематичной и табличной форме представлены категориальные семы прилагательного, описана его морфологическая структура, основные грамматические категории прилагательного, его словообразовательный потенциал, различные аспекты синтаксической комплементации и взаимодействия с другими частями речи. Презентация снабжена рисунками и диаграммами для облегчения понимания студентами материала, даны ссылки на дополнительные источники из списка рекомендуемой литературы. Приведем пример одного из слайдов презентации «Английское прилагательное» (рис. 1).

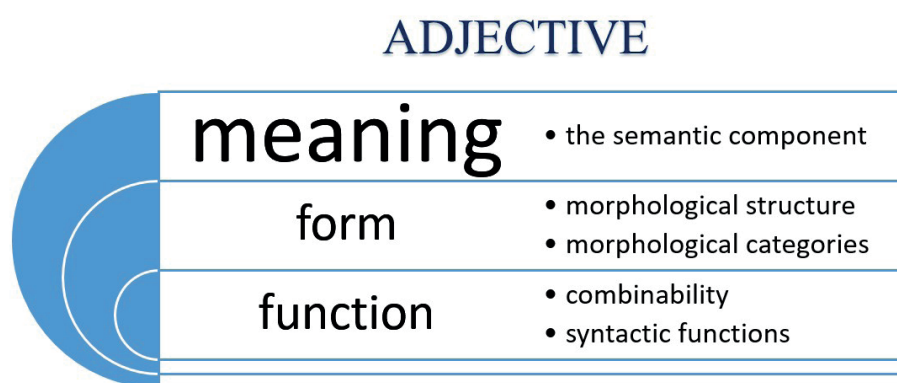


Рис. 1. Пример структурирования теоретического материала в презентации

На этапе индукции обучающимся предлагается самостоятельно зарегистрироваться под индивидуальным логином и паролем на сайте, предоставляющем доступ к коллекции структурированных корпусов [10]. Инструкция для регистрации представляет собой видеоролик с пошаговыми рекомендациями, разработанными авторами. В учебных целях нами был выбран Национальный британский корпус по ряду причин: в нем собраны письменные и устные тексты различных жанров, выделено более 100 миллионов слов и их коллокаций британского варианта английского языка, он имеет интуитивно понятный интерфейс и расширенный функционал поиска в массиве языковых данных, их сортировки и фильтрации, позволяя произвести 20 бесплатных запросов в сутки.

В задачи этапа индукции входит запрос студентами информации в корпусе по заданным характеристикам: 1) относительное и качественное прилагательные в препозиции к частям речи изолированно и вместе, 2) те же прилагательные в постпозиции к указанным частям речи. Полученные результаты должны последовательно вноситься студентами в следующую таблицу (рис. 2).



| Criteria for analysis  | Relative adjective under analysis       | Qualitative adjective under analysis    |
|--|---|---|
|  | <i>Write in the allocated word here</i> | <i>Write in the allocated word here</i> |
| words in <b>preposition</b> to the given adjectives  |   |   |
| adjective  |   |   |
| verb   |   |   |
| adverb   |   |   |
| noun   |   |   |
| All  |   |   |
| words in <b>postposition</b> to the given adjectives   |   |   |
| adjective  |   |   |
| verb   |   |   |
| adverb   |   |   |
| noun   |   |   |
| All  |   |   |
| <b>Conclusion</b> (4-6 sentences): reveal what parts of speech are used in postposition to the given adjectives and describe their morphological or/and semantic peculiarities |   |   |

Рис. 2. Первичный сбор и фиксация студентами грамматического материала в виде таблицы

Для продвинутых пользователей и студентов, непосредственно работающих с корпусами в рамках реализации научной деятельности, предоставляется ссылка на видеоинструкцию, в которой подробно раскрывается расширенный функционал Национального британского корпуса.

Задачи этапа **р е а л и з а ц и и** заключаются в выявлении студентами возможных коллокаций лексических единиц, предложенных для анализа, частотности их сочетаемости с различными частями речи. Перед началом данного этапа студентам предъявляется список из 30 относительных и 30 качественных прилагательных. Каждый студент в учебной группе должен выбрать по одному слову в каждой категории и отметить свой выбор в онлайн-документе. Благодаря данному приему обеспечивается возможность лично значимого выбора студентом лексических единиц (здесь и далее лексема рассматривается как единица грамматического уровня), минимизируется совпадение или пересечение результатов запросов в корпусе, создаются условия для последующей самостоятельной интерпретации и объективного контроля результатов исследования. С целью решения поставленных

задач студентам необходимо проверить непосредственно в самом корпусе сочетаемость выбранных лексических единиц с другими единицами при помощи инструмента Collocates. Проверка осуществляется сначала в препозиции, а затем в постпозиции, при этом в обоих случаях устанавливается лимит «+1». Полученные данные о частоте сочетаемости прилагательных двух типов вносятся в указанную выше таблицу (см. рис. 2). При этом рекомендуется в настройках корпуса последовательно выбирать проверку позиционирования анализируемой лексической единицы в соотношении с предписанными преподавателем частями речи (другим прилагательным, наречием, глаголом и существительным), а также со всеми частями речи (используется функция “All”). В заполняемую таблицу студент должен внести исключительно наиболее рекуррентный вариант. Приведем пример ответа студента, ожидаемого в виде таблицы (рис. 3).

| Criteria for analysis                                | Relative adjective under analysis | Qualitative adjective under analysis |
|--|-----------------------------------|--------------------------------------|
|  | wooden                            | nice                                 |
| words in <b>preposition</b> to the given adjectives  |                                   |                                      |
| adjective  | small – 58                        | real – 47                            |
| verb   | made – 6                          | looks – 152                          |
| adverb   | little – 10                       | very – 1407                          |
| noun   | years / way / type – 1            | Mr – 16                              |
| All  | the – 593                         | a – 2985                             |
| words in <b>postposition</b> to the given adjectives |                                   |                                      |
| adjective  | slatted – 5                       | little – 334                         |
| verb   | handled – 3                       | looking – 17                         |
| adverb   | just / at... - 1                  | actually – 31                        |
| noun   | spoon – 71                        | day – 148                            |
| All  | spoon – 71                        | to – 1213                            |
| <b>Conclusion</b> (4-6 sentences):                   |                                   |                                      |

Рис. 3. Пример заполнения студентом таблицы данными, полученными в ходе самостоятельного исследования корпуса

В задачу последнего этапа, **резюмирования**, входит выявление тенденций и закономерностей сочетаемости прилагательных с другими частями речи в пост- и препозиции, подтверждение на основе данных из корпуса, что выбранная лексическая единица относится к категории прилагательных. На данном этапе исследовательской лабораторной работы

студентам предлагается предпринять попытку интерпретировать полученные результаты, опираясь на теоретический материал, который был изучен на этапе экспликации, доказать, что анализируемые лексические единицы действительно могут быть прилагательными по своему значению, форме и функциям [8, с. 10]. В данной лабораторной работе студентам предлагаются клишированные формулы / модели в качестве опоры для манифестации семантических, морфологических, деривационных и синтаксических особенностей, например: *The analysis reveals that ... is primarily modified by ...* / «В результате анализа установлено, что ... в основном модифицируется ...», *The adjective ... is semantically associated with ...* / «Прилагательное ... семантически связано с ...», *The adjective ... is mostly combined with ..., which functionally means ...* / «Прилагательное ... в основном сочетается с ..., что в функциональном плане означает ...», *Relative adjectives have no degrees of comparison, which is manifested by ...* / «Относительные прилагательные не имеют степеней сравнения, что подтверждается ...» и т. д. Этап резюмирования позволяет развивать у студентов лингвистическое мышление, преломлять изученные теоретические концепции сквозь призму самостоятельного лингвистического анализа реальных словоупотреблений, проверять гипотезы о функционировании лексических единиц в различных контекстах, что способствует более осмысленному усвоению теоретического материала и формированию индивидуальных смыслов.

В лабораторной работе должен быть предусмотрен и этап оценивания, который осуществляется преподавателем. Выводы, полученные студентами в ходе учебного исследования словоупотреблений в корпусе текстов, оцениваются по 10-балльной шкале по следующим критериям: 1) корректность данных из корпуса, вносимых в таблицу; 2) точность, аккуратность и языковая правильность формулировок, используемых в ходе интерпретации количественных результатов; 3) аргументированность выделенных тенденций и закономерностей с опорой на теоретические знания, полученные на этапе экспликации лабораторной работы или всего курса теоретической грамматики. Приведем пример заключения, ожидаемого от студента: *The analysis confirms that the word “wooden” is a relative adjective according to its meaning, morphological and syntactic features. According to its meaning, the word “wooden” denotes a property of a substance through the relation to material (wood). The word “wooden” neither is premodified by adverbs of degree nor contains special suffixes (-er, -est), which means it is ungradable according to its morphology. What concerns its syntactic features, the word “wooden” is mostly combined with the article in preposition and nouns in postposition (For example, spoon), which suggests that it is an attribute. In addition to that, the adjective under analysis is quite often combined with other adjectives in preposition (For example, small), which implies that it is an attribute in the line of other attributes referring to one and the same word modified.*

*The word “nice” is a qualitative adjective, which can be proved by the analysis of its meaning, morphological and syntactic features. According to its meaning, the word “nice” denotes a property of a substance directly. The word “nice” is often premodified by adverbs of degree (For example, very), which means it is gradable and can potentially be ended into the suffixes -er, -est according to its morphology. What concerns its syntactic features, the word “nice” is mostly premodified by the article and is quite often postmodified by other adjectives (For example, little) or nouns (For example, day), which suggests that the word “nice” functions as an attribute in the sentence. In addition to that, the adjective under analysis is quite often combined with copular verbs (For example, looks) in preposition and is mostly followed by the preposition (For example, to), which allows to state that it can also function as a subject complement.*

Отметим, что предложенные критерии оценки результатов исследовательской лабораторной работы применимы к любой теме учебной дисциплины «Теоретическая грамматика», меняется лишь ракурс рассмотрения тех или иных словоупотреблений. Например, в исследовательской лабораторной работе по теме «Порядок слов в английском предложении» фокус учебного исследования смещается с морфологических особенностей частей речи в английском языке в сторону правил и особенностей функционирования отдельных слов в синтаксической единице. При соблюдении четырех этапов взаимодействия с массивом данных в корпусах текстов студентам необходимо глубоко изучить способы и причины возникновения инверсированного порядка слов, его влияние на коммуникативную и информационную структуру английского предложения.

По итогам внедрения в 2024/25 учебном году исследовательских лабораторных работ в курс «Теоретическая грамматика» на двух потоках факультета английского языка (200 студентов) было проведено устное обсуждение эффективности выбранной формы методической организации управляемой самостоятельной работы. Студентами были особо отмечены следующие положительные аспекты исследовательской лабораторной работы: прикладной характер учебно-исследовательских заданий, возможность реализации творческого и исследовательского потенциала в ходе интерпретации данных из корпуса текста, ознакомление с новейшими инструментами лингвистического анализа языковых единиц, содействие в выполнении отдельных пунктов индивидуального плана курсовых и дипломных работ в области корпусной лингвистики, повышение общей культуры применения теоретических знаний при выполнении практических задач. Следует также подчеркнуть общий рост уровня мотивации к выполнению подобных заданий, заинтересованности в изучении закономерностей функционирования лексических единиц в широком разнообразии грамматических контекстов.

В заключение необходимо резюмировать, что разработка исследовательских лабораторных работ не только по грамматике, но и по другим теоретическим дисциплинам видится логичным ответом на растущую цифровизацию общества в целом, а также предъявляемые к системе высшего образования требования о важности применения академической фундаментальной базы науки о языке в реализации практических задач. Пятиэтапный процесс выполнения студентами исследовательских лабораторных работ позволит им более углубленно и эффективно исследовать нормативную составляющую иностранного языка, а также посмотреть на особенности функционирования грамматических единиц в дескриптивном аспекте сквозь призму большого массива данных в корпусах текстов. Помимо предметных результатов, в ходе выполнения исследовательских лабораторных работ у студентов развиваются волевые качества, чувство персональной ответственности за результат своей самостоятельной учебно-познавательной деятельности, способность к самоинициации и самоорганизации своих действий, стремление к вариативности содержания и формированию личностных смыслов в процессе познания лингвистических явлений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Соловьёва, О. А. Эволюция методических подходов к организации изучения иноязычной грамматики / О. А. Соловьёва // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 3 (832). – С. 145–157.
2. Сергеева, Ю. М. Теоретическая грамматика английского языка в системе языковой подготовки будущего специалиста: фундаментальные принципы и научно-педагогические перспективы / Ю. М. Сергеева // Преподаватель XXI век. – 2024. – № 2. – Ч. 1. – С. 121–130.
3. Иванов, А. Э. Преподавание теоретической грамматики английского языка в условиях лингвистического образования в 21 веке: новые подходы и перспективы / А. Э. Иванов, И. В. Чучкевич, Ю. В. Мишурная // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология : сб. науч. ст. по материалам VIII Междунар. науч.-практ. конф., БГУ, 19–20 марта 2024 г. / под. общ. ред. Н. А. Куркович. – Минск : БГУ, 2024. – С. 124–128.
4. Теоретическая грамматика (английский язык) : учеб. программа учреждения высш. образования по учебной дисциплине для специальностей: 1-02 03 08 «Иностранный язык (с указанием языка)», 1-21 06 01 «Современные иностранные языки (по направлениям)» направления специальности 1-21 0601-01 «Современные иностранные языки (преподавание)» / сост. : И. В. Дмитриева, Н. П. Петрашкевич. – Минск : Мин. гос. лингвист. ун-т, 2023. – 26 с.

5. *Ширшова, Т. А.* Лабораторные работы как средство мотивации и активизации учебной деятельности учащихся / Т. А. Ширшова, Т. А. Полякова // Омск. науч. вестн. – 2015. – № 4 (141). – С. 188–190.
6. *Твердохлебова, И. П.* Теоретическая фонетика: лабораторные работы по курсу «Теоретическая фонетика английского языка» : учеб. пособие / И. П. Твердохлебова, С. Ю. Хованова, Е. И. Михалева. – М. : МГПУ, 2011. – 56 с.
7. *Овсейчик, Ю. В.* Система единиц сочинения французского языка в диахронии / Ю. В. Овсейчик – Минск : МГЛУ, 2023. – 304 с.
8. *Сытько, А. В.* Деонтическое высказывание: семантические характеристики и прагматический потенциал (на материале русского и немецкого языков) / А. В. Сытько. – Минск : МГЛУ, 2023. – 248 с.
9. *Дмитриева, И. В.* Теоретическая грамматика английского языка : учеб. пособие / И. В. Дмитриева, Н. П. Петрашкевич. – Минск : РИПО, 2017. – 223 с.
10. English Corpora. BNC. Коллекция структурированных корпусов. – URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (date of access: 26.07.2025).

*Поступила в редакцию 21.08.2025*



УДК 372.881.111.1

**Савчиц Надежда Владимировна**

*преподаватель кафедры фонетики  
и грамматики английского языка*

*Белорусский государственный университет  
иностранных языков*

*г. Минск, Беларусь*

**Nadzeya Sauchyts**

*Lecturer of the Department of English  
Phonetics and Grammar*

*Belarusian State University  
of Foreign Languages*

*Minsk, Belarus*

*e-mail: naderhda.savhyts@gmail.com*

## АНАЛИЗ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАМКАХ ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

## THE ANALYSIS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING PRINCIPLES WITHIN THE LINGUOPRAGMATIC APPROACH

В данной статье проводится анализ системы лингводидактических принципов в рамках лингвопрагматического подхода к обучению иностранным языкам. Особое внимание уделяется вопросам прагматизации речи и развития у студентов лингвистических специальностей навыков и умений употребления языковых средств различных функционально-стилистических регистров. Автор приходит к выводу о системном характере предложенной модели и ее потенциале для модернизации лингвистического образования, одновременно обозначая методические вызовы, связанные с ее практической реализацией.

**К л ю ч е в ы е   с л о в а:** *лингвопрагматический подход; ситуация общения; функционально-стилистический регистр; принципы обучения; прагматизация речи; прагматическая маркированность.*

This article presents an analysis of the system of linguodidactic principles within the linguopragmatic approach to foreign language teaching. Particular attention is paid to speech pragmatization and the development of skills in using language means of various functional-stylistic registers among students of linguistic specialties. The author concludes that the proposed model is systematic and has significant potential for modernizing linguistic education, while also identifying methodological challenges associated with its practical implementation.

**Key words:** *linguopragmatic approach; communication situation; functional-stylistic register; teaching principles; speech pragmatization; pragmatic markedness.*

Формирование у будущих лингвистов способности к гибкому и осмысленному применению функционально-стилистических регистров является одной из наиболее сложных задач в современной высшей школе. Ее решение

лежит не в плоскости увеличения объема изучаемого материала, а в кардинальном пересмотре содержания и методов обучения, что может найти свое отражение в лингвопрагматическом подходе.

Значительный вклад в разработку методологических основ этого подхода внесла А. М. Акопянц, сформулировавшая в своем диссертационном исследовании «Прагмалингводидактические основы обучения иностранным языкам студентов-лингвистов (на материале английского языка)» пять принципов обучения: принцип прагматизации иноязычной коммуникативной деятельности, принцип учета тенденций развития языка, принцип учета функционально-стилистического регистра, принцип предельности стилистического снижения речи и принцип опосредованности межкультурной коммуникации [1, с. 33].

Детальный анализ представленной классификации позволил сделать ряд выводов относительно теоретической обоснованности, дидактической ценности и практической применимости каждого из принципов.

*Принцип прагматизации иноязычной коммуникативной деятельности.* А. М. Акопянц отмечает, что о прагматизации речи можно судить по «уместному, ситуативно обусловленному использованию студентами языка в качестве средства межкультурной коммуникации в различных регистрах речевого общения» (формальном, нейтральном, неформальном) [1, л. 36]. Автор подчеркивает, что выпускники лингвистических специальностей демонстрируют владение иностранным языком на высоком уровне во всех видах иноязычной коммуникативной деятельности, «стараясь использовать заученные штампы и выражения независимо от тональности ситуации» [1, л. 35], и преимущественно отдают предпочтение формальному функционально-стилистическому регистру (ФСР). Однако ситуации, предполагающие использование неформального регистра, зачастую вызывают у студентов трудности, связанные с пониманием иноязычной речи и применением данного регистра в продуцировании своей речи.

В отличие от формального регистра, неформальный ФСР представляет собой динамичную и гибкую систему, отличающуюся открытостью к языковым инновациям. Он отражает актуальные языковые тенденции через активное использование новообразований и заимствованной лексики. Также для него характерны преувеличения и преуменьшения, использование аббревиатур и усеченных языковых форм, обилие эмоционально-окрашенных лексических единиц, идиом и фразеологизмов. Исходя из этого, автор полагает, что данные языковые, а точнее лексические единицы, должны стать основой содержания обучения студентов лингвистических специальностей.

На наш взгляд, прагматизация иноязычной коммуникативной деятельности действительно является ключевым компонентом для обучения на основе лингвопрагматического подхода. При этом нужно подчеркнуть, что, с одной

стороны, она выступает целью, с другой – результатом процесса обучения общению, что будет выражаться в сформированной лингвопрагматической компетенции, позволяющей выпускнику лингвистического учреждения высшего образования правильно интерпретировать интенции говорящего, свободно оперировать разнообразием средств всех функционально-стилистических регистров, безошибочно и точно выбирать адекватные средства в зависимости от контекста общения и социальных ролей, достигать поставленную коммуникативную задачу, не нарушая речевых норм и с учетом социокультурной специфики.

Однако вызывает сомнение тот факт, что студенты лингвистических специальностей хорошо владеют формальным регистром и испытывают трудности в использовании неформального регистра общения. Исходя из эмпирического опыта, студенты обладают достаточными знаниями, навыками и умениями для самостоятельного и эффективного решения широкого круга коммуникативных задач, что свидетельствует об определенном уровне сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Но при этом они испытывают трудности в применении функционально-стилистических регистров в соответствии с конкретной ситуацией общения. Преимущественно их речевое взаимодействие строится в гипертрофированно нейтральном ФСР с отдельными и не всегда адекватными вкраплениями неформального ФСР. Такой способ речевого взаимодействия видится нам как «избегающий», так как он минимизирует риски грубых нарушений прагматических норм и позволяет избежать коммуникативных неудач, но скорее представляет собой симуляцию определенного ФСР, чем его непосредственное использование.

Как следствие, в ситуациях, требующих спонтанного неформального общения, такие речевые высказывания зачастую звучат сухо и незаинтересованно, речь воспринимается как отстраненная, лишенная эмоциональной окраски и индивидуальности. Напротив, в контекстах, предполагающих соблюдение формальных норм, например, ведение деловой корреспонденции, собеседование о приеме на работу, академическая дискуссия и т.п., такого рода взаимодействие может приводить к продуцированию высказываний, которые, оставаясь грамматически корректными, оцениваются как излишне прямолинейные и недостаточно вежливые.

Что касается вкраплений неформального ФСР в речь и диалоговое общение студентов, то мы склонны согласиться с А. М. Акопянц, что наиболее ярко это проявляется в лексическом аспекте: сленг, усечения слов, использование аббревиатур и т.п., что, на наш взгляд, объясняется относительной легкостью в улавливании и фиксировании данного рода особенностей речи студентами по сравнению с другими аспектами языка, а также большей открытостью и гибкостью лексических систем языков в целом.

Однако ограничение анализа исключительно лексическим уровнем представляется нам методологически неполным, поскольку игнорируется системный характер лингвопрагматического подхода. Эффективное овладение ФСР возможно только при использовании комплексного подхода, выходящего за рамки лексического аспекта языка. Наряду с просодическими (особенности интонации, темпа и паузации) и грамматическими явлениями, в процессе обучения диалогическому общению у студентов лингвистических специальностей необходимо развивать умения применения ключевых показателей формального, нейтрального и неформального взаимодействия, таких как стратегии перехвата инициативы в диалоге, изучаемые в рамках модели очередности реплик (turn-taking) Х. Сакса, Э. Щеглоффа и Г. Джефферсона, стратегия неопределенности (Дж. Чэннел), стратегия смягчения несогласия (П. Браун и С. Левинсон), стратегия кооперативного наложения реплик (Д. Таннен) и т.п. [2; 3; 4; 5].

Исходя из вышеизложенного, прагматизация иноязычной коммуникативной деятельности представляет собой целенаправленный процесс овладения обучающимися широким спектром средств общения, характерных для каждого из ФСР, и формирования у них гибкого механизма прагматического выбора и применения данных средств с учетом контекста диалогического общения.

Вторым принципом лингвопрагматического подхода, предложенным А. М. Акопянц, является *принцип учета тенденций развития изучаемого языка*. В ходе критического анализа содержания российских учебных пособий по обучению иностранному языку в высшей школе автор приходит к выводу об их устаревшем содержании и разрыве с современной языковой реальностью. В связи с этим А. М. Акопянц предлагает пересмотреть содержание обучения в сторону включения в него новейшего слоя лексики английского языка, например, таких неологизмов, как *staycation*, *defriend*, *meh*, *recessionista* и т.п., что, по мнению автора, позволит студентам лингвистических специальностей овладеть неформальным функционально-стилистическим регистром.

Несмотря на то, что данный принцип видится нам релевантным, он требует определенных уточнений. С одной стороны, является неоспоримым факт наличия тенденций и «языковой моды» на отдельные языковые единицы, их более частотное использование в определенный период времени, а также их популярность, обусловленная культурно детерминированными факторами. С другой стороны, ориентация образовательного процесса на погоню за такими изменениями обрекает его на постоянное отставание и делает содержание обучения недолговечным.

На наш взгляд, более эффективным является обучение студентов лингвистических специальностей базовым неизменяемым характеристикам каждого из ФСР, а также навыкам улавливать и интерпретировать новые, в

том числе временные, прагматические особенности языка и встраивать их в свою систему знаний, проводить саморефлексию и самокоррекцию при возникновении ситуации изменения прагматической нормы.

Таким образом, реализация данного принципа должна осуществляться не путем механического добавления неологизмов в содержание обучения, а посредством тщательного отбора на основе частотности, стилистической маркированности, сочетаемости, словообразовательной и семантической ценности, а затем сбалансированной интеграции данного пласта лексических единиц в лексический минимум.

Следующим принципом лингвопрагматического подхода, сформулированным А. М. Акопянц, является *принцип учета функционально-стилистического регистра речевого общения*. Данный принцип указывает на то, что коммуникативная эффективность высказывания напрямую зависит от его ситуативной адекватности, которая обеспечивается соответствием языковых средств прагматическим правилам. Сам набор прагматических правил, используемых говорящим, варьируется в зависимости от типа ситуации, ключевыми параметрами которой выступают социальный статус, коммуникативное намерение, ролевые отношения, возраст, пол, а также временной и пространственный контекст [6]. Согласно Э. С. Азнауровой, эта обусловленность придает каждому языковому явлению особую «прагматическую маркированность», делая его репрезентантом конкретной ситуации общения [7].

Таким образом, преподавателю необходимо моделировать ситуации иноязычного общения на занятии, учитывая многогранность и многоаспектность социальной ситуации. В свою очередь, студенты-лингвисты должны овладеть широким спектром языковых средств с разной прагматической маркированностью и осознанно варьировать их в соответствии с функционально-стилистическими регистрами речевого общения.

Еще один принцип, который выделяет А. М. Акопянц в рамках своей классификации, – *принцип предельности стилистического снижения речи*. Автор полагает, что необоснованно частое и активное употребление неологизмов, заимствований из других языков, усеченных языковых форм, эмоционально-окрашенных лексических единиц и других языковых явлений, свойственных для неформального ФСР, может привести к резкому стилистическому снижению и огрублению речи [1, л. 47].

Вслед за А. М. Акопянц подчеркнем системную природу функционально-стилистических регистров. ФСР представляют собой систему, а не набор языковых и речевых средств общения. Только полная картина и понимание ФСР позволит студентам осуществлять диалогическое общение без нарушения прагматических норм. А неформальный регистр, хотя и противопоставляется формальному, но все же не сводится к отсутствию правил и норм как таковых.

Пятый и заключительный принцип обучения в предложенной классификации – *принцип опосредованности межкультурной коммуникации в аудиторных условиях*. А. М. Акопянц правомерно отмечает, что «языковой материал неразрывно связан с ситуативными обстоятельствами, поэтому лексико-грамматические формы должны помещаться не просто в коммуникативную ситуацию, а в ситуацию осмысления языка как способа мировидения данного народа» [1, л. 49].

Мы разделяем точку зрения автора о том, что, поскольку каждая культура вырабатывает собственные нормы речевого поведения для стандартных ситуаций общения, а границы ФСР в родном языке и изучаемом многостранном могут не совпадать как частично, так и полностью, это способно становиться одним из барьеров для взаимопонимания и в результате приводить к коммуникативной неудаче. Исходя из сказанного можно сделать вывод, что одним из ключевых элементов в обучении общению на основе лингвопрагматического подхода выступает системный контрастивный анализ, целью которого является не только сопоставление языковых средств общения, но и выявление и осмысление скрытых культурных кодов и прагматических норм, регулирующих речевое поведение.

Проведенный анализ предложенных принципов обучения в рамках лингвопрагматического подхода позволяет констатировать их системный характер и комплексную направленность на решение методических вызовов современного лингвистического образования. С учетом всех критических замечаний и при условии дальнейшей разработки методических основ лингвопрагматического подхода данная система принципов последовательно решает проблему разрыва между академическим знанием языка и способностью к его адекватному использованию в реальных ситуациях межкультурного взаимодействия в соответствии с прагматическими нормами функционально-стилистических регистров.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Акопянц, А. М.* Прагмалингводидактические основы обучения иностранным языкам студентов-лингвистов (на материале английского языка) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Акопянц Арега Михайловна. – Пятигорск, 2009. – 389 л.
2. *Sacks, H. A.* Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking in Conversation / H. Sacks, E. Schegloff, G. Jefferson // *Language*. – 1974. – 50(4). – P. 696–735.
3. *Brown, P.* Universals in language use: Politeness phenomena / P. Brown, S. Levinson // *Questions in Politeness. Strategies in Social Interaction* / E. Goody (Ed.) – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1978. – P. 56–310.



4. *Channell, J. Vague Language* / Joanna Channell. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1994. – 125 p.
5. *Tannen, D. Conversational style : analyzing talk among friends* / Deborah Tannen. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2005. – 272 p.
6. Журина, А. С. О необходимости включения прагматических компонентов в процесс обучения иностранным языкам / А. С. Журина // Бюллетень науки и практики : Электрон. журн. – 2017. – № 3 (16). – С. 231–234.
7. Азнаурова, Э. С. Прагматика художественного слова / Э. С. Азнаурова. – Ташкент, 1988. – 119 с.

*Поступила в редакцию 10.11.2025*

УДК [372.881.111.1+811.11'27]:004.738

**Шепёлкина Елена Павловна***аспирант кафедры лингводидактики  
и методики обучения иностранным языкам**Белорусский государственный университет  
иностранных языков  
г. Минск, Беларусь***Alena Shapiolkina***Post-graduate Student of the Department  
of Linguodidactics and Methodology  
of Teaching Foreign Languages**Belarusian State University  
of Foreign Languages  
Minsk, Belarus  
drulena@gmail.com*

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ  
КОМПЬЮТЕРНО-ОПОСРЕДОВАННОГО ПИСЬМЕННОГО ОБЩЕНИЯ  
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

LINGUOPRAGMATIC CHALLENGES OF COMPUTER-MEDIATED  
WRITTEN COMMUNICATION IN ENGLISH

В статье рассматриваются лингвопрагматические аспекты компьютерно-опосредованного письменного общения: специфические жанры и формы, универсальность норм, межкультурный контекст, виртуальность собеседников, аргументативность, поликодовость контекста, временной континуум и опосредованность взаимодействия виртуальных собеседников. Автор описывает сложности, возникающие у виртуальных собеседников ввиду особенностей общения в интернет-пространстве, и выделяет целевые умения, которые необходимо развивать у студентов-лингвистов при обучении компьютерно-опосредованному письменному общению на английском языке.

**Ключевые слова:** *компьютерно-опосредованное письменное общение; лингвопрагматические трудности; студенты-лингвисты; английский язык.*

The article explores the linguopragmatic aspects of computer-mediated written communication, focusing on genre-specific forms, universal norms, cross-cultural contextualisation, virtuality of interlocutors, argumentation strategies, polysemiotic coding, temporal continuum of exchanges, and mediated nature of virtual interlocutors. The author examines challenges faced by virtual interlocutors due to the unique peculiarities of online communication and identifies key skills students majoring in linguistics should develop when learning computer-mediated written communication in English.

**Key words:** *computer-mediated written communication; linguopragmatic challenges; linguistic students; the English language.*

Развитие современных технологий приводит к изменению форм человеческого общения, включая письменное. Соответственно, на острие внимания оказываются особенности интернет-дискурса (Е. Н. Галичкина,

Н. А. Ахренова, А. А. Баркович, Е. И. Горошко, Т. Н. Колокольцева, О. В. Лутвинова и др.), лингвопрагматические характеристики интернет-дискурса (Н. Д. Арутюнова, В. И. Карасик, А. В. Полоян, Л. С. Патрушева, Л. Ю. Щипцына и др.), реализация коммуникативных стратегий в интернет-полилоге (В. А. Космодемьянская, Э. Б. Яковлева, С. Ш. Гадирова, Н. А. Дзараева, О. А. Усачёва и др.), специфика когнитивной нагрузки в цифровом общении (J. Sweller, S. C. Herring, M. Minear, D. Tang, Е. А. Авдеева и др.), вопросы обучения интернет-полилогу (О. А. Быкова и Р. А. Черемисинова). При этом остаются недостаточно изученными проблемы обучения студентов-лингвистов письменному общению на иностранном языке с учётом новых реалий.

Компьютерно-опосредованное письменное общение (КОПО) представляет собой «регистрируемое на экране компьютерного устройства поочерёдное вербальное и невербальное взаимодействие виртуальных собеседников с целью решения коммуникативной задачи, осуществляемое на иностранном языке в письменной форме в интернет-пространстве вне времени» [1, с. 3]. Интернет-пространство влияет на англоязычное КОПО и вызывает разнообразные трудности у виртуальных собеседников, которые следует учитывать при обучении студентов КОПО на английском языке.

Целью данной статьи является анализ коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон КОПО, выделение лингвопрагматических трудностей, с которыми могут столкнуться участники интернет-полилога на иностранном языке, и определение перечня умений, которые необходимо включить в предметный компонент содержания обучения студентов-лингвистов в рамках учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи». Лингвопрагматический ракурс рассмотрения КОПО актуален тем, что в существующих исследованиях письменного общения в интернет-пространстве анализ зачастую ограничивается либо языковыми ошибками, либо технологическими аспектами самой среды. Выбранный нами ракурс позволяет более комплексно рассмотреть классические стороны общения, выделенные в работах М. М. Бахтина, Б. Ф. Ломова и др., сквозь призму особенностей КОПО. В качестве материалов для данного исследования послужили научные работы в области интернет-дискурса, упомянутые выше.

**Коммуникативная сторона КОПО** характеризуется специфическими жанрами и формами, универсальностью норм, межкультурным контекстом, виртуальностью собеседников и аргументативностью. Так, пользователи сети Интернет могут решать разнообразные коммуникативные задачи в разных жанрах КОПО, которые включают электронную почту, форумы, чаты, блоги и социальные сети [2, с. 12]. Данные жанры реализуются как формально-ролевое или сетевое (неформальное) общение [3, с. 10–11]. Формально-ролевое КОПО представлено жанром электронной почты, где преобладает профессио-

нальное общение с чёткой ролевой структурой. Электронная почта сохраняет формальные черты традиционной асинхронной переписки, что не требует от студентов овладения специальными умениями.

В противопоставление формально-ролевому, сетевое КОПО осуществляется на форумах, в чатах, блогах и социальных сетях, оно отличается неформальностью, анонимностью и эмоциональной направленностью. Форумы предполагают асинхронное полилогическое обсуждение в письменной форме, затруднённое поиском релевантной информации на платформе форума, системой модерации сообщений и рейтинга его участников. Данные трудности требуют внимания и развития у студентов умений следующих типов: коммуникативного (следования правилам форума и структурирования собственного сообщения), интерактивного (адаптации к разным формам обсуждения) и перцептивного (использования расширенных поисковых операторов и повышения своего коммуникативного статуса путём создания полезного контента).

Чаты позволяют виртуальным собеседникам осуществлять близкое к синхронному письменное взаимодействие, однако оно осложняется ввиду неопределённой адресованности сообщений и их игнорирования в условиях многоканальной полифоничности [4, с. 260–265; 5, с. 100–103]. Трудности КОПО в чатах возможно преодолеть при условии развития у студентов интерактивных умений привлечения внимания к своим сообщениям в синхронном и асинхронном полилоге с помощью вербальных и невербальных средств.

Посты в блогах монологичны по своей природе. Студенты могут столкнуться с трудностями в определении основной линии постов и с полилогичностью комментариев, являющихся важной частью блога и влияющих на его восприятие. Трудности КОПО, возникающие у виртуальных собеседников в жанре блога, требуют развития у студентов перцептивных умений фильтрации информационного шума и создания контролируемого первого впечатления от сообщения, а также интерактивных умений поддержки конструктивных участников блога и определения тональности комментариев.

В свою очередь, социальные сети предлагают многоканальную коммуникацию через различные форматы контента, однако характеризуются отсутствием у реципиента (воспринимающего информацию) значимых сведений о коммуникаторе (направляющем информацию) в статусах, постах, комментариях и снижением его виртуального социального статуса в случае отсутствия постоянной активности профиля. Особенности КОПО в жанре социальных сетей обуславливают необходимость развития у студентов коммуникативных умений учёта ограничений разных интернет-платформ, перцептивных умений создания контролируемого имиджа коммуникатора, поддержания активного профиля и верификации виртуального собеседника путём анализа доступной информации о нём, а также интерактивных умений адаптации к изменяющемуся контексту и смены тональности сообщения при необходимости.

Отметим, что в обучении студентов письменной речи на английском языке жанры сетевой формы КОПО преимущественно не учитываются. Это приводит к определённым трудностям, возникающим у студентов в ходе письменного общения на английском языке в сети Интернет и влияет на спектр решаемых виртуальными собеседниками коммуникативных задач. В связи с этим представляется необходимым развитие у студентов коммуникативных умений определения жанра КОПО и адаптации своего коммуникативного поведения к его специфике.

В условиях увеличения количества взаимодействий людей разного возраста, социального окружения и культурного происхождения в интернет-пространстве в рамках КОПО формируется совокупность метакультурных принципов и правил поведения, что обуславливает *универсальность норм сетевого общения*. Данные принципы и правила находят своё отражение в веб-этикете [6, с. 1–5]. Несоблюдение его правил может привести к потере текущих и потенциальных контактов в сети Интернет, а в некоторых случаях – к блокировке виртуального собеседника на используемой интернет-платформе и последующей изоляции от социальной группы, в которой формировался виртуальный социальный статус. Отметим, что основой развития веб-этикета в сети Интернет является стремление виртуальных собеседников к автономной форме самоуправления и саморегуляции, что находит воплощение в этических кодексах, правилах эффективного взаимодействия, а также во внутрисетевых органах саморегуляции (добровольных объединениях провайдеров, представителях сетевых СМИ, администраторах онлайн-сообществ) [7, с. 135]. Однако они не должны противоречить законам государства, в котором находится коммуникатор. Следовательно, при обучении студентов КОПО необходимо развивать у них коммуникативные умения поиска специализированных правил саморегуляции в интернет-пространстве и следования им. Более того, с целью предотвращения в интернет-полилоге конфликтности и неконструктивности поведения необходимо учить студентов преломлять вербальные и невербальные средства, используемые в сообщениях, сквозь призму правил веб-этикета.

Важными аспектами этичного и безопасного взаимодействия в интернет-полилоге являются уважение интеллектуальной собственности и защита личных данных. Соблюдение рекомендаций по данным аспектам зависит от множества факторов, включая культуру общения, уровень осведомлённости участников, технические возможности интернет-платформ и меры контроля. В связи с этим при обучении студентов КОПО необходимо развивать коммуникативные умения распознавания дезинформации и выбора интернет-источников, надёжных с точки зрения конфиденциальности и защиты данных, а также коммуникативные умения корректного оформления упоминаний и цитат.

Как упоминалось ранее, интернет-пространство, в котором происходит КОПО, объединяет представителей разных культур, что обуславливает *межкультурный контекст сетевого общения*. По причине всеобщего доступа к сети Интернет в КОПО вовлечены носители разных языков, однако для большего количества пользователей сети Интернет английский не является родным языком. Важно отметить, что представители разных культур насыщают сообщения на английском языке отсылками к своей родной культуре. При этом КОПО между представителями разных культур по-прежнему характеризуется неточностями в интерпретации и недопониманиями между виртуальными собеседниками, несмотря на современные инструменты оперативного перевода контента с родного языка на английский и наоборот. Это приводит к необходимости развития у студентов коммуникативных умений проявления культурной чувствительности: распознавания и соблюдения культурных табу, а также адаптации речевого стиля к межкультурным различиям.

*Виртуальность собеседников* в КОПО создаёт уникальные условия для формирования их виртуального социального статуса, поскольку анонимность и опосредованность взаимодействия размывают традиционные границы между участниками общения. Анонимность виртуальных собеседников в КОПО создаёт благоприятную почву для развития алгоритмической интерференции. Данное явление обозначает процесс, при котором автоматизированные системы (боты, алгоритмы интернет-платформ) порождают новые формы взаимодействия и конфликты [8, с. 62–63]. Алгоритмической интерференции присуща имитация ботами поведения реальных пользователей сети Интернет. Это может приводить к ложному восприятию авторитета: например, боты-«эксперты» (как чат-боты GPT в Slack) генерируют ответы, которые пользователи могут принимать за истину. Кроме того, имитация ботами коммуникативного поведения человека может выражаться в размывании ответственности: например, бот удаляет сообщения или блокирует пользователей, а модераторы-люди могут переложить на него ответственность за непопулярные коммуникативные решения.

Более того, алгоритмическое продвижение контента в социальных сетях влияет на «видимость» участников, что интенсифицирует вовлечённость пользователей сети Интернет в КОПО. При этом алгоритмы интернет-платформ повышают видимость сообщений именно конфликтного характера [9]. Это происходит в силу того, что провокационные высказывания коммуникатора запускают активную обратную связь реципиентов, что интерпретируется интернет-платформой как высокий показатель релевантности и ведёт к дальнейшему распространению такого контента. Например, в X (бывшем Twitter) или Reddit алгоритмы соцсетей чаще показывают сообщения троллей или агрессоров [9], поскольку они вызывают больше обратной связи, а системы рекомендаций YouTube и TikTok могут необоснованно повышать весомость мнения одних пользователей и игнорировать других.



Принимая во внимание анонимность виртуальных собеседников, а также присутствие в КОПО алгоритмов и ботов, обучение студентов должно предусматривать развитие перцептивных умений оценки достоверности собеседника (анализ профиля, истории сообщений) и нейтрализации алгоритмических искажений путём коррекции коммуникативного поведения с учётом требований определённой интернет-платформы.

Ввиду отсутствия физической репрезентации, пользователи сети Интернет конструируют свою виртуальную идентичность с помощью профиля (аватара, описания) и коммуникативного поведения, выбирая роли в зависимости от коммуникативной ситуации [10, с. 33; 11, с. 40, 55, 71–74]. Среди основных коммуникативных ролей в интернет-полилоге исследователи выделяют *инициатора* (задающего тему и направление обсуждения), *респондента* (поддерживающего диалог, обеспечивая обратную связь), *наблюдателя* (пассивно анализирующего контент, формируя аудиторию [12, с. 352]) и *модератора* (регулирующего порядок и фильтрующего нежелательный контент). Модерация сообщений может осуществляться реальным человеком, назначенным на эту роль (в профессиональных сообществах), алгоритмами (автоматическими фильтрами) и самими участниками (при помощи системы жалоб и голосований). Для эффективного КОПО у студентов следует развивать перцептивные умения выбора и смены коммуникативных ролей в интернет-полилоге, а также их адаптации к контексту обсуждения.

Принимая во внимание потенциальную конфликтность КОПО [13, с. 49], отметим важную роль *аргументативности* в интернет-полилогах. Она предполагает стремление участников интернет-полилога донести свою точку зрения до других, при этом стараясь избегать конфликтов и недоразумений, возникающих из-за особенностей восприятия человеком письменной формы коммуникации. Отметим, что для КОПО характерны вынужденное редуцирование сообщений из-за ограничения количества символов на интернет-платформах, гипертрофия эмоциональных аргументов, алгоритмическая эскалация конфликтов и использование виртуальными собеседниками манипулятивных тактик (газлайтинга и флейминга) [14, с. 95–105]. С целью обеспечения эффективного КОПО на английском языке следует развивать у студентов коммуникативные умения ведения дискуссии и выбора коммуникативной стратегии (кооперативной, конфронтационной или нейтральной [15, с. 100]), подходящей коммуникативной ситуации.

**Перцептивная сторона КОПО** характеризуется *поликодовостью контекста*, которая предполагает фрагментарность восприятия нелинейных сообщений вследствие металинеарности и креолизованности [3, с. 9–10]. Металинеарность предполагает наличие гипертекста как системы разнородных связей данного текста с другими текстами и способами их редактирования [3, с. 9]. Гипертекстуальность КОПО характеризуется общедоступностью для

просмотра и участия пользователей сети Интернет в создании гипертекста, глобальностью и автоматизмом запуска глобальных гипертекстовых связей между элементами содержания информации [10, с. 27], что приводит к перенасыщенности информацией. Это требует от студентов владения не только умениями поискового чтения, но также коммуникативными умениями использования гипертекстовых структур и точного определения своей коммуникативной задачи.

В КОПО поликодовость обусловлена адаптацией устного общения для письменной формы, что предполагает возможность дополнения вербальных сообщений метаграфемными средствами (смайлами, эмоджиконами, статическими и динамическими изображениями, короткими видеорядами в формате .gif). Это требует от студентов наличия коммуникативных умений адекватной креолизации своих сообщений и интерпретации аудиовизуального контента, поступающего от виртуальных собеседников.

Одновременно с этим, для перцептивной стороны КОПО характерна обусловленность *временным континуумом* интернет-пространства. Она выражается в том, что КОПО присущ постоянный доступ виртуальных собеседников к содержанию интернет-полилога и непредсказуемость его расширения или сужения. Для преодоления данной трудности необходимо развивать у студентов коммуникативные умения формулирования ограничивающего правила в первом сообщении ветки интернет-полилога и использования аналитики и финализации полилога резюмирующим постом или перенаправлением в новые источники, а также перцептивные умения отслеживания ключевых слов в интернет-полилоге, использования хэштегов и меток с целью фильтрации информации и выделения подтем посредством закрепления комментариев и создания отдельных веток.

**Интерактивная сторона КОПО** выражается прежде всего в *опосредованности взаимодействия виртуальных собеседников*. Данный лингвопрагматический аспект КОПО характеризуется нарушением последовательности интеракции и вариативностью типов речевого взаимодействия. Последовательность интеракции важна в интернет-полилоге, поскольку демонстрирует коммуникативные роли виртуальных собеседников и поддерживает либо размывает контекст ситуации.

Подчеркнём, что для интернет-полилога характерны три основных типа речевого взаимодействия: поочерёдное, интеграционное и ожидающее [13, с. 67–72; 16, с. 6]. В рамках поочерёдного взаимодействия большинство участников отвечают на первое сообщение, обращаясь к его автору и не комментируя сообщения других участников интернет-полилога [17, с. 11]. Это говорит о том, что участники интернет-полилога заинтересованы в теме сообщения и быстром решении поставленной коммуникативной задачи, а также не настроены на взаимодействие с другими участниками интернет-полилога.

Интеграционное речевое взаимодействие предполагает ответ на первое сообщение других участников интернет-полилога, доказывающих свою точку зрения с помощью ссылок друг на друга [17, с. 11]. В таком случае первое сообщение является лишь вектором обсуждаемых тем, а последующие сообщения служат узлами развития интернет-полилога.

В рамках ожидающего взаимодействия, которое свойственно только для общения в интернет-полилоге, виртуальные собеседники просматривают определённое сообщение без реакции на него [17, с. 11]. Они ожидают сообщение, которое было бы для них актуально в целях решения поставленной коммуникативной задачи. Игнорирование сообщения может демонстрировать отсутствие у реципиента возможности или мотивации отреагировать на сообщение, безразличное отношение к коммуникатору и к содержанию его сообщения или неоптимальное оформление сообщения коммуникатором. Это обуславливает необходимость развития у студентов интерактивных умений использования реакций (например, «лайков» и репостов) как стимулов коммуникативного взаимодействия и инструментов обратной связи (например, путём цитирования, применения хэштегов и тегов для сохранения ясности адресации).

Однако ход интернет-полилога непредсказуем, поскольку чередование реплик может оказаться спутанным ввиду вмешательства одного или сразу нескольких виртуальных собеседников, переадресации реплик, «замаскированной» адресации и алгоритмической интерференции, влияющих на характер связи реплик [17, с. 28–35, 40–47]. Это также усугубляется асинхронностью КОПО и расширенными возможностями межкультурного письменного общения. Как правило, любой пользователь сети Интернет, независимо от количества написанных им сообщений или других факторов, может в любое время отвечать на реплики виртуальных собеседников в интернет-полилоге или самостоятельно создавать тему общения. Предугадать заранее тип речевого взаимодействия в интернет-полилоге невозможно, поскольку это зависит от количества, степени анонимности и личностных характеристик виртуальных собеседников. Студенты должны быть готовы к подобной вариативности типов речевого взаимодействия, им следует овладеть интерактивными умениями переключения между поочерёдным, интеграционным или ожидающим видами речевых взаимодействий и умениями адаптации своего режима коммуникации в зависимости от типа обсуждения и интернет-платформы.

Таким образом, лингвопрагматические трудности коммуникативной стороны КОПО связаны с его специфическими жанрами и формами, универсальностью норм письменного общения, межкультурным контекстом, виртуальностью собеседников и аргументативностью. Они требуют развития у студентов-лингвистов особых коммуникативных умений (адаптации коммуникативного стиля под цифровые жанры, следования правилам веб-этикета,

распознавания культурных кодов и т. д.). Лингвопрагматические трудности перцептивной стороны КОПО обусловлены поликодовостью контекста и временным континуумом интернет-пространства. Они определяют необходимость развития у студентов умений перцептивного типа (создания контролируемого имиджа коммуникатора, выбора и смены коммуникативных ролей, верификации личности виртуального собеседника и т. д.). Наконец, лингвопрагматические трудности интерактивной стороны связаны с опосредованностью взаимодействия виртуальных собеседников, что обуславливает развитие у студентов умений интерактивного типа (организации обратной связи, привлечения и удержания внимания виртуальных собеседников, адаптации к разным типам обсуждения и т. д.).

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Шепёлкина, Е. П.* Психологические аспекты формирования у студентов умений компьютерно-опосредованного письменного общения / Е. П. Шепёлкина // *Замежные мовы.* – 2025. – Т. 96, № 2. – С. 3–9.
2. *Полоян, А. В.* Прагмалингвистические особенности жанра интернет-комментария к неполитическим новостным статьям и откликам на них : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Полоян Анна Васильевна ; Южн. федер. ун-т. – Ставрополь, 2021. – 28 с.
3. *Галичкина, Е. Н.* Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Галичкина Елена Николаевна ; Астрах. гос. ун-т. – Волгоград, 2012. – 40 с.
4. *Sweller, J.* Cognitive load during problem solving / J. Sweller // *Cognitive Science.* – 1988. – Vol. 12, No. 2. – P. 257–285.
5. *Карасик, В. И.* Языковая пластика общения : монография / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2021. – 536 с.
6. *Netiquette: Ethic, Education, and Behavior on Internet – A Systematic Literature Review* / R. Soler-Costa, P. Lafarga-Ostáriz, M. Mauri-Medrano [et al.] // *International Journal of Environmental Research and Public Health.* – 2021. – Vol. 18, No. 3. – P. 1212. – DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18031212>.
7. *Черемисинова, Р. А.* Методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Черемисинова Римма Анатольевна ; Вятск. гос. ун-т. – Киров, 2017. – 221 л.
8. *Crawford, K.* Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence / K. Crawford. – New Haven : Yale University Press, 2021. – 288 p.

9. Расследование киберугроз: Троллинг // Global Investigative Journalism Network. – URL: <https://gijn.org/ru/resurs/rassledovanie-kiberugroz-trolling/> (дата обращения: 17.06.2025).
10. *Ахренова, Н. А.* Доминанты современной интернет-лингвистики : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Ахренова Наталья Александровна ; Моск. гос. обл. ун-т. – Мытищи, 2018. – 56 с.
11. *Пассов, Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
12. *Herring, S. C.* Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior / S. C. Herring // Designing for Virtual Communities in the Service of Learning / ed.: Sasha Barab [et al.]. – New York : Cambridge University Press, 2004. – Ch. 12. – P. 338–376.
13. *Быкова, О. А.* Прагмалингвистическая характеристика полилога в интернет-дискурсе (на материале франкоязычных социальных сетей) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / Быкова Ольга Алексеевна ; Моск. гос. лингв. ун-т. – М., 2017. – 220 л.
14. Flaming in Computer-Mediated Communication: Observations, Explanations and Implications / M. Lea, T. O'Shea, P. Fung, R. Spears // Contexts of Computer-Mediated Communication / ed.: M. Lea. – London : Harvester-Wheatsheaf, 1992. – P. 89–112.
15. *Космодемьянская, В. А.* Стратегии и тактики в аргументативном полемическом дискурсе / В. А. Космодемьянская // Политическая лингвистика. – 2016. – № 1. – С. 99–103.
16. *Яковлева, Э. Б.* Многосторонние формы общения. Полилог как объект лингвистического анализа / Э. Б. Яковлева. – М. : ИНИОН РАН, 2006. – 72 с.
17. *Патрушева, Л. С.* Форум как речевой жанр интернет-дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Патрушева Лидия Сергеевна ; Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск, 2015. – 28 с.

*Поступила в редакцию 07.10.2025*

# ВЕСТНИК БГУИЯ

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

№ 1 (1) / 2025

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *Т. П. Леонтьева*

Редактор *И. В. Нестеренко*  
Ст. корректор *С. О. Иванова*  
Компьютерная верстка *Т. С. Соловьевой*

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

Подписано в печать 18.12.2025. Формат 60×84  $\frac{1}{16}$ . Бумага офсетная. Гарнитура PT Astra. Ризография. Усл. печ. л. 7,44. Уч.-изд. л. 7,69. Тираж 100 экз. Заказ 55.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Белорусский государственный университет иностранных языков». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2014 г. № 1/377, ЛП № 38200000064344 от 17.09.2025 г.

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

Индекс подписки 75019/750192