

ВЕСТНИК БГУИЯ

№ 1 (2) / 2026

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

- Дерман И. Н.* Структура познавательной активности студентов технических специальностей в иноязычной подготовке 7
- Леонтьев П. М.* Организация научно-исследовательской работы студентов в рамках деятельности студенческого научного объединения 15
- Мойсеенко Е. А., Мойсеенко Ю. Н.* Динамика показателей гибкости и координационных способностей у девушек основного учебного отделения БГУИЯ 23
- Парамонова А. С.* Профессиональная ориентация педагогических работников в формировании поликультурной воспитательной среды в учреждении высшего образования..... 30

Психология

- Ерофеев Г. В.* Профессиональная субъектность личности в условиях цифровизации: структура, динамика и психологические механизмы развития 37
- Юденко А. Н.* Интеграция хатха-йоги в курс физической культуры в учреждениях высшего образования: влияние на психологическое состояние и мотивацию студентов 47

Методика преподавания иностранных языков

<i>Колос М. С.</i> Интегративная модель формирования функциональной грамотности обучающихся на основе овладения рецептивными видами иноязычной речевой деятельности	56
<i>Короткевич Ж. А., Дудько А. Д.</i> Обучение студентов лингвистических специальностей чтению на иностранном языке в условиях цифровизации	66
<i>Курьян В. В.</i> Стратегии обратной связи для организации контроля и оценки формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся	77
<i>Пономарева М. А.</i> Лингвистические индикаторы коммуникативной компетентности кандидата: анализ речи в структуре собеседования по компетенциям	87
<i>Флимонцева Д. А.</i> Комплекс заданий для развития у студентов-лингвистов умений межкультурного общения на материале фразеологических единиц.....	96
<i>Шестернёва Л. Г.</i> Немое кино как инновационное средство обучения русскому языку как иностранному: методический и лингводидактический аспекты	108

CONTENTS

Pedagogy

<i>Dzerman I.</i> Structure of Cognitive Activity of Technical Specialties Students in Foreign Language Training.....	7
<i>Liavontsyeu P.</i> Organization of Students' Research Work Within the Framework of the Students' Scientific Society	15
<i>Maiseyenka K., Maiseyenka Y.</i> Dynamics of Flexibility and Coordination Abilities in Female Students of the Health Group i of BsufL.....	23
<i>Paramonova A.</i> Professional Orientation of Teaching Staff in the Formation of Multicultural Educational Environment in Higher Education Institution.....	30

Psychology

<i>Erofeenko G.</i> Professional Subjectivity of the Individual in the Context of Digitalization: Structure, Dynamics and Psychological Mechanisms of Development.....	37
<i>Yudzenka A.</i> Integration of Hatha Yoga Into Physical Education Courses in Higher Education Institutions: Impact on the Psychological State and Motivation of Students.....	47

Methods of Foreign Language Teaching

<i>Kolos M.</i> An Integrative Model For Developing Students' Functional Literacy Through Mastering Receptive Types of Foreign Language Speech Activities.....	56
<i>Karatkevich Z., Dudzko N.</i> Teaching Students of Linguistic Specialties to Read in a Foreign Language in the Context of Digitalization	66
<i>Kuryan V.</i> Feedback Strategies for Organization of Assessment and Evaluation of the Development of Pupils' Foreign Language Communicative Competence	77
<i>Ponomareva M.</i> Linguistic Indicators of the Candidate's Communicative Competence: Speech Analysis in the Structure of Competency-Based Interviews.....	87
<i>Filimontsava D.</i> A Set of Tasks for Developing Intercultural Communication Skills of Linguistics Students Using Phraseological Units.....	96
<i>Shesterneva L.</i> Silent Cinema as an Innovative Tool for Teaching Russian as a Foreign Language: Methodological and Linguodidactic Aspects	108

ПЕДАГОГИКА

УДК 378.147:811:62

Дерман Игорь Николаевич

*старший преподаватель кафедры
иностраных языков*

*Белорусский национальный технический
университет
г. Минск, Беларусь*

Ihar Dzerman

*Senior Lecturer of the Department
of Foreign Languages*

*Belarusian National Technical University
Minsk, Belarus
e-mail: dermanigor@rambler.ru*

СТРУКТУРА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ

В статье рассматривается сущность познавательной активности студентов с учетом современных психолого-педагогических подходов. Выделены и описаны структурные компоненты и уровни познавательной активности студентов технических специальностей в процессе обучения иностранному языку. Предложена структурно-уровневая матрица познавательной активности, позволяющая преподавателю типологизировать студентов по характеру их учебной деятельности, осуществлять системный мониторинг качества подготовки и управлять развитием профессионально значимых компетенций обучающихся.

Ключевые слова: познавательная активность студентов; иноязычная подготовка; технические специальности; компоненты познавательной активности; структурно-уровневая матрица.

STRUCTURE OF COGNITIVE ACTIVITY OF TECHNICAL SPECIALTIES STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING

The article examines the essence of student cognitive activity based on modern psychological and pedagogical approaches. The structural components and levels of cognitive activity of technical students in the process of foreign language learning are identified and described. A structural-level matrix of cognitive activity is proposed, which allows university teachers to typify students by the nature of their learning activities, perform systematic monitoring of training quality, and manage the development of students' professionally significant competencies.

Key words: student cognitive activity; foreign language training; technical specialties; components of cognitive activity; structural-level matrix.

Требования современного рынка труда таковы, что сегодняшний выпускник технического учреждения высшего образования (УВО) должен обладать не только профессиональными компетенциями, но и высокой степенью адаптивности и креативности. Освоить необходимые компетенции студенту технического профиля может помочь высокий уровень познавательной активности, что является фундаментом для обеспечения готовности специалиста к непрерывному образованию.

Современные стандарты подготовки инженеров включают свободное владение профессиональным иностранным языком как инструментом международной интеграции и профессиональной мобильности. Тем не менее специфика технической терминологии часто становится барьером для студентов, выявляя разрыв между требуемым уровнем компетенций и реальной познавательной активностью обучающихся. Фокус данного исследования направлен на изучение структуры и уровней познавательной деятельности студентов БНТУ при изучении дисциплины «Иностранный язык», что позволит в дальнейшем оптимизировать процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции в техническом университете.

В современной педагогической науке познавательная активность рассматривается через призму целеполагания субъекта. Ряд авторов классифицируют ее как личностное образование, которое выполняет следующие функции: выступает в роли интеллектуальной рефлексии в отношении гносеологического процесса [1, с. 190]; детерминирует качественные параметры исследовательской деятельности [2, с. 30]; является результатом устремления обучающегося к самоактуализации и самосовершенствованию, что, в свою очередь, обеспечивает высокий уровень продуктивности деятельности [3, с. 15].

Сходные позиции в понимании познавательной активности как личностного конструкта занимают Н. В. Дерябина и В. В. Щетинина. Авторы определяют ее как сложное интегративное качество, которое: детерминирует готовность субъекта к самостоятельной когнитивной деятельности, включая постановку проблем и поиск путей их преодоления; обеспечивает возможность эффективного применения накопленного интеллектуального багажа в новых условиях для получения планируемых результатов; выступает показателем субъектной позиции личности в управлении когнитивными процессами, способствующими саморазвитию [4, л. 67–68; 5, с. 443].

С точки зрения деятельностного подхода исследователи трактуют познавательную активность как форму деятельности, выделяя в ней следующие аспекты: готовность к усвоению новых знаний; созидательный процесс, формирующий глубокую заинтересованность и внутреннюю мотивацию; интегральный элемент мыслительного труда человека [6, с. 92–93].

В контексте личностного подхода Г. И. Щукина подчеркивает, что познавательная активность приобретает статус устойчивого личностного свойства

лишь при условии константности когнитивных стремлений субъекта [1, с. 191]. В свою очередь, В. В. Щетинина акцентирует внимание на креативном аспекте данного феномена, рассматривая познавательную активность как процесс интенсивного освоения действительности, детерминированный установкой на последующее творческое применение полученных компетенций [5, с. 442].

В ходе дальнейшего теоретического анализа психолого-педагогических исследований были конкретизированы сущностные признаки познавательной активности. К ним относятся: позитивно-смысловое отношение к содержанию и процессуальному аспектам учебно-когнитивного поиска [7, л. 64]; выраженная направленность личности на процессы самодетерминации, включая саморегуляцию, самоорганизацию и рефлексивную самооценку [8]; высокая степень интеллектуальной и волевой мобилизации в процессе освоения новых знаний [9, с. 33]; сформированность устойчивой поисковой мотивации и готовность к исследовательской деятельности [5, с. 443].

Обобщение теоретических подходов позволяет рассматривать познавательную активность как комплексную характеристику личности. Она проявляется в устойчивом желании учиться, независимости и готовности самостоятельно заниматься поиском знаний, а также в способности контролировать свои действия. Чтобы глубже понять суть этого явления, необходимо изучить его структуру – то есть то, из каких элементов оно состоит, и как они связаны между собой.

В современной психолого-педагогической литературе отсутствует единое мнение относительно компонентного состава познавательной активности. Так, согласно концепции К. М. Егорова [10, с. 175], данное явление включает три базовых элемента: мотивационный (выражается через потребность в познании и самореализации), эмоционально-волевой (связан с мобилизацией усилий для достижения результата) и поведенческий (проявляется в систематической и целенаправленной деятельности).

Более детальную дифференциацию предлагает Т. А. Яникова, выделяя пять функциональных компонентов: мотивационный (стимулирующий интерес), ориентационный (целеполагание и планирование), содержательно-организационный (процессуально-методический аспект), эмоциональный (направленный на личностное развитие) и оценочный (верификация результатов) [11]. Схожей позиции придерживается И. А. Боброва, акцентируя значимость рефлексивно-оценочного компонента. По мнению автора, интеграция процессов самоанализа и самоконтроля выступает обязательным механизмом саморегуляции при усвоении знаний [7, л. 72].

Анализ представленных подходов позволяет заключить, что описанные модели структуры познавательной активности носят комплементарный характер. При этом выделение эмоционально-волевого компонента в качестве самостоятельной единицы представляется избыточным, поскольку механизмы

мотивации неразрывно связаны с эмоционально-ценностной сферой личности. В рамках данной работы, опираясь на деятельностный подход, мы определяем структуру исследуемого феномена следующими компонентами: *мотивационно-волевой, ориентационный, содержательно-организационный, рефлексивно-оценочный.*

Мотивационно-волевой компонент познавательной активности отражает внутреннюю готовность студента к интенсивной иноязычной подготовке. Он базируется на системе профессиональных ценностей (осознание языка как инструмента инженерной деятельности) и волевой саморегуляции, обеспечивающей настойчивость в достижении коммуникативных целей. Этот уровень является базисным для формирования субъективной позиции будущего специалиста.

В структуре познавательной деятельности студентов технических профилей в процессе языковой подготовки *ориентационный компонент* играет роль системообразующего фактора. Он определяет субъективную ориентацию студента на освоение иностранного языка и обеспечивает осознанное управление собственной учебной деятельностью. Этот компонент актуализируется посредством процессов целеполагания и планирования.

Целеполагание в условиях языкового образования будущих инженеров трансформируется из формального выполнения учебных требований в процесс определения профессионально значимых ориентиров. Для студентов технических УВО это означает осознание иностранного языка не как абстрактной дисциплины, а как инструмента в будущей профессиональной деятельности (например, для изучения международных стандартов, технической документации или общения в многонациональной рабочей среде). Высокий уровень развития этого элемента характеризуется переходом от внешних стимулов к внутренним профессиональным мотивам.

Планирование в структуре ориентационного компонента предполагает способность студента самостоятельно моделировать траекторию обучения. Это включает в себя: выбор оптимальных стратегий освоения специальной лексики; распределение временных ресурсов для работы с иноязычными источниками; определение приоритетных направлений языковой подготовки в зависимости от узкой специализации (ИТ, машиностроение, энергетика и др.).

Содержательно-организационный (процессуально-методический) аспект познавательной деятельности будущих инженеров в рамках обучения иностранному языку определяется интеграцией специальных знаний и коммуникативных навыков.

Контентная составляющая познавательной активности студентов технических специальностей основана на дидактическом принципе использования аутентичных технических материалов (спецификаций, кейсов), что обеспечивает междисциплинарную связь языка с профильными дисциплинами.

Процессуально-методическая составляющая может быть реализована посредством использования методов активного обучения (проектная деятельность, имитационное моделирование производственных ситуаций) и цифровых инструментов. Организация процесса направлена на переход от воспроизводимого усвоения языка к продуктивному решению профессионально-ориентированных задач, что стимулирует самостоятельность студента и его исследовательскую позицию.

Рефлексивно-оценочный компонент характеризуется способностью студента к осознанному управлению процессом иноязычной подготовки. Он включает механизмы самоконтроля, критическую оценку достигнутых результатов в контексте будущей инженерной деятельности и готовность к самокоррекции познавательных стратегий. Этот уровень обеспечивает переход от внешней мотивации к внутренней потребности в непрерывном самообразовании.

Специфика включения студентов в университетское обучение находит отражение в иерархии уровней их познавательной активности. В частности, Г. И. Щукина дифференцирует данный процесс следующим образом:

- ♦ *репродуктивно-подражательный уровень*, который характеризуется освоением студентами базового алгоритма профессиональных действий по заданному образцу;

- ♦ *поисково-исполнительский уровень* предполагает готовность будущего специалиста к вариативному применению знаний в зависимости от контекста профессиональной задачи;

- ♦ *творческий уровень* отражает высшую степень субъектности студента, проявляющуюся в устойчивом исследовательском интересе и поиске нестандартных подходов к решению актуальных проблем [1, с. 190–192].

Важно подчеркнуть, что номенклатура уровней, предложенная автором, детерминирует выбор преподавателем конкретных педагогических технологий, адекватных текущему этапу профессионального становления обучающихся.

Сходная типология представлена в работе Т. И. Шамоной. Исследователь характеризует уровни через призму усложнения интеллектуальных задач: от *воспроизводящего* (базовое владение категориальным аппаратом) и *интерпретирующего* (аналитическая трактовка информации в новых учебных ситуациях) до *творческого*, при котором студент переходит от усвоения готовых связей к конструированию собственных инновационных способов познавательной деятельности [12, с. 169–171].

На основе анализа существующих научно-педагогических подходов в рамках данного исследования была проведена дифференциация уровней развития познавательной активности студентов: *воспроизводящий, интерпретирующий, творческий*. *Воспроизводящий уровень* характеризуется

ситуативным характером активности, инициируемой внешними стимулами (спецификой учебного контента, педагогическими приемами) и выражающейся преимущественно через эмоциональную реакцию субъекта. *Интерпретирующий уровень* проявляется в высокой динамике восприятия информации и способности студента к автономному решению типовых учебных задач в рамках освоенных алгоритмов. *Творческий уровень* определяется готовностью обучающегося к эффективному функционированию в условиях неопределенности (нестандартных ситуациях), а также способностью к самостоятельному проектированию оригинальных способов достижения познавательных целей.

С опорой на выделенные на основе теоретического анализа значимые критерии и уровни познавательной активности студентов технических специальностей в процессе иноязычной подготовки была разработана структурно-уровневая схема (матрица) познавательной активности (таблица). Процесс проектирования матрицы включал системно-структурный анализ деятельности студента. Сначала были определены компоненты (психологическая и практическая готовность), а затем была осуществлена дифференциация уровней согласно степени когнитивной самостоятельности. Каждая ячейка матрицы содержит дескрипторы, позволяющие операционализировать понятие *познавательная активность* и перевести его в диагностическую плоскость.

Критерии и уровни познавательной активности студентов технических специальностей в процессе иноязычной подготовки

Компоненты	Уровни		
	Воспроизводящий	Интерпретирующий	Творческий
Мотивационно-волевой (Интерес)	Интерес неустойчив, зависит от внешнего контроля (оценки, зачета). Мотивация избегания неудач	Проявленный интерес к предмету. Понимание значимости языка для будущей профессии	Глубокая внутренняя потребность в знаниях. Инициативность и стремление к самообразованию
Ориентационный (Целеполагание)	Цели задаются преподавателем. Студент ориентируется только на текущую инструкцию	Самостоятельный выбор способов решения стандартных задач. Планирование в рамках темы	Самостоятельное проектирование долгосрочных целей. Поиск междисциплинарных связей
Содержательно-организационный	Работа строго по образцу. Выполнение элементарных упражнений (подстановка, перевод)	Применение знаний в новых, но типовых ситуациях. Использование словарей и справочников	Создание оригинальных текстов, презентаций. Поиск и анализ аутентичных технических источников

Рефлексивно-оценочный	Самооценка отсутствует или сводится к «сдал/не сдал». Ориентация на оценку извне	Адекватная оценка своих ошибок. Сравнение своего результата с заданным эталоном	Критический анализ процесса и результата. Умение обосновать свою точку зрения и метод решения
-----------------------	--	---	---

Матрица компонентов и уровней познавательной активности обеспечивает единый методологический инструментарий для преподавателя. Она позволяет типологизировать студентов по характеру их учебной деятельности. Эта система критериев и показателей дает возможность преподавателю проектировать разноуровневые учебные материалы, соответствующие когнитивным возможностям будущих инженеров. Благодаря такому диагностическому инструментарию он может осуществлять мониторинг динамики развития субъектности студента в процессе иноязычной подготовки.

Таким образом, ретроспективный анализ психолого-педагогической литературы позволил конкретизировать сущность познавательной активности как интегративного качества личности будущего инженера. Данный феномен детерминирует устойчивую направленность студента на освоение новых знаний, готовность к исследовательской и проектно-конструкторской деятельности, а также высокую степень его инициативности и субъектной автономности.

В контексте языковой подготовки в техническом УВО структура познавательной активности представлена единством мотивационно-волевого, ориентационного, содержательно-организационного и рефлексивно-оценочного компонентов, обеспечивающих эмоциональную вовлеченность и механизмы рефлексивного самоуправления в процессе решения профессионально-ориентированных задач. Динамика развития рассматриваемого качества прослеживается через последовательную смену уровней: от воспроизводящего и интерпретирующего к творческому.

Структурно-уровневая схема познавательной активности является инструментом педагогического проектирования. Она позволяет преподавателю осуществлять системный мониторинг качества подготовки, дифференцировать задания в зависимости от уровня субъектности студента и переходить от фрагментарной передачи знаний к управлению развитием профессионально значимых компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Щукина, Г. И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.

2. *Алтухова, М. А.* Повышение эффективности развития познавательной активности студентов вуза / М. А. Алтухова // Вестник ЧГПУ. – 2015. – № 2. – С. 24–33.
3. *Денина, О. О.* Развитие познавательной активности студентов в учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Денина Ольга Оскаровна. – М., 2001. – 27 с.
4. *Дерябина, Н. В.* Педагогические условия формирования познавательной активности студентов в воспитательно-образовательном процессе технического вуза : дис. канд. ... пед. наук : 13.00.08 / Дерябина Наталья Владимировна. – Кемерово, 2005. – 193 л.
5. *Щетинина, В. В.* Обновление подходов к формированию познавательной активности дошкольников / В. В. Щетинина // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 4 (22). – С. 441–444.
6. *Осипова, С. И.* Познавательная активность как объект педагогического анализа / С. И. Осипова, Н. С. Агишева // Гуманизация образования. – 2016. – № 2. – С. 89–96.
7. *Боброва, И. А.* Развитие познавательной активности студентов в образовательном процессе педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Боброва Ирина Анатольевна ; Ставроп. гос. пед. институт. – СПб., 2008. – 142 л.
8. *Поштарева, Т. В.* Структура познавательной активности личности / Т. В. Поштарева, Е. П. Грибова // Современные проблемы науки и образования. 2020. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29552> (дата обращения: 06.03.2026).
9. *Жуков, Ю. Ю.* Признаки и факторы познавательной активности студентов физической культуры в учебной деятельности / Ю. Ю. Жуков // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2013. – № 11 (95) – С. 30–35.
10. *Егоров, К. М.* Теоретические основы формирования познавательной активности студентов в негосударственных учебных заведениях в условиях высшего профессионального образования / К. М. Егоров // Вестник Поморского университета. – Архангельск, 2007. – № 8. – С. 173–176.
11. *Яникова, Т. А.* Развитие познавательной активности учащихся 5–9 классов в процессе дистанционного обучения / Т. А. Яникова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-poznavatelnoy-aktivnosti-uchaschihsya-5-9-klassov-v-protssesse-distantcionnogo-obucheniya> (дата обращения: 28.01.2026).
12. *Шамова, Т. И.* Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

Поступила в редакцию 10.04.2026

УДК 16984

Леонтьев Павел Михайлович

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры лексикологии
и стилистики английского языка

Белорусский государственный
университет иностранных языков
г. Минск, Беларусь

Pavel Liavontsyeu

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Lexicology and Stylistics
of the English Language

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

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

Статья посвящена организации и дальнейшему совершенствованию научно-исследовательской работы студентов учреждений высшего образования в контексте их участия в деятельности студенческого научного объединения. В ней уделяется внимание основным результатам деятельности объединения, предполагающим формирование понятийно-категориального аппарата; преодоление лингвокультурных стереотипов; решение культуроведческих задач; диагностику ошибок в ситуациях межкультурного общения и ликвидацию их последствий; выявление особенностей невербальной коммуникации. Рассматриваются опыт и перспективы участия студентов – членов научного объединения в научных мероприятиях.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация; культурные стереотипы; стили учения; культура речевого общения; культуроведческие задачи.*

ORGANIZATION OF STUDENTS' RESEARCH WORK WITHIN THE FRAMEWORK OF THE STUDENTS' SCIENTIFIC SOCIETY

The article is devoted to the organization and further improvement of students' research work at higher education institutions through their participation in students' scientific society. It focuses on the key activities, which include developing the conceptual and categorical framework; overcoming linguocultural stereotypes; solving cultural puzzles; diagnosing and remediating errors in intercultural communication; identifying key aspects of nonverbal communication. The article also examines the experience and prospects of participation of the scientific society member-students in different scientific events.

Key words: *intercultural communication; cultural stereotypes; learning styles; culture of speech communication; cultural puzzles.*

В настоящее время научно-исследовательская работа студентов (НИРС) в учреждениях высшего образования является одним из ключевых факторов

повышения качества подготовки специалистов, способных творчески решать различные задачи современной науки и практики. По сути НИРС – это не дополнение к образовательному процессу, а его органичная составляющая.

Профессорско-преподавательский научный потенциал кафедр учреждений высшего образования формирует необходимую основу для организации и проведения НИРС, будучи важным показателем работы кафедры.

Деятельность студенческих научных объединений (СНО) рассматривается как одна из основных форм НИРС в Белорусском государственном университете иностранных языков (БГУИЯ). Далее будет представлена краткая характеристика деятельности СНО «Развиваем умения межкультурной коммуникации» на примере фрагментов отдельных заседаний объединения.

Основными направлениями деятельности в данном СНО являются:

- ♦ формирование понятийно-категориального аппарата в рамках направлений исследования;
- ♦ преодоление лингвокультурных стереотипов в контексте межкультурной коммуникации;
- ♦ решение культуроведческих задач (*cultural puzzle*) с обоснованием своего мнения;
- ♦ диагностика ошибок в ситуациях межкультурного общения и преодоление их последствий;
- ♦ выявление ключевых аспектов невербальной коммуникации.

Как правило, ядро СНО составляют студенты 1 и 2 курсов факультета английского языка и других факультетов университета, следовательно, понятийно-категориальный аппарат в должной мере у них еще не сформирован. Поэтому одно из первых заданий на заседании объединения носит терминологический характер – студентам предлагаются формулировки таких терминов, как «межкультурная коммуникация», «диалог культур», «межкультурная компетенция», причем отдельные звенья этих формулировок пропущены, и студентам необходимо восполнить информационные пробелы, предложив в ходе обсуждения в малых группах свои варианты их заполнения. Отдельные примеры приведены ниже, пропущенные звенья выделены курсивом.

1. Межкультурная коммуникация – процесс общения между коммуникантами, являющимися носителями разных *культур* и *языков*, которые не только принадлежат к разным *лингвокультурам*, но и осознают факт чужеродности друг друга (И. И. Халеева).

2. В настоящее время *диалог культур* понимается как форма и способ *коммуникации* двух и более культур, когда каждая из сторон признает другую как равную, проявляет к ней интерес, признает ее *отличия*, уважает ее *уникальность* и одновременно через познание и сопоставление углубляет свою *самоидентичность* (И. А. Измestьева).

3. Процесс обучения межкультурной коммуникации предполагает:
- ♦ осознание системы ориентации, характерной для родной культуры (*self-awareness*);
 - ♦ осознание значения культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия (*cross-cultural awareness*).
4. Межкультурная компетенция – способность и готовность принимать участие в диалоге культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации на основе принципов *сотрудничества*, *взаимного уважения*, терпимости к культурным *различиям* и преодоления культурных *барьеров* (Н. Д. Гальскова).
5. Компоненты межкультурной компетенции:
- ♦ *аффективный* – эмпатия, т.е. эмоционально-оценочное отношение, толерантность, отсутствие ксенофобии;
 - ♦ *когнитивный* – синтез знаний о родной культуре и культуре страны изучаемого языка, а также общие знания о культуре и коммуникации;
 - ♦ *стратегический* – коммуникативные, учебные и исследовательские стратегии обучающихся.
6. Иерархия социокультурных ролей [1, с. 11–12]:
- ♦ социокультурный *наблюдатель* – при движении от уровня «коммуникативного выживания» (A1) к допороговому уровню (A2);
 - ♦ бикультурный *интерпретатор* базовых сведений о родной и неродной культурах и/или бикультурный коммуникативный этнограф – при движении от допорогового уровня (A2) к пороговому уровню (B1);
 - ♦ билингвальный *гид*, способный представлять культурные достижения в близких к нему областях жизнедеятельности на элементарном уровне в иноязычной среде и знакомить своих соотечественников с культурными достижениями других стран, а также знакомить зарубежных партнеров с речевым этикетом в родной стране, а соотечественников с ожиданиями в отношении этикетного поведения партнеров из других стран – при движении от уровня B1 к уровню B2;
 - ♦ межкультурный *медиатор* – при движении от порогового продвинутого уровня B2 к C1;
 - ♦ эффективный коммуникант-*билингв* и партнер в профессиональной сфере межкультурного общения на уровне C1;
 - ♦ субъект *диалога культур* в единстве и полноте его сущностных характеристик как равноправного партнера в диалоге культур, обладающего высоким уровнем билингвальной коммуникативной квалификации и поликультурной образованности – в движении от уровня C1 к уровню C2 и выше.
- Далее демонстрируется небольшой видеофрагмент “What are the Americans like”, представляющий собой подборку мнений англичан о преваляющих чертах характера американцев, зачастую носящих излишне стереотипизированный характер.

Вначале студентам предлагается посмотреть видеофрагмент и разделить упоминающиеся в видеоэпизоде характеристики (*loud, warm-hearted, friendly, pleasant, outgoing, helpful, pushy, self-confident, generous, health-freaks, domineering, self-centered, sense of duty, overpowering, brash, talk a lot, colorful, less reserved, less modest, less inhibited, overweight*) на положительные, нейтральные и отрицательные.

Студенты обобщают полученную информацию и дополняют ее своими мнениями. Затем обучающимся предлагается высказать мнение о том, какие черты характера носителя белорусской культуры являются типичными с точки зрения представителей других культур. Наиболее частотные варианты ответов: гостеприимные, чистоплотные, скромные, терпимые, трудолюбивые, выносливые, адаптивные.

Следующим этапом работы на данном заседании является просмотр видеофрагмента “Is there anything you prefer or dislike about the USA compared to your own country?”, представляющего собой подборку мнений представителей различных культур о своей стране и других странах. Сначала студентам предлагается объяснить значение таких слов и словосочетаний, как *regimental, too much rush, civility, free spirited, land of opportunity, insular, smothered honesty*. Затем они выражают свое мнение об основных положительных и отрицательных, в том числе типизированных, характеристиках социальной жизни в Республике Беларусь (социальная защищенность, бесплатные медицина и образование; проблемы с некоторыми видами транспорта) и США (экономическое развитие, престижное университетское образование; недешевое медицинское обслуживание, высокий уровень преступности).

Следует отметить, что заседания СНО проводятся с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов, что способствует формированию индивидуальной образовательной траектории. Уже на первом занятии студентам предлагается пройти анкетирование с целью выявления их ведущего стиля учения (визуальный, аудиальный, кинестетический), а после этого – высказать свое мнение относительно того, как учет этих стилей может повлиять на обучение иностранному языку, и какие задания можно предлагать представителям различных стилей. Из примеров, приведенных студентами, можно выделить следующее. «Визуалы» лучше всего усваивают информацию, когда она представлена в виде визуальных символов, таких как графики, диаграммы, карты и схемы, с использованием стрелок и кругов для обозначения взаимосвязей. Сюда не входят статичные изображения или фотографии реальности, фильмы, видео или презентации в PowerPoint, скорее могут быть включены дизайн, пустое пространство, узоры, формы и различные форматы, применяемые для выделения и передачи информации. Аудиальный способ учения предполагает предпочтительное использование восприятия информации на слух и посредством устной речи, например, на лекциях, в дискуссии-

онных группах и в индивидуальных беседах. Для таких учащихся говорение так же важно, как и слушание. Учащимся с аудиальным типом восприятия информации может потребоваться проговаривать информацию вслух, чтобы понять ее, и они могут повторять вопросы или утверждения, которые уже были рассмотрены в процессе обучения. *Кинестетический стиль учения* – это предпочтение тактильного обучения, например, практических действий, с которых начинают все дети. Кинестетический стиль – это обучение посредством не только прикосновения и манипулирования предметами (хотя это тоже часть процесса), но и личного опыта. Обучающиеся с кинестетическим типом учения получают пользу от работы с раздаточным материалом, обмена опытом, симуляций и ролевых игр.

В рамках занятий в СНО внимание уделяется также активизации лексического материала. Например, после просмотра небольшого видеофрагмента, демонстрирующего особенности британского и американского вариантов английского языка, студенты делят упомянутые лексические единицы на две группы и объясняют, что они означают в каждом из вариантов английского языка (*pants, trousers, crisps, chips, French fries, fizzy drink, soda, lift, elevator, film, movie, pavement, sidewalk*).

Отдельный блок заданий посвящен культуре речевого общения и обучению речевому этикету. Сначала студенты смотрят видеофрагмент, посвященный, например, тому, как вежливо и тактично отклонить официальное приглашение, выбирая самый приемлемый с их точки зрения вариант. Следующий видеофрагмент называется “How to pay a compliment” и демонстрирует особенности как вербальной, так и невербальной межкультурной коммуникации.

В плане тренировки студентам необходимо выбрать правильный вариант решения культуроведческой задачи (*cultural puzzle*) и обосновать свое мнение. Примеры заданий приведены ниже.

1. *What would you do if someone introduced you to another person and you didn't know if you should shake hands?*

- a) *You could keep your hands in your pockets in order to avoid shaking hands;*
- b) *You could wait and see what the other person does and then you could do the same;*
- c) *You could be the first person to give your hand.*

2. *You're in the USA. As you're leaving a shop the assistant says, "Have a nice day!" What would you say?*

- a) *Have a nice day yourself!*
- b) *Thank you. Same to you. Bye.*
- c) *Thank you. See you later.*

3. *You're in Britain. You meet a British friend in the street. You last saw him 2 days ago. Do you:*

- a) *just say hello?*
- b) *say hello and shake his hand?*
- c) *put your arm round his shoulder and slap him on his back?*

4. *You're in Britain. You're visiting the house of a British friend. It is very beautiful. Do you:*

- a) *tell him how beautiful it is?*
- b) *ask him how much it costs?*
- c) *ask if he'll take you round every room?*

5. *Try to guess what an American would do.*

Signaling a waiter is done by:

- a) *snapping the fingers;*
- b) *whistling;*
- c) *raising one hand briefly;*
- d) *saying "Waiter" and gesturing to him.*

6. *You've been introduced to a British or American friend's parents. What would you do?*

- a) *say "Hello" and bow.*
- b) *say nothing and shake hands.*
- c) *say, "Nice to meet you" and shake hands.*
- d) *say, "Hi!"*

После выполнения данного блока заданий, обычно в качестве домашнего задания, студентам предлагается придумать свои задачи культуроведческого характера и впоследствии представить их на заседании СНО для нахождения релевантного решения.

В развитие темы культуры речевого и неречевого общения студенты анализируют различные ситуации межкультурного общения на предмет выявления ошибок, выяснения возможных причин этих ошибок и преодоления их последствий. Они могут быть заимствованы из лекций специалистов по межкультурной коммуникации, учебных подкастов, на форумах в сети Интернет и др. Некоторые примеры приведены ниже.

1. Американский агроном приехал в Египет, чтобы обучать местных фермеров результативным методам ведения сельского хозяйства. Однажды в ходе работы он попросил переводчика уточнить у фермера, какой урожай тот собирается получить. Фермер ответил что-то зло и возбужденно. Явно стараясь смягчить ответ египтянина, переводчик сказал: «Он говорит, что не знает». Американец понял, что произошло какое-то недоразумение, но не мог уяснить, в чем именно дело.

2. Группа американских студентов, находясь на экскурсии в Ереване, зашла в ресторан. Их обслуживал молодой официант. Одна из американок несколько раз улыбнулась ему, так как она сама работала официанткой и знала, какой это нелегкий труд, поэтому желала подбодрить молодого человека. Когда студенты выходили из ресторана, официант ждал их у входа и предложил улыбавшейся ему девушке следовать за ним; ее отказ вызвал у него гневную реакцию, которую поддержали его стоявшие рядом товарищи.

3. Американский ученый был направлен в Японию, чтобы преподавать там американскую историю для профессоров университета. Лекции успешно продолжались, пока американец не стал сомневаться в том, хорошо ли понимают его слушатели. Так как он не владел японским, то попросил дать ему переводчика. После нескольких лекций, которые шли с переводом, американец попросил, чтобы слушатели сообщили ему, что они поняли из курса. Ответ, который он получил через переводчика, гласил, что участники занятий поняли лишь 50 процентов из содержания лекций. Американец был в смятении.

4. Английская семья усыновила мальчика из Чернобыля. Ночью в посольстве Украины в Бристолe раздался звонок: взволнованный женский голос призывал: «*Come as soon as possible! We can't put him to sleep. He is screaming, crying and waking our neighbors up!*» На место происшествия отправилась посольская машина с переводчицей, которой бедный мальчик объяснил, рыдая: «Я хочу спать, а они надевают на меня костюм!»

На заседаниях СНО внимание уделяется в том числе и невербальным аспектам межкультурной коммуникации, в частности, выявлению отличий в интерпретации отдельных жестов в различных странах.

Для обеспечения должного уровня публикационной активности студентов накануне проведения научных конференций членам СНО оказывается необходимая помощь в подготовке докладов для выступления на конференциях с последующей публикацией тезисов этих докладов. В ходе Дней науки БГУИЯ, прошедших в апреле 2025 и 2026 годов, участники СНО выступили, к примеру, со следующими докладами: «Преимущества использования юмора в межкультурной коммуникации»; «Пути совершенствования умений межкультурной коммуникации»; «Некоторые особенности межкультурной коммуникации (на примере диалога азиатской и американской культур)»; «Особенности национального менталитета представителей Беларуси, Германии и США: три взгляда на мир»; «Некоторые особенности межкультурной коммуникации представителей американской, британской, персидской и венгерской культур»; «Стили учения и их учет в процессе обучения иностранному языку»; «Преодоление культурных стереотипов на примере диалога представителей американской и британской культур».

Заседания СНО проводятся примерно 7–9 раз в течение учебного года. Важным является вопрос о формах и объективных критериях оценки результативности деятельности СНО. Наиболее часто используемые показатели в отчетах по научной деятельности учреждения высшего образования – количество студентов, участвующих в НИРС; количество работ, поданных на Республиканский конкурс научных работ; количество публикаций, выполненных членами СНО.

Организация и дальнейшее совершенствование деятельности СНО находится в зоне постоянного внимания ректората БГУИЯ. Осуществляется постоянная информационная поддержка деятельности СНО; разработано Положение о СНО, публикуется сборник научных статей, авторами которых являются члены СНО университета. В перспективе возможна разработка Положения о конкурсе на лучшее студенческое научное объединение БГУИЯ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к коммуникативному образованию средствами со-изучаемых языков / В. В. Сафонова // Замежные мовы. – 2016. – № 4(62). – С. 3–15.

Поступила в редакцию 12.05.2026

УДК 796.012.234:378.172-055.2

Мойсеенко Екатерина Александровна

*аспирант, старший преподаватель
кафедры физического воспитания
и спорта*

*Белорусский государственный
университет иностранных языков
г. Минск, Беларусь*

Katsiaryna Maiseyenko

*PhD Student, Senior Lecturer
of the Department of Physical Education
and Sports*

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

Мойсеенко Юрий Николаевич

*аспирант, старший преподаватель
кафедры физической культуры*

*Белорусский национальный технический
университет
г. Минск, Беларусь*

Yury Maiseyenko

*PhD Student, Senior Lecturer
of the Department of Physical Culture*

*Belarusian National Technical University
Minsk, Belarus
e-mail: myun80katm@mail.ru*

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ГИБКОСТИ И КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕВУШЕК ОСНОВНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ БГУИЯ

В статье представлены результаты предварительного и итогового тестирования уровня развития гибкости и координационных способностей студенток 2–3 курсов основного учебного отделения БГУИЯ, занимающихся пилатесом. Проанализированы учебно-методические и научные публикации, определяющие теоретико-методологическое значение развития гибкости и координационных способностей в физическом воспитании будущих педагогов. Определены возможности развития данных физических качеств на основе разработанной методики. Установлена динамика показателей гибкости и координационных способностей, доказывающая эффективность данной методики. Планируемым результатом исследования является внедрение методики развития гибкости и координационных способностей, с разработкой этапов обучения и средств, в процесс физического воспитания студентов.

Ключевые слова: гибкость; координационные способности; образовательный процесс; студентки; физическое воспитание; пилатес.

DYNAMICS OF FLEXIBILITY AND COORDINATION ABILITIES IN FEMALE STUDENTS OF THE HEALTH GROUP I OF BSUFL

The article presents the results of preliminary and final testing of the level of flexibility and coordination abilities of 2nd–3rd year female students of the health group I of BSUFL,

engaged in Pilates. This article analyzes educational, methodological, and scientific publications that define the theoretical and methodological significance of developing flexibility and coordination skills in the physical education of future teachers. The potential for developing these physical skills using the developed methodology is identified. The dynamics of flexibility and coordination skills indicators were determined, demonstrating the effectiveness of the developed method. The planned outcome of the study is the implementation of a method for developing flexibility and coordination abilities, along with the development of training stages and tools, into the students' physical education process.

Key words: flexibility; coordination abilities; educational process; students; physical education; Pilates.

Актуальность управления двигательной активностью человека, развитие необходимых физических качеств, способствующих осуществлению эффективной профессиональной деятельности будущих специалистов различных специальностей, является одним из приоритетных направлений в современной науке. Целенаправленное развитие способности оптимально управлять собственными движениями в повседневной жизни, а также в трудовой деятельности выступает ключевым направлением исследований в области физической культуры и спорта высшей школы. Ведущие ученые, изучающие тему развития физических качеств, такие, как А. Г. Карпеев, И. И. Сулейманов, В. И. Лях, Л. Д. Назаренко и другие, относят гибкость и координационные способности к важнейшим физическим качествам для развития, так как они являются базовыми и основополагающими для осуществления любой локомоции [1]. Оптимальное развитие гибкости и координационных способностей косвенно влияет на формирование и становление других физических качеств. Ряд авторов рассматривают и научно обосновывают подход, в котором первостепенное внимание уделяется развитию гибкости и координационных способностей, как эффективный в процессе физического воспитания студентов (В. И. Лях, 1991; В. А. Романенко, 1999; В. К. Бальсевич, 2000; Л. Д. Назаренко, 2003; О. П. Головченко, 2004 и другие) [2; 3].

Такие исследователи, как В. М. Зациорский, А. И. Воронов, Р. Бака и другие, относят развитие гибкости и координационных способностей, оказывающих существенное влияние на развитие специфических профессиональных качеств, к необходимым условиям творческого роста будущих специалистов [4; 5; 6]. Зависимость показателей профессионализма специалистов различных сфер деятельности от уровня развития гибкости и координационных способностей отмечается и в других научных исследованиях (М. Я. Виленский, Р. С. Сафин, 1980; С. А. Полиевский, 1988; В. Д. Никитин, 1989; В. А. Романенко, 1994; В. М. Наскалов, 2004; А. В. Лейфа, 2005; Н. И. Санникова, 2006; В. Г. Федоров, 2006 и другие).

Недостаточный уровень гибкости и координационных способностей влечет за собой соответствующее снижение уровня развития других, не менее важных, профессионально значимых физических качеств, что не может не сказаться на качестве осуществления профессиональной деятельности будущих специалистов.

Для студентов педагогических специальностей достаточная двигательная активность крайне необходима в связи с особенностями будущей трудовой деятельности, требующей специальной физической подготовки. Осуществление педагогической деятельности зачастую влечет за собой повышенное напряжение, связанное с речевой нагрузкой, продолжительным статическим положением сидя и стоя, обеспечением ухода за детьми, а также повышенной ответственностью за их жизнь и здоровье. Наиболее важными физическими качествами, необходимыми для осуществления успешной педагогической деятельности, согласно профессиограмме, являются: общая и аэробная выносливость, силовая выносливость мышц ног, спины и брюшного пресса, гибкость и быстрота реакции, координационные способности. Приоритетное развитие данных физических качеств в ходе планирования раздела профессионально-прикладной физической подготовки на занятиях по физической культуре с будущими педагогами позволит повысить эффективность процесса физического воспитания.

Несомненно, развитие гибкости и координационных способностей является первоочередным и весьма актуальным для будущих педагогов ввиду того, что недостаточный уровень гибкости снижает потенциал мышц к растягиванию, повышая тем самым мышечный тонус, что вызывает расстройство согласованной работы во время выполнения движения и опосредованно оказывает воздействие на развитие других физических качеств, в результате чего могут возникать повреждения мышц и суставно-связочного аппарата [7].

Исследователями в области физической культуры, занимающимися вопросами изучения уровня функционального состояния и физической подготовленности студентов (Л. И. Лубышева, 1997, 2003; В. К. Бальсевич, 1999; М. Я. Виленский, 2001; Р. Г. Гостев, 2001; Ю. А. Войнар, 2002; В. Н. Григорьева, 2003; Л. Б. Андрющенко, 2004; В. А. Быков, 2004, 2006; В. И. Григорьев, 2004; Ю. П. Кобяков, 2004; Ю. Д. Железняк, А. В. Лейфа, 2006; Е. В. Старкова, 2006; И. А. Лысова, А. О. Блинова, 2007 и другие), отмечается снижение уровня здоровья студентов вследствие недостаточной двигательной активности. Отсутствие регулярных занятий физическими упражнениями в повседневной жизни является признаком низкой мотивации. Основной целью специалистов по физической культуре в учреждениях высшего образования

как последней инстанции, предусматривающей обязательные занятия, является формирование физической культуры личности как необходимого условия осуществления успешной профессиональной деятельности будущих специалистов, обеспечивающей поддержание и развитие физического состояния на необходимом уровне и в дальнейшей жизни после окончания университета. Поиск эффективных и популярных среди студентов форм и способов формирования физической культуры, а также внедрение их в процесс физического воспитания в учреждениях высшего образования является ключевым для специалистов при решении данной задачи.

Пилатес как вид ментального фитнеса пользуется популярностью среди студентов учреждений высшего образования, в частности, БГУИЯ и БНТУ. Это подтверждается результатами проведенного опроса среди студентов по наиболее популярным направлениям фитнеса и видам спорта, а также большим количеством желающих при очередном наборе групп по избранному направлению фитнеса.

Пилатес является одним из оптимальных средств физической культуры для развития профессионально-значимых физических качеств будущих педагогов с разным уровнем функционального состояния и физической подготовленности, в частности, гибкости и координационных способностей, так как оказывает направленное воздействие на одновременное укрепление, растягивание, тонизирование мышц, успешно совмещаемое с силовыми упражнениями. Его оздоровительное значение состоит в улучшении функций дыхания, развитии гибкости, координации и силовых способностей, формировании мышечного корсета, что способствует формированию и поддержанию правильной осанки [8]. Безопасный и индивидуальный подход к тренировочному процессу, основанный на принципах пилатеса, позволяет заниматься этим видом фитнеса до глубокой старости, как отмечал его основатель Джозеф Пилатес.

Цель исследования состоит в разработке методики развития гибкости и координационных способностей с использованием упражнений пилатеса для студенток педагогических специальностей основного учебного отделения, а также оценка ее эффективности.

Объектом исследования является процесс физического воспитания в рамках программы по физической культуре для студентов 2 и 3 курсов основного учебного отделения, занимающихся пилатесом.

Предметом исследования служит методика развития гибкости и координационных способностей у студенток педагогических специальностей основного учебного отделения, занимающихся пилатесом.

Для развития гибкости и координационных способностей была разработана методика с использованием упражнений пилатеса различного уровня сложности и специализированного спортивного оборудования. При ее разработке применялись научно обоснованные и наиболее эффективные методические приемы. С целью повышения уровня развития гибкости включались упражнения на развитие гибкости в обязательном сочетании с силовыми упражнениями, выполнение активных пружинящих движений, упражнений в наибольшей амплитуде, использование инерции тела, многократное растягивание, активное выполнение и сочетание упражнений в статике и динамике [9; 10]. Для развития координационных способностей предусматривалось постепенное усложнение ранее изученных упражнений (изменение исходного положения, темпа и ритма), изучение новых модификаций упражнений пилатеса различного уровня сложности, выполнение упражнений в обратном порядке, ограничение точек опоры и использование специального спортивного оборудования для пилатеса (гимнастического цилиндра, мячей различного диаметра, эластических эспандеров, колец для пилатеса и гантелей весом 0,5 и 1 кг) [11; 12].

В ходе работы применялись следующие методы научного исследования: анализ и обобщение научной и научно-методической литературы; контент-анализ; теоретические методы абстракции; анализа и синтеза; индукции и дедукции; методы математической статистики.

Исследование проводилось с сентября по ноябрь 2025 года на базе кафедры физического воспитания и спорта Белорусского государственного университета иностранных языков. В нем приняли участие студентки 2 и 3 курсов факультета английского языка, занимающиеся пилатесом, в количестве 58 человек. Участницы занимались пилатесом по разработанной методике в течение трех месяцев 2 раза в неделю по 2 академических часа: у студенток 2 курса два занятия проходило в университете, а у студенток 3 курса одно занятие проходило в университете, а упражнения одного занятия они выполняли самостоятельно по специально разработанной и записанной видеопрограмме.

Оценка уровня развития физических качеств проводилась на основе тестов, утвержденных Министерством спорта и туризма Республики Беларусь в постановлении № 9 от 26 апреля 2025 года о Государственном физкультурно-оздоровительном комплексе Республики Беларусь «Готов к труду и обороне»: гибкости – наклон вперед из положения сидя (см), координационных способностей – челночный бег 4х9 м (с).

Результаты исходного и итогового тестирования студенток представлены в таблице.

Показатели уровня развития гибкости и координационных способностей студенток 2 и 3 курсов основного учебного отделения, занимающихся пилатесом (n=58), %

Виды испытаний (тесты)	Уровни									
	Низкий		Ниже среднего		Средний		Выше среднего		Высокий	
	Сент.	Нояб.	Сент.	Нояб.	Сент.	Нояб.	Сент.	Нояб.	Сент.	Нояб.
1. Наклон вперед из положения сидя, см	43,4	36,7	20	26,6	13,3	3,3	13,3	16,7	10	16,7
2. Челночный бег 4x9 м, с	63,3	46,7	16,7	23,3	10	13,3	6,7	10	3,3	6,7

Прирост показателей по уровням от низкого до высокого у студенток 2 и 3 курсов основного учебного отделения, занимающихся пилатесом, наблюдается по двум тестам, характеризующим развитие гибкости и координационных способностей. Положительная динамика проявляется в снижении показателей низкого и ниже среднего уровней и повышении количества занимающихся, имеющих уровень развития физических качеств выше среднего и высокий, что свидетельствует об эффективности разработанной методики. Дальнейшие исследования также могут быть направлены на разработку этапов обучения и средств пилатеса для развития гибкости и координационных способностей в процессе физического воспитания студентов в течение периода обучения.

Таким образом, представленная методика развития гибкости и координационных способностей для студенток 2 и 3 курсов основного учебного отделения, занимающихся пилатесом, может быть интегрирована в процесс физического воспитания в качестве эффективного вспомогательного инструмента для развития данных физических характеристик. Ее применение позволит повысить уровень образовательного процесса, так как она ориентирована на развитие профессионально важных физических качеств, необходимых для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности.

Планируемым результатом исследования является внедрение методики развития гибкости и координационных способностей, с разработкой этапов обучения и средств, в процесс физического воспитания студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лях, В. И. Координационные способности: диагностика и развитие / В. И. Лях. – М. : ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.

2. *Холодов, Ж. К.* Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для вузов / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М. : Академия, 2014. – 480 с.
3. *Максименко, А. М.* Основы теории и методики физической культуры : учеб. пособие для студентов вузов / А. М. Максименко. – М. : 4-й филиал Воениздата , 2001. – 319 с.
4. *Защиорский, В. М.* Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания / В. М. Защиорский. – М. : Советский спорт, 2009. – 200 с.
5. *Бака, Р.* Индивидуальная динамика физической подготовленности студентов в трехлетнем цикле обучения в педагогическом колледже / Р. Бака // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы воспитания и спорта. – 2006. – № 6. – с. 3–11.
6. *Матвеев, Л. П.* Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
7. *Захаров, Е. Н.* Энциклопедия физической подготовки : методические основы развития физических качеств / Е. В. Захаров, А. В. Карасев, А. А. Сафонов. – М. : Лептос, 1994. – 68 с.
8. *Мойсеенко, Е. А.* Пилатес в физическом воспитании студентов : учеб.-метод. пособие / Е.А. Мойсеенко. – Минск : МГЛУ, 2023. – 116 с.
9. *Алтер, М. Дж.* Наука о гибкости / М. Дж. Алтер. – Киев : Олимп. лит., 2001. – 421 с.
10. *Косарева, И. В.* Гибкость как физическое качество и методика ее развития / И. В. Косарева. – М. : ФиС, 1975. – 208 с.
11. *Горская, И. Ю.* Оценка и совершенствование координационных способностей у студентов : монография / И. Ю. Горская, И. В. Афанасьева, Е. М. Ревенко. – Омск : СибАДИ, 2014. – 213 с.
12. *Платонов, В. Н.* Координация спортсмена и методика ее совершенствования : учеб.-метод. пособие / В. Н. Платонов, М. М. Булатова. – Киев : ГИФК, 2001. – 52 с.

Поступила в редакцию 09.12.2025

УДК 37.03

Парамонова Анна Сергеевна*аспирант кафедры педагогики
и проблем развития образования**Белорусский государственный
университет
г. Минск, Беларусь***Anna Paramonova***PhD Student of the Department
of Pedagogy and Problems
of Educational Development**Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: paramonovaas.imb@gmail.com***ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ
В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается профессиональная ориентация педагогических работников в формировании поликультурной воспитательной среды в учреждении высшего образования. Анализируются современные теоретические основы проблемы и представлены результаты эмпирического исследования, проведенного методом анкетирования. Разработаны рекомендации по совершенствованию профессиональной ориентации педагогических работников в контексте формирования поликультурной воспитательной среды.

Ключевые слова: профессиональная ориентация; поликультурное воспитание; учреждение высшего образования; профессорско-преподавательский состав; поликультурная компетентность.

**PROFESSIONAL ORIENTATION OF TEACHING STAFF
IN THE FORMATION OF MULTICULTURAL EDUCATIONAL
ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

The article discusses the professional orientation of teaching staff in the formation of a multicultural educational environment in a higher education institution. The modern theoretical foundations of the problem are analyzed and the results of an empirical survey conducted are presented. Recommendations on the development of professional orientation of teaching staff in the context of the formation of a multicultural educational environment have been developed.

Key words: professional orientation; multicultural education; institution of higher education; teaching staff; multicultural competence.

Формирование поликультурной воспитательной среды в учреждениях высшего образования Республики Беларусь является актуальной задачей, обусловленной процессами глобализации и ростом числа иностранных

обучающихся. Данная среда призвана способствовать развитию у обучающихся поликультурной компетентности, толерантности и уважения к культурному разнообразию. Ключевая роль в создании и поддержании такой среды принадлежит профессорско-преподавательскому составу, профессиональная ориентация которого должна соответствовать задачам поликультурного воспитания и образования. Данная статья посвящена анализу данного феномена и результатам эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей профессиональной ориентации педагогов в контексте формирования поликультурной воспитательной среды.

Профессиональная ориентация педагога в поликультурной среде представляет собой комплексную систему знаний, навыков, ценностей и моделей поведения, направленную на эффективное взаимодействие с представителями различных культур в образовательной и воспитательной среде [1, с. 3]. Это не только освоение теоретических основ поликультурной коммуникации, но и практическая готовность к внедрению соответствующих педагогических технологий. Важными компонентами являются: понимание роли культурных различий в обучении и воспитании, способность к эмпатии, развитие критического мышления при анализе поликультурных взаимодействий, а также готовность к самообразованию и адаптации к меняющимся условиям [2, с. 45–48]. Например, при разработке учебных материалов преподаватели должны учитывать возможные культурные пересечения и расхождения, применяя принципы культурной релятивности, чтобы избежать навязывания доминирующей культуры. Исследования показывают, что преподаватели, прошедшие специализированное обучение, демонстрируют более высокую эффективность в создании инклюзивной атмосферы [3].

Особое значение приобретает развитие рефлексивной практики у педагогов. Они должны быть способны анализировать собственную культурную идентичность, предрассудки и стереотипы, что является необходимым условием для объективного восприятия обучающихся из разных культурных групп. Внедрение программ менторства, где опытные преподаватели с выраженной поликультурной компетентностью сопровождают молодых коллег, может способствовать ускоренному развитию необходимых навыков и установок [4].

Профессиональная ориентация педагогических работников в данном контексте представляет собой комплекс мер, направленных на подготовку педагогических кадров, способных эффективно работать в поликультурной образовательной и воспитательной среде, который включает:

- 1) формирование ценностей (воспитание у педагогов уважения к культурному разнообразию, толерантности и открытости к диалогу);
- 2) развитие теоретических знаний (преподавание основ этнопсихологии, поликультурной коммуникации, педагогики толерантности, а также теории и практики поликультурного воспитания);

3) совершенствование практических навыков (разработка и применение методик обучения и воспитания, учитывающих специфику поликультурной аудитории, управление конфликтами в поликультурной среде и использование инклюзивных воспитательных технологий);

4) создание условий для саморазвития (поощрение профессорско-преподавательского состава к непрерывному самообразованию, участию в профессиональных сообществах и обмену опытом).

Учреждение высшего образования играет центральную роль в организации системы профессиональной ориентации педагогических работников посредством следующих мер.

1. Включение модулей по поликультурному воспитанию в программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей.

2. Организация тренингов, семинаров и мастер-классов по развитию поликультурной компетентности. Данные мероприятия, проводимые в форме интерактивных дискуссий, ролевых игр и анализа конкретных кейсов, помогают профессорско-преподавательскому составу разрабатывать эффективные стратегии для налаживания диалога между представителями разных культур и приобретать навыки преодоления стереотипов и предрассудков. Согласно исследованиям, учреждения, которые систематически инвестируют в такое профессиональное развитие, сообщают о снижении академических конфликтов и повышении удовлетворенности обучающихся.

3. Создание центров этнографических и культурологических исследований в учреждении высшего образования. Сотрудничество с комплексами и площадками, обладающими реальным культурным разнообразием, участие в этнографических экспедициях и культурологических исследованиях позволяют преподавателям получить уникальный практический опыт, которым они делятся со своими обучающимися.

4. Поддержка исследований в области поликультурного воспитания.

5. Разработка методических рекомендаций и пособий для профессорско-преподавательского состава.

В Международном институте управления и предпринимательства было проведено анкетирование среди преподавателей ($n = 21$) с целью выявить особенности профессиональной ориентации педагогических работников учреждения высшего образования в аспекте их готовности к формированию поликультурной воспитательной среды, а также определить структуру потребностей в дополнительном профессиональном развитии. Анкета состояла из вопросов, позволяющих оценить осведомленность преподавателей о принципах поликультурного воспитания, их отношении к обучающимся из других лингвокультур и определить самооценку готовности к работе в поликультурной среде.

Анкета включала открытые и закрытые вопросы по следующим направлениям:

- ◆ уровень сформированности поликультурной компетентности;
- ◆ отношение к культурному разнообразию обучающихся;
- ◆ практический опыт участия в поликультурных образовательных проектах;
 - ◆ самооценка готовности к адаптации педагогических подходов с учетом культурных различий;
 - ◆ необходимость дополнительного профессионального развития в данной области.

Анализ полученных данных позволил выявить следующие тенденции.

1. Сформированность поликультурной компетентности: 48 % респондентов оценили уровень своих знаний о культурах обучающихся как «средний», 28 % – как «высокий», а 24 % отметили нехватку подобной подготовки.

2. Отношение к культурному разнообразию: 86 % педагогов рассматривают культурное разнообразие обучающихся как ресурс для обогащения образовательного процесса; 14 % выражают опасения возникновения коммуникативных или ценностных барьеров.

3. Опыт в реализации поликультурных проектов: 42 % респондентов принимали участие в мероприятиях и программах, направленных на интеграцию иностранных обучающихся (тематические семинары, диалоговые площадки); 58 % непосредственного опыта не имели.

4. Готовность адаптировать методы и технологии обучения: 67 % опрошенных отметили необходимость дальнейшего освоения инклюзивных и поликультурных методик; 33 % считают свои текущие практики достаточными для работы в поликультурной среде.

5. Потребность в дополнительном профессиональном развитии: 72 % респондентов заинтересованы в участии в специальных тренингах и образовательных программах, 18 % – высказывают заинтересованность в международных обменах, 10 % – не проявляют потребности в дополнительном обучении.

Открытые ответы позволили выявить ряд проблемных зон, требующих решения для формирования эффективной поликультурной воспитательной среды.

- ◆ Малое количество системных программ наставничества для педагогов по тематике поликультурного взаимодействия. Существующие подходы носят фрагментарный характер и не охватывают всего спектра задач, связанных с поликультурной коммуникацией и интеграцией;

- ◆ Недостаточное сотрудничество между кафедрами и административными структурами в вопросах формирования поликультурной среды. Отмечена низкая степень координации и кооперации между академическими под-

разделениями (кафедрами) и административными структурами университета (деканат, ректорат, отделы по идеологической и воспитательной работе) в вопросах целенаправленного формирования поликультурной воспитательной среды, что приводит к дублированию усилий, упущению возможностей и снижению общей эффективности.

♦ Дефицит информационных ресурсов и практических кейсов. Наблюдается существенный недостаток актуальных, систематизированных информационных ресурсов (методических пособий, научных публикаций, электронных учебных материалов) и готовых практических кейсов, иллюстрирующих успешные модели поликультурного взаимодействия и решения возникающих проблем. Это ограничивает возможности как преподавателей, так и обучающихся в углублении понимания и практическом применении принципов поликультурности.

Выявленные данные демонстрируют различия в уровне профессиональной ориентации преподавателей к работе в поликультурной среде.

Большинство педагогических работников позитивно воспринимают культурное разнообразие обучающихся, однако ощущают нехватку специфических компетентностей и инструментов для реализации образовательных и воспитательных задач с учетом поликультурных различий.

Существенный запрос на развитие профессиональных компетентностей подтверждает необходимость институционализации курсов повышения квалификации, внедрения наставничества, формирования сообществ практиков, ориентированных на поликультурное образование. Требуется разработка конкретных методических рекомендаций, учитывающих специфику национальной системы высшего образования и особенности контингента обучающихся. Особое внимание следует уделить созданию банка успешных практик, а также стимулированию межкафедрального и междууниверситетского сотрудничества в области поликультурного воспитания. Это позволит обогатить педагогов действенными инструментами для работы в многонациональных студенческих коллективах.

Профессиональная ориентация педагогических работников выступает определяющим ресурсом формирования поликультурной воспитательной среды в учреждении высшего образования.

Важным аспектом видится интеграция вопросов поликультурной компетентности как в программы начальной подготовки педагогических кадров, так и в систему непрерывного профессионального развития. Целесообразно внедрение обязательных или вариативных курсов, посвященных антропологии, социологии культуры, психологии поликультурных коммуникаций, а также основам конфликтологии в поликультурном контексте.

Создание поликультурной воспитательной среды в учреждениях высшей школы требует системного подхода, который затрагивает все уровни

управления и функционирования образовательной организации. Это включает в себя кадровое обеспечение, разработку учебно-методической документации, а также создание благоприятного климата для поликультурного взаимодействия. Так, формирование экспертных советов по вопросам поликультурного образования, состоящих из представителей разных кафедр и культур, может стать эффективным инструментом координации деятельности и выработки общих стратегий.

Успех в формировании поликультурной воспитательной среды во многом определяется способностью учреждения высшего образования к постоянному мониторингу и оценке эффективности предпринимаемых мер. Необходим сбор данных о динамике поликультурных отношений в студенческой среде, удовлетворенности обучающихся и преподавателей образовательным процессом, а также об их поликультурной компетентности. Полученные результаты могут использоваться для корректировки программы профессиональной ориентации педагогических работников, чтобы обеспечить их актуальность и соответствие меняющимся потребностям образовательной системы.

Анкетирование выявило как высокую мотивацию, так и проблемы со сформированностью компетентностей, что указывает на стратегическую актуальность системной поддержки развития поликультурной подготовки профессорско-преподавательского состава в высшем образовании. Проведенное исследование может стать основанием для проектирования программ профессионального роста и организационных изменений, способствующих успешной реализации поликультурных инициатив.

Следует отметить, что профессиональная ориентация педагогических работников в контексте поликультурной воспитательной среды – это динамичный процесс, требующий постоянного мониторинга и адаптации. Данные исследования целесообразно проводить регулярно для оценки эффективности реализуемых мер и своевременной коррекции стратегий развития поликультурной воспитательной среды в учреждениях высшего образования.

Успешная реализация задачи формирования поликультурной воспитательной среды зависит от оперативного реагирования на изменения и постоянного развития соответствующих стратегий. В этом контексте внедрение регулярных процедур оценки, основанных на надежных методологических инструментах, становится не просто желательным, но и критически важным.

Таким образом, создание поликультурной воспитательной среды в учреждении высшего образования требует комплексного, научно обоснованного подхода, включающего в себя непрерывный мониторинг, регулярную оценку, адаптацию образовательных программ и активное вовлечение всего

профессорско-преподавательского состава. Данные меры, основанные на соответствующих исследованиях и передовых педагогических практиках, обеспечат формирование гармоничного поликультурного пространства, способствующего всестороннему развитию личности обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кузьмина, Н. В.* Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1987. – 184 с.
2. *Исаев, И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – Изд. 2-е, стер. – М. : Издат. центр «Академия», 2004. – 208 с.
3. A Systematic Review: Competence of Teachers in Implementation of Culturally Responsive Pedagogy : essays a. application / ed. Yew Pei Jia. – Creative Education, 2019. – Vol. 10.
4. *Bennett, J. M.* Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity / J. M. Bennett // Education for the Intercultural Experience. – Yarmouth, ME : Intercultural Press, 1993. – P. 21–71.

Поступила в редакцию 01.06.2026

ПСИХОЛОГИЯ

УДК [37.015.3+316.3]:004(045)

Ерофеенко Геннадий Васильевич

*аспирант кафедры кадровой политики
и психологии управления*

*Академия управления при Президенте
Республики Беларусь
г. Минск, Беларусь*

Gennadiy Erofeenko

*Postgraduate Student 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: 6730343@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: СТРУКТУРА, ДИНАМИКА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ

В статье представлены результаты исследования профессиональной субъектности личности в условиях цифровизации общества. Профессиональная субъектность рассматривается как интегративное психологическое образование, обеспечивающее способность личности к осознанному профессиональному самоопределению, саморегуляции и проектированию собственной профессиональной траектории. На основе субъектно-деятельностного подхода обоснована структура профессиональной субъектности, включающая рефлексивный, регуляторный, эмоциональный, ценностно-смысловой и идентификационный компоненты. В исследовании приняли участие 320 респондентов, представляющих различные этапы профессионализации. Выявлена положительная динамика развития профессиональной субъектности по мере накопления профессионального опыта. Установлены статистически значимые взаимосвязи между основными компонентами субъектности. Показано, что ведущими психологическими механизмами ее развития выступают рефлексия, саморегуляция, интернальность, эмоциональный интеллект и профессиональная идентичность. Полученные результаты расширяют научные представления о закономерностях становления профессиональной субъектности личности в условиях цифровой трансформации образования и труда.

Ключевые слова: *профессиональная субъектность; цифровизация; профессиональное развитие; профессиональная идентичность; рефлексия; саморегуляция; эмоциональный интеллект; субъектно-деятельностный подход.*

PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF THE INDIVIDUAL IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION: STRUCTURE, DYNAMICS AND PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF DEVELOPMENT

The article presents the results of a study of professional subjectivity in the context of digitalization. Professional subjectivity is considered as an integrative psychological construct that ensures an individual's ability for conscious professional self-determination, self-regulation and designing a personal professional trajectory. Based on the subject-activity approach, the structure of professional subjectivity is substantiated, including reflective, regulatory, emotional, value-semantic and identity components. The study involved 320 respondents representing different stages of professionalization. A positive dynamic in the development of professional subjectivity was revealed as professional experience accumulated. Statistically significant relationships between the main components of subjectivity were identified. Reflection, self-regulation, internality, emotional intelligence and professional identity were found to be the leading psychological mechanisms of its development. The obtained results expand scientific understanding of the patterns of professional subjectivity formation in the conditions of digital transformation of education and labour.

Key words: *professional subjectivity; digitalization; professional development; professional identity; reflection; self-regulation; emotional intelligence; subject-activity approach.*

Современный этап общественного развития характеризуется масштабными процессами цифровой трансформации, затрагивающими практически все сферы жизнедеятельности человека [1; 2]. Внедрение цифровых технологий приводит к существенным изменениям содержания профессиональной деятельности, структуры занятости, требований к квалификации специалистов и механизмов их профессионального развития [3]. Автоматизация трудовых функций, распространение искусственного интеллекта, цифровых платформ и сетевых форм взаимодействия создают принципиально новые условия профессионального становления личности.

В данном контексте особое значение приобретает проблема формирования личности как активного субъекта собственной профессиональной деятельности. Современный специалист должен не только обладать системой профессиональных знаний и компетенций, но и быть способным самостоятельно определять направления профессионального развития, принимать решения в условиях неопределенности, осуществлять рефлекссию собственной деятельности и нести ответственность за ее результаты [4; 5].

В отечественной психологии проблема субъектности традиционно занимает одно из центральных мест. Теоретические основания исследования субъекта были заложены в трудах С. Л. Рубинштейна, рассматривавшего человека как активного преобразователя действительности [6]. Дальнейшее развитие субъектный подход получил в работах К. А. Абульхановой [7],

А. В. Брушлинского [8], Е. А. Сергиенко [9], Е. Н. Волковой [10], А. К. Осницкого [11] и других исследователей. Вместе с тем проблема профессиональной субъектности личности в условиях цифровизации остается недостаточно разработанной как в теоретическом, так и в эмпирическом планах.

Анализ современных исследований показывает, что большинство работ посвящено изучению отдельных аспектов профессионального развития личности: профессиональной идентичности, профессионального самоопределения, карьерного проектирования, цифровых компетенций [12; 3; 13]. Однако вопросы структурной организации профессиональной субъектности, динамики ее развития на различных этапах профессионализации и психологических механизмов становления в условиях цифровизации требуют дальнейшего изучения.

Цель исследования – выявить структуру, динамику и психологические механизмы развития профессиональной субъектности личности в условиях цифровизации общества.

Теоретические основания исследования

Методологической основой исследования выступил субъектно-деятельностный подход, рассматривающий личность как активного субъекта собственной жизнедеятельности, профессионального развития и преобразования окружающей действительности [7; 8; 6].

В рамках данного подхода профессиональная субъектность понимается как интегративное психологическое образование, обеспечивающее способность личности к осознанному проектированию, регулированию и преобразованию собственной профессиональной деятельности в изменяющихся условиях профессиональной среды [10; 9].

Теоретический анализ позволил выделить несколько ключевых характеристик профессиональной субъектности.

Во-первых, профессиональная субъектность предполагает наличие рефлексивной позиции личности. Рефлексия обеспечивает осознание человеком собственных профессиональных возможностей, ограничений, целей и перспектив развития [14]. Именно рефлексия позволяет личности выходить за пределы непосредственной ситуации и рассматривать собственную профессиональную деятельность как объект анализа и преобразования.

Во-вторых, важнейшим компонентом профессиональной субъектности выступает саморегуляция [15]. В условиях цифровизации способность к самостоятельной организации деятельности, постановке целей, планированию действий и контролю результатов становится необходимым условием профессиональной эффективности [16].

В-третьих, существенное значение имеет интернальность как готовность личности принимать ответственность за результаты собственной деятельности и рассматривать себя в качестве источника происходящих профессиональных событий [7; 17].

В-четвертых, профессиональная субъектность предполагает сформированность профессиональной идентичности, обеспечивающей осознание человеком собственной принадлежности к профессиональному сообществу и понимание перспектив профессионального развития [18; 5].

Наконец, важную роль играет эмоциональный интеллект, позволяющий личности эффективно управлять эмоциональными состояниями, поддерживать конструктивное взаимодействие с другими людьми и сохранять психологическую устойчивость в условиях профессиональной неопределенности [19; 20].

На основании проведенного анализа была разработана модель профессиональной субъектности, включающая пять взаимосвязанных компонентов: рефлексивный, регуляторный, эмоциональный, ценностно-смысловой и идентификационный. Предполагается, что развитие указанных компонентов происходит неравномерно и определяется особенностями профессионального опыта личности.

Методология исследования

Исследование профессиональной субъектности личности в условиях цифровизации осуществлялось в логике субъектно-деятельностного подхода, рассматривающего человека как активного субъекта собственной жизнедеятельности, способного к осознанному самоопределению, саморегуляции и преобразованию профессиональной среды [7; 8; 6].

Эмпирическую выборку составили 320 респондентов, представляющих различные этапы профессионализации. В исследовании приняли участие учащиеся младших курсов учреждений среднего специального образования ($n = 90$), учащиеся старших курсов ($n = 90$), специалисты-практики ($n = 110$) и преподаватели учреждений образования ($n = 30$). Подобная организация выборки позволила проследить динамику профессиональной субъектности в процессе перехода от учебно-профессиональной деятельности к самостоятельной профессиональной деятельности и далее к этапу профессиональной зрелости [12].

Для изучения структурных компонентов профессиональной субъектности использовался комплекс взаимодополняющих психодиагностических методик. Рефлексивный компонент исследовался с помощью методики диагностики уровня рефлексивности А. В. Карпова [14]. Регуляторный компонент оценивался посредством опросника «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой [15; 16]. Для изучения интернальности применялась ме-

тодика «Уровень субъективного контроля» [17]. Эмоциональный компонент анализировался на основе методики диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла [19]. Идентификационный компонент изучался посредством методики исследования профессиональной идентичности Л. Б. Шнейдер [18]. Дополнительно использовались методика исследования субъектности личности Е. Н. Волковой и И. А. Серegiной [10], а также методика диагностики субъектного опыта А. К. Осницкого [11].

В качестве дополнительного метода была использована авторская деловая игра «Проектирование профессиональной деятельности в цифровой среде», разработанная на основе принципов организационно-деятельностных игр. Игра выполняла одновременно диагностическую и формирующую функции, позволяя наблюдать проявления профессиональной субъектности в условиях моделируемой профессиональной деятельности и актуализировать процессы профессионального самоопределения.

Статистическая обработка результатов включала вычисление средних значений, сравнительный анализ показателей различных групп, а также корреляционный анализ взаимосвязей между структурными компонентами профессиональной субъектности.

Результаты исследования

Проведенное исследование показало, что профессиональная субъектность представляет собой сложное интегративное образование, развитие которого осуществляется на протяжении всего процесса профессионализации личности [12; 3].

Полученные результаты свидетельствуют о наличии устойчивой положительной динамики практически по всем исследуемым параметрам. При этом развитие отдельных компонентов субъектности носит гетерохронный характер и определяется спецификой профессионального опыта личности.

Динамика рефлексивного компонента

Одним из наиболее показательных результатов исследования стала выявленная динамика развития рефлексивности. Средние показатели рефлексивности последовательно возрастали от группы младших курсов к группе преподавателей и составили соответственно 98,4; 114,7; 127,3 и 135,6 балла [14].

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что развитие рефлексии непосредственно связано с накоплением профессионального опыта и включением личности в реальные профессиональные отношения [14; 9]. Если на ранних этапах профессионализации рефлексия носит преимущественно ситуативный характер, то по мере профессионального становления она приобретает системный характер и начинает выполнять функцию осознанного управления профессиональным развитием.

Развитие регуляторного компонента

Анализ показателей саморегуляции выявил выраженную положительную динамику всех исследуемых параметров. Интегральный показатель саморегуляции возрастал от 27,1 балла у учащихся младших курсов до 42,9 балла у преподавателей [15; 16].

Наиболее существенные изменения наблюдались по шкалам планирования, моделирования условий деятельности, программирования действий и оценки результатов. Это свидетельствует о постепенном переходе личности от внешне регулируемой деятельности к самостоятельному управлению собственным профессиональным поведением [15].

Полученные результаты подтверждают положение о том, что саморегуляция является одним из важнейших механизмов формирования профессиональной субъектности в условиях цифровизации [16].

Интернальность как механизм профессионального развития

Исследование локуса контроля показало закономерное увеличение интернальности по мере профессионального развития личности [17]. У представителей младших курсов преобладала ориентация на внешние обстоятельства как источник профессиональных успехов и неудач. В группах специалистов и преподавателей, напротив, доминировала интернальная позиция, предполагающая принятие ответственности за результаты собственной деятельности [7; 17].

Данный результат имеет особое значение в условиях цифровой трансформации профессиональной среды, где успешность специалиста во многом определяется его способностью самостоятельно принимать решения и нести ответственность за их последствия [3; 5].

Эмоциональный интеллект и профессиональная субъектность

Полученные данные свидетельствуют о выраженной динамике эмоционального интеллекта. Интегральный показатель эмоционального интеллекта увеличивался от 28,8 балла у младшекурсников до 58,2 балла у преподавателей [19; 20].

Наиболее интенсивно развивались способности к управлению собственными эмоциями, самомотивации и пониманию эмоциональных состояний других людей. Это позволяет рассматривать эмоциональный интеллект как значимый ресурс профессиональной субъектности, обеспечивающий успешную адаптацию личности к условиям профессиональной неопределенности [19; 13].

Профессиональная идентичность как системообразующий компонент субъектности

Особое место в структуре профессиональной субъектности занимает профессиональная идентичность. Результаты исследования показали, что

по мере профессионализации происходит постепенный переход от неопределенной и диффузной профессиональной идентичности к устойчивой профессиональной самоидентификации [18; 5].

Наиболее выраженные изменения были зафиксированы при переходе от этапа обучения к этапу самостоятельной профессиональной деятельности. Именно в этот период происходит интеграция профессионального опыта в структуру личности и формирование устойчивого образа себя как субъекта профессиональной деятельности [12; 18].

Корреляционная структура профессиональной субъектности

Одной из важнейших задач исследования являлось выявление взаимосвязей между отдельными компонентами профессиональной субъектности. Корреляционный анализ обнаружил статистически значимые положительные связи между всеми исследуемыми показателями. Значения коэффициентов корреляции находились в диапазоне от $r = 0,54$ до $r = 0,71$ ($p < 0,01$) [10; 14; 15].

Наиболее тесные взаимосвязи были выявлены между: рефлексивностью и саморегуляцией ($r = 0,62$); рефлексивностью и интернальностью ($r = 0,58$); рефлексивностью и эмоциональным интеллектом ($r = 0,54$).

Полученные данные подтверждают предположение о системном характере профессиональной субъектности и позволяют рассматривать ее как целостное психологическое образование, в котором развитие одного компонента способствует развитию остальных [10; 9].

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют существенно уточнить представления о закономерностях становления профессиональной субъектности личности в условиях цифровизации.

Прежде всего исследование подтвердило положение о том, что профессиональная субъектность не является врожденным свойством личности, а формируется в процессе профессионального развития [7; 6]. Выявленная положительная динамика практически всех исследуемых показателей свидетельствует о том, что профессионализация выступает важнейшим фактором развития субъектной позиции личности [12; 3].

Особый интерес представляет установленный факт гетерохронности развития различных компонентов профессиональной субъектности. Эмоционально-коммуникативные характеристики начинают активно развиваться уже на этапе обучения, тогда как рефлексивные и регуляторные механизмы достигают высокого уровня преимущественно в условиях самостоятельной профессиональной деятельности [6; 8].

Полученные данные позволяют выделить несколько ведущих психологических механизмов развития профессиональной субъектности.

Первым механизмом выступает рефлексия. Именно способность личности анализировать собственный профессиональный опыт обеспечивает осознание целей, ценностей и перспектив профессионального развития [14].

Вторым механизмом является саморегуляция. Она обеспечивает преобразование профессиональных намерений в реальные действия и позволяет личности выступать активным субъектом собственной деятельности [15; 16].

Третьим механизмом выступает интернальность, связанная с принятием ответственности за результаты профессиональной деятельности [7; 17].

Четвертым механизмом является профессиональная идентичность, задающая направление профессионального развития и обеспечивающая устойчивость профессионального самоопределения [18; 5].

Пятый механизм представлен эмоциональным интеллектом, который способствует эффективному функционированию личности в условиях неопределенности и интенсивных профессиональных коммуникаций [19; 20].

Особое значение данные механизмы приобретают в условиях цифровизации. Цифровая среда требует от личности высокой степени самостоятельности, готовности к непрерывному обучению и способности быстро адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности [1; 2; 13].

Выводы

1. Профессиональная субъектность личности представляет собой интегративное психологическое образование, включающее рефлексивный, регуляторный, эмоциональный, ценностно-смысловой и идентификационный компоненты [10; 9].

2. Развитие профессиональной субъектности носит закономерный и поэтапный характер, сопровождаясь устойчивым ростом показателей по мере накопления профессионального опыта [12; 3].

3. Наиболее интенсивное развитие профессиональной субъектности происходит при переходе от учебно-профессиональной к самостоятельной профессиональной деятельности [12; 18].

4. Ведущими психологическими механизмами развития профессиональной субъектности выступают рефлексия, саморегуляция, интернальность, эмоциональный интеллект и профессиональная идентичность [14; 15; 18; 17; 19].

5. Между основными компонентами профессиональной субъектности существуют статистически значимые положительные взаимосвязи ($r = 0,54-0,71$; $p < 0,01$), что свидетельствует о ее системном характере [10; 14; 15].

6. Цифровизация общества выступает важным фактором актуализации субъектной позиции личности, предъявляя повышенные требования к самостоятельности, ответственности и способности к профессиональному саморазвитию [3; 1; 2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Роберт, И. В. Цифровая трансформация образования: вызовы и перспективы / И. В. Роберт // Педагогика. – 2021. – № 2. – С. 3–16.

2. *Солдатова, Г. У.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся человек в изменяющемся мире / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Социальная психология и общество. – 2020. – Т. 11, № 3. – С. 71–90.
3. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессионального будущего личности в условиях цифровой экономики / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 6. – С. 11–35.
4. *Асмолов, А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2022. – 548 с.
5. *Savickas, M. L.* Career Construction Theory and Practice / M. L. Savickas / Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work. – 3rd ed. – Hoboken : Wiley, 2019. – P. 165–200.
6. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2019. – 713 с.
7. *Абульханова, К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
8. *Брушлинский, А. В.* Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – СПб. : Алетейя, 2003. – 272 с.
9. *Сергиенко, Е. А.* Психология субъекта и субъектность человека / Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2017. – 320 с.
10. *Волкова, Е. Н.* Субъектность педагога: теория и практика / Е. Н. Волкова. – М. : Академический проект, 2007. – 384 с.
11. *Осницкий, А. К.* Психология самостоятельности / А. К. Осницкий. – М. ; Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 126 с.
12. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессионального развития личности : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
13. *Nota, L.* Life Design and Career Counseling in the Era of Digital Transformation / L. Nota, S. Soresi // Sustainability. – 2024. – Vol. 16, No. 5. – Art. 1987.
14. *Карпов, А. В.* Психология рефлексии / А. В. Карпов. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
15. *Моросанова, В. И.* Осознанная саморегуляция человека / В. И. Моросанова. – М. : Когито-Центр, 2010. – 352 с.
16. *Моросанова, В. И.* Осознанная саморегуляция как ресурс достижения целей в условиях неопределенности / В. И. Моросанова // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44, № 4. – С. 5–18.
17. *Bandura, A.* Self-Efficacy: The Exercise of Control / A. Bandura. – New York : W. H. Freeman and Company, 1997. – 604 p.
18. *Шнейдер, Л. Б.* Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 600 с.

19. *Di Fabio, A.* Positive Healthy Organizations: Promoting Well-Being, Meaningfulness and Sustainability in Organizations / A. Di Fabio // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – Art. 772999.
20. *Maree, J. G.* Managing Career Adaptability and Career Resilience in the Digital Era / J. G. Maree // *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. – 2023. – Vol. 23, No. 2. – P. 287–304.

Поступила в редакцию 08.06.2026

УДК 796.4:378.016

Юденко Анна Николаевна*магистр педагогических наук,
старший преподаватель кафедры
физического воспитания и спорта**Белорусский государственный
университет иностранных языков
г. Минск, Беларусь***Anna Yudzenka***MA in Pedagogy,
Senior Lecturer of the Department
of Physical Education and Sports**Belarusian State University
of Foreign Languages
Minsk, Belarus
yarmashanna2016@gmail.com*

ИНТЕГРАЦИЯ ХАТХА-ЙОГИ В КУРС ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ И МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ

Исследование посвящено оценке эффективности интеграции хатха-йоги в учебный процесс по физической культуре в учреждениях высшего образования как средства снижения тревожности и повышения мотивации студентов. Проведенный педагогический эксперимент ($n = 90$) с использованием методик Дж. Тейлор, теста Бурдона и МРАМ-R демонстрирует статистически значимое улучшение когнитивных показателей (скорость и устойчивость внимания на +12–53 %) и снижение уровня тревожности (уменьшение доли студентов с высокой тревожностью на 10,6 %). Выявлено, что основными мотиваторами физической активности у студентов являются удовольствие от процесса (55 %) и социальное общение (44 %), тогда как традиционные мотивы (здоровье, внешний вид) выражены слабее. Предложена дифференцированная модель внедрения хатха-йоги, адаптированная под уровень подготовки студентов, с акцентом на асаны (60 %), пранаяму (20 %) и медитацию (20 %).

Ключевые слова: хатха-йога; физическая культура; тревожность; студенты; когнитивные функции; мотивация к физической активности; педагогический эксперимент; стрессоустойчивость; немедикаментозная профилактика.

INTEGRATION OF HATHA YOGA INTO PHYSICAL EDUCATION COURSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: IMPACT ON THE PSYCHOLOGICAL STATE AND MOTIVATION OF STUDENTS

This study evaluates the effectiveness of integrating hatha yoga into physical education curriculum at higher education institutions as a means of reducing anxiety and increasing student motivation. A pedagogical experiment ($n=90$) using the J. Taylor method, the Bourdon test, and

the MPAM-R demonstrated a statistically significant improvement in cognitive performance (attention speed and stability by 12–53 %) and a decrease in anxiety (a 10.6 % decrease in the proportion of students with high anxiety). It was found that the main motivators of physical activity among students are enjoyment of the process (55 %) and social interaction (44 %), while traditional motives (health, appearance) are less pronounced. A differentiated model for implementing hatha yoga, adapted to the level of student preparation, is proposed, with an emphasis on asanas (60 %), pranayama (20 %), and meditation (20 %).

Key words: hatha yoga; physical education; anxiety; students; cognitive functions; motivation for physical activity; pedagogical experiment; stress resistance; non-drug prevention.

Современные студенты находятся в условиях высокой когнитивной, эмоциональной и социальной нагрузки, что приводит к росту показателей тревожности, депрессии и эмоционального выгорания. На основе данных исследований, проведенных в учреждениях высшего образования Республики Беларусь (в частности, БГМУ, ГрГМУ, БГУ), ситуация с тревожностью и стрессом у студентов характеризуется следующими особенностями.

Основные показатели стресса и тревожности: около 30 % студентов имеют высокий уровень стресса. Большинство участников исследований (69 %) испытывают стресс более 5 раз в неделю. 67 % студентов отмечают, что чаще всего сталкиваются со стрессом именно в университете. Подавляющее большинство студентов (92,5 %) испытывали стресс во время экзаменационной сессии. Более чем половине студентов младших и старших курсов свойственен умеренный уровень ситуативной тревожности и высокий уровень личностной тревожности, что указывает на склонность к переживаниям [1; 2; 3].

При этом традиционные формы физической культуры, ориентированные преимущественно на развитие силовых качеств и выносливости, не всегда способствуют адекватному решению задачи психоэмоциональной поддержки.

Хатха-йога, как древняя система физического и психического саморегулирования, в последние годы получила широкое признание в научных кругах как эффективный инструмент снижения стресса и повышения эмоциональной устойчивости. Метаанализы [4; 5; 6; 7] подтверждают, что регулярные занятия хатха-йогой снижают уровень кортизола на 20–35 %, улучшают качество сна и повышают самосознание.

В ряде исследований (Д. Райли, Д. Эйсм, П. Кумар, Е. В. Мундриевской, А. В. Фролова и др.) обнаружена эффективность применения хатха-йоги в коррекции тревожности, при использовании асан, пранаямы и медитации [6; 7; 8]. Однако в белорусской практике преподавания физической культуры в учреждениях высшего образования ее применение остается фрагментарным, часто сводится к одноразовым мастер-классам или несвязанным упражнениям без системного подхода.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью:

- ♦ повышения мотивации студентов к регулярным занятиям физической культурой;
- ♦ формирования целостной модели, сочетающей физическое и психическое развитие;
- ♦ внедрения в образовательный процесс эффективных немедикаментозных методов профилактики психических расстройств.

Цель исследования – экспериментально обосновать эффективность интеграции хатха-йоги в учебный курс физической культуры как средства улучшения психологического состояния и повышения мотивации студентов.

Задачи:

- 1) разработать и апробировать модуль занятий хатха-йогой, адаптированный под студентов БГУИЯ;
- 2) оценить психологическое состояние (тревожность) и мотивацию к занятиям физической культурой;
- 3) сформулировать рекомендации по внедрению хатха-йоги в образовательный процесс.

Методы исследования:

«Личностная шкала проявлений тревоги» Дж. Тейлор (адаптация Т. А. Немчина) определяет уровень тревожности.

Корректурная проба (тест Бурдона) позволяет оценить концентрацию и устойчивость внимания.

Мотивация к физической активности определяется на основе МРАМ-R (Motives for Physical Activity Measure – Revised), русскоязычная версия по К. К. Ивановой (2010).

Педагогический эксперимент по внедрению методики длился 16 недель, 2 занятия в неделю по 90 минут.

В течение эксперимента проводилось педагогическое наблюдение, анализ вовлеченности студентов и соблюдения техники.

Экспериментальная методика включает комбинацию комплекса средств согласно типовой учебной программе (легкая атлетика, гимнастика, спортивные игры, аэробика) и нетрадиционные упражнения хатха-йоги. Все средства распределены в структуру занятий согласно плану.

Учебный модуль по хатха-йоге включал 3 компонента, структурированных по принципу F.I.T.T. (Frequency, Intensity, Time, Type). Частота: 2 занятия в неделю (90 мин). Интенсивность умеренная: 40–60 % от максимальной нагрузки, адаптация под уровень подготовки. Продолжительность составила 16 недель. Тип практик: 60 % – асаны (Тадасана, Врикшасана, Бхумиасана, Сету Бандха и др.); 20 % – пранаяма (дыхание животом, чередующее носовое); 20 % – медитация (Шавасана, визуализация, осознанность).

Методика реализуется через вариативность выполнения одних и тех же базовых элементов йоги.

1. Подготовительный этап (разминка)

Для всех групп используется суставная гимнастика (Сурья-Намаскар). Дифференциация здесь минимальна и заключается в темпе выполнения движений.

2. Основной этап: работа с асанами

Здесь применяется принцип **модификации асан**. Рассмотрим на примере позы «Врикшасана» (Поза дерева).

• **Группа А:** Стопа ставится на лодыжку опорной ноги, руки на поясе. Разрешается использование опоры (стена).

• **Группа Б:** Стопа ставится на голень или внутреннюю часть бедра, руки сложены перед грудью.

• **Группа В:** Стопа максимально высоко у основания бедра, руки подняты вверх, закрытые глаза для усложнения баланса.

Аналогичный подход применяется к силовым асанам (Чатуранга Дандасана): группа А выполняет упор с колен, группа Б – классический вариант, группа В – с увеличенным временем удержания или динамическими переходами.

3. Дыхательный компонент (Пранаяма)

На начальных этапах (группы А и Б) акцент делается на освоение полного йогического дыхания. В группе В вводятся техники с задержками дыхания (кумбхака) и более интенсивные очистительные упражнения (капалабхати).

Для успешного внедрения методики должны соблюдаться следующие условия:

1) *визуализация*: использование карточек с вариантами сложности асан;

2) *постепенность*: переход студента из подгруппы А в Б должен стимулироваться промежуточным тестированием каждые 2 месяца;

3) *психологический комфорт*: исключение соревновательного элемента; акцент на личный прогресс каждого студента.

Результаты. Корректурная проба (тест Бурдона) – это классическая психодиагностическая методика, направленная на оценку устойчивости, концентрации и переключаемости внимания, а также общей динамики умственной работоспособности. В ходе теста испытуемый должен за ограниченное время находить и вычеркивать в специальном бланке определенные знаки (буквы или фигуры), что позволяет выявить степень утомляемости человека и его способность к длительному сосредоточению [9].

Для оценки концентрации и устойчивости внимания в исследуемых группах использовался вариант буквенной таблицы теста Бурдона (онлайн)

длительностью 5 минут, результаты теста студенты фиксировали в Google Forms. В исследовании приняли участие 90 студенток 2-го и 4-го курсов. Были сформированы 3 группы:

Экспериментальная группа № 1 (ЭГ № 1) 2-го курса: занятия физической культурой с применением хатха-йоги проводились **до** учебных занятий ($n = 30$);

ЭГ № 2 4-го курса: занятия физической культурой с применением хатха-йоги осуществлялись **после** учебных занятий ($n = 30$);

Контрольная группа (КГ) 2-го курса: занятия проводились по стандартной программе, общая физическая подготовка (ОФП) (легкая атлетика, спортивные игры, гимнастика) **после** учебных занятий ($n = 30$). Результаты исследования представлены в таблице.

Сравнительная динамика когнитивных показателей студентов
«тест Бурдона» (прирост в %)

Показатель (прирост в %)	ЭГ № 1 (2 к. йога), %	ЭГ № 2 (4 к. йога), %	КГ (2 к. ОФП), %
Скорость внимания	+12,0*	+23,8	+2,2
Умственная работоспособность	+37,7*	+42,3*	+33,3*
Концентрация внимания	+9,1	+15,4*	+5,4
Устойчивость внимания	+53,1*	+28,4*	-15,4

* – статистически значимые изменения ($P \leq 0,05$)

По данным результатам Корректирующей пробы можно сделать следующие выводы.

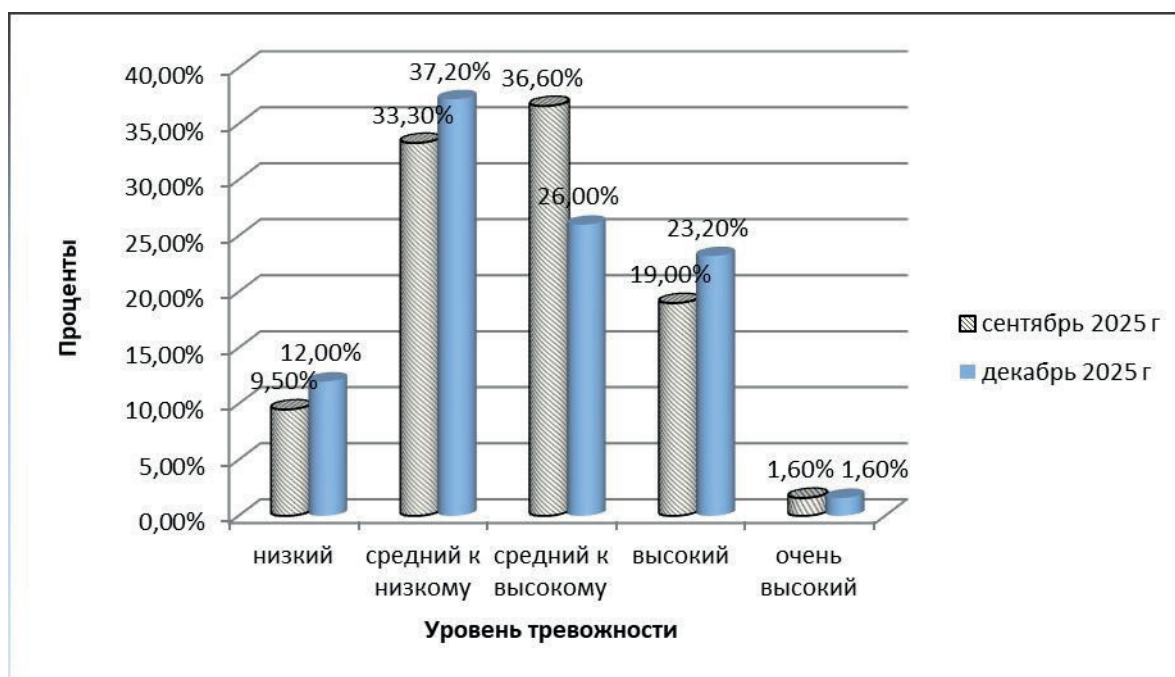
1. Занятия йогой эффективнее для концентрации. Самый впечатляющий прирост устойчивости внимания зафиксирован в ЭГ № 1 (+53,1 %). В то же время в контрольной группе (ОФП) этот показатель после занятий упал на 15,4 %, что может говорить о физическом утомлении, мешающем концентрации.

2. Умственная работоспособность выросла во всех группах, но в группах йоги динамика выше (ЭГ № 2 – 42,3 %, ЭГ № 1 – 37,7 %) по сравнению с ОФП (33,3 %). Это подтверждает, что йога не только тренирует тело, но и «перезагружает» мозг.

3. Возрастной аспект (2-й и 4-й курс). У студентов 4 курса (ЭГ № 2) наблюдается самый высокий итоговый показатель концентрации внимания (80,2 %), что свидетельствует о более глубоком влиянии практики на старших курсах или кумулятивном эффекте.

4. Скорость внимания. Применение хатха-йоги дает стабильный прирост скорости обработки информации (12–23%), в то время как на ОФП изменения минимальны (2,2%).

Для оценки уровня тревожности студентов был применен опросник «Личностная шкала проявлений тревоги» Дж. Тейлор (адаптация Т. А. Немчина), который включает в себя 50 утверждений. В опросе приняли участие 63 студентки 2-го курса в возрасте 18–19 лет, занимающихся йогой на занятиях физической культурой [9]. Результаты проведенного опроса представлены на рисунке.



Сравнительный анализ уровня проявления тревожности (шкала Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчина) у студенток 2 курса в начале и в конце учебного года (в %)

Анализ динамики уровня личностной тревожности студенток 2-го курса (шкала Дж. Тейлор в адаптации Т. А. Немчина) за период экспериментального исследования (сентябрь–декабрь 2025 г.) позволил выявить следующие закономерности.

1. **Снижение умеренно-высоких показателей.** Наблюдается выраженная положительная динамика в группе «среднего уровня с тенденцией к высокому», численность которой сократилась на **10,6%** (с 36,6% до 26,0%). Это свидетельствует о снижении общего эмоционального напряжения у значительной части испытуемых под влиянием регулярных занятий йогой на занятиях физической культурой.

2. **Рост адаптивного потенциала.** Увеличение доли студенток со «средним уровнем с тенденцией к низкому» (на **3,9%**) и «низким уров-

нем» (на 2,5 %) подтверждает гипотезу об эффективности используемых методик релаксации и дыхательных практик. К концу семестра совокупный показатель студенток с благоприятным уровнем тревожности составил 49,2 % против 42,8 % в начале года.

3. Влияние ситуативных факторов. Рост группы с «высоким уровнем» тревожности (с 19,0 % до 23,2 %) на фоне стабильного показателя «очень высокого уровня» (1,6 %) объясняется спецификой периода проведения повторного замера (декабрь). Приближение зимней зачетно-экзаменационной сессии выступает мощным внешним стрессогенным фактором, который частично нивелирует эффект психофизической разгрузки.

Таким образом, использование элементов йоги в физическом воспитании способствует стабилизации психоэмоционального состояния студенток и препятствует переходу тревожности в критические («очень высокие») формы. Однако для эффективного противодействия экзаменационному стрессу в конце семестра рекомендуется расширение блока практик, направленных на развитие навыков саморегуляции и стрессоустойчивости.

Мотивация к физической активности: метод МРАМ-R (Motives for Physical Activity Measure – Revised) использовался среди студентов 1–4 курсов БГУИЯ (n=165). Позволяет осуществлять диагностику 5 основных мотивов к регулярной физической активности у подростков и взрослых (16–55 лет). Используется в спортивной, здоровьесберегающей и студенческой психологии. Содержит 30 утверждений – 5 шкал по 6 пунктов (шкала Лайкерта 1–5: «совсем не важно» – «очень важно»):

- 1) физическое здоровье, измеряются оздоровительные мотивы;
- 2) внешний вид – эстетические/имиджевые мотивы;
- 3) компетентность – познавательные-развивающие мотивы;
- 4) социальное общение – коммуникативные навыки;
- 5) удовольствие от процесса – внутренняя (психолого-значимая) мотивация.

Сумма по каждой шкале составляет 6–30 баллов. Профиль: высокий балл ≥ 24 = выраженный мотив; ≤ 12 = слабый. В ходе онлайн-анкетирования выявлены следующие ключевые мотивы и поведенческие паттерны:

- оздоровительные – 23 % → средний балл 23,1;
- внешний вид – 20 % → 22,4;
- компетентность – 9 % → 15,8;
- социальное общение – 44 % → 24,7;
- удовольствие – 55 % → 25,9.

На дополнительный вопрос о барьерах, препятствующих занятиям физической культурой были получены следующие ответы: не хватает времени (42 % респондентов); отсутствие привычки (29 %); лень и отсутствие желания (18 %); не позволяет состояние здоровья (8,5 %); нет цели (2,5 %).

На основе представленных данных можно сформулировать следующие выводы. Главным драйвером активности студентов является **«Удовольствие от процесса»** (55% опрошенных, средний балл 25,9). Это самый высокий показатель, который говорит о том, что для большинства молодежи физическая культура ценна не как обязанность, а как способ получения позитивных эмоций и психологической разрядки. Мотивы **«Здоровье»** (23,1 балла) и **«Внешний вид»** (22,4 балла) находятся в «средней» зоне, немного не достигая порога высокой выраженности (24 балла). Студенты осознают важность хорошей физической формы и здоровья, но эти факторы пока не являются для них критическими стимулами, возможно, в силу молодого возраста и отсутствия выраженных проблем со здоровьем. Мотив **«Социальное общение»** занял второе место по выраженности (средний балл 24,7) и охватил 44% респондентов. Это специфическая черта студенческой среды: спорт воспринимается как площадка для коммуникации, поиска друзей и интеграции в сообщество, а не только как индивидуальная тренировка. Шкала **«Компетентность»** показала самые слабые результаты (всего 9% опрошенных, балл 15,8). Студенты БГУИЯ в массе своей не стремятся к спортивным достижениям, изучению сложных техник или соревновательному росту. Им важнее «быть в процессе», чем «быть лучше всех».

Результаты исследования подтверждают гипотезу об эффективности интеграции хатха-йоги в образовательный процесс по физической культуре. За 16 недель занятий отмечено статистически значимое улучшение когнитивных показателей (устойчивость внимания +53,1%, умственная работоспособность +42,3%) и снижение уровня личностной тревожности (уменьшение доли студентов с высокой тревожностью на 10,6%). Основными мотиваторами физической активности у студентов являются психологическое удовольствие (55%) и социальное взаимодействие (44%), что подчеркивает важность включения групповых и релаксационных практик в образовательный процесс.

Для успешного внедрения методики рекомендуется соблюдать следующее:

- 1) **дифференцированный подход**: адаптация упражнений под уровень подготовки (модификация асан, постепенное усложнение пранаям);
- 2) **системность**: замена разовых мастер-классов регулярными занятиями (2 раза в неделю по 90 минут);
- 3) **психологический комфорт**: исключение соревновательности, акцент на личном прогрессе и саморегуляции.

Перспективы дальнейших исследований включают изучение долгосрочных эффектов практики среди студентов с высоким уровнем тревожности и адаптацию методики для других возрастных групп.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куликова, Т. И. Психоэмоциональное состояние студентов во время перехода на дистанционное обучение в первую волну самоизоляции / Т. И. Куликова // Педагогический ИМИДЖ. – 2020. – Т. 15, № 1 (50). – С. 112–122. – DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-1-112-122.
2. Козленко, У. В. Изучение копинг-стратегий как способов преодоления трудностей у студентов медицинского университета / У. В. Козленко // Проблемы и перспективы развития современной медицины : сб. науч. ст. XVII Респ. науч.-практ. конф. с междунар. участием студентов и молодых ученых, г. Гомель, 22–23 апр. 2025 г. / Гомел. гос. мед. ун-т ; редкол.: И. О. Стома [и др.]. – Гомель, 2025. – С. 126–129. – URL: gsmu.by (дата обращения: 25.04.2026).
3. Мещерякова, И. Н. Особенности психологической адаптации студентов-первокурсников / И. Н. Мещерякова, Е. Г. Демец // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskoy-adaptatsii-studentov-pervokusnikov> (дата обращения: 25.04.2026).
4. Yoga for anxiety: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials / H. Cramer, R. Lauche, J. Langhorst, G. Dobos // Depression and Anxiety. – 2018. – Vol. 35, no. 9. – P. 830–843. – DOI: 10.1002/da.22762.
5. The Effect of Yoga on Stress, Anxiety, and Depression in Women / M. Shohani, T. Haider, L. Jiang [et al.] // International Journal of Yoga. – 2020. – Vol. 13, no. 1. – P. 12–18. – DOI: 10.4103/ijpvm.IJPVM_242_16.
6. Gothe, N. P. Yoga and cognition: A meta-analysis of chronic and acute effects / N. P. Gothe, E. McAuley // Psychological Research. – 2015. – Vol. 79, no. 5–6. – P. 845–855. – DOI: 10.1097/PSY.0000000000000218.
7. Кузнецова, И. В. Влияние йоги на психоэмоциональное состояние студентов / И. В. Кузнецова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2018. – № 12 (1). – С. 45–52.
8. Pascoe, M. C. Yoga, mindfulness-based stress reduction and stress-related physiological measures: A meta-analysis / M. C. Pascoe, D. R. Thompson, C. F. Ski // Psychoneuroendocrinology. – 2017. – Vol. 86. – P. 152–168. – DOI: 10.1016/j.psyneuen.2017.08.008.
9. Юденко, А. Н. Укреплении ментального и физического здоровья студентов средствами йоги / А. Н. Юденко // Республ. научн.-практич. конф. «Управление в сфере физической культуры и спорта: педагогический, экономический, правовой, социальный и медико-биологический аспекты» 29–30 января 2025 г. – Минск : АУП, БГЭУ, 2025. – С. 52–57.

Поступила в редакцию 30.04.2026

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 371.3:81'23'271.16(045)

Колос Марина Сергеевна

аспирант кафедры лингводидактики
и методики обучения
иностранным языкам

Белорусский государственный
университет иностранных языков
г. Минск, Беларусь

Marina Kolos

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

Belarusian State University
of Foreign Languages
Minsk, Belarus

e-mail: marianna.eden@yandex.by

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ОВЛАДЕНИЯ РЕЦЕПТИВНЫМИ ВИДАМИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обосновывается модель структуры и содержания читательской, информационной и аудиовизуальной видов функциональной грамотности, которая определяется автором исходя из понимания сущности функциональной грамотности и с опорой на модели процесса восприятия речевого сообщения. Структура обозначенных видов грамотности представлена контекстуальным, когнитивно-личностным и операциональным блоками. Описанная модель является интегративной для рассматриваемых видов функциональной грамотности и может быть положена в основу их взаимосвязанного формирования.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *иностранный язык; учреждение общего среднего образования; когнитивно-личностные ресурсы; опыт решения задач; фоновые знания; мышление; социальный и эмоциональный интеллект; метакогнитивная включенность; универсальные действия.*

AN INTEGRATIVE MODEL FOR DEVELOPING STUDENTS' FUNCTIONAL LITERACY THROUGH MASTERING RECEPTIVE TYPES OF FOREIGN LANGUAGE SPEECH ACTIVITIES

The article presents a model for the structure and content of reading, information, and audiovisual types of functional literacy, which the author defines based on the understanding of the essence of functional literacy and models of speech perception. The structure of these literacy types is represented by contextual, cognitive-personal and operational blocks. The designed model is integrative for the considered functional literacy types and can be used as a foundation for their interconnected development.

Key words: foreign language; institution of general secondary education; cognitive-personal resources; problem solving experience; background knowledge; thinking; social and emotional intelligence; metacognitive involvement; universal activities.

Современный выпускник учреждения общего среднего образования (УОСО) живет и действует в динамичной социокультурной среде, где знания быстро обновляются. Изменчивость и неоднозначность социокультурных реалий, высокая степень цифровизации всех сфер жизни общества, тенденция к распространению и получению знаний с помощью цифровых и нейросетевых технологий обуславливают изменения в требованиях к образовательным результатам учащихся. Сегодня актуальность приобретают способности непрерывно учиться, принимать социально и личностно значимые решения в условиях неопределенности, осуществлять перенос знаний и умений внутри предметных областей, критически оценивать информацию, представленную на иностранном языке (ИЯ), осуществлять саморегуляцию собственной деятельности. Можно констатировать, что успешность функционирования будущего выпускника в социуме зависит от его гибких индивидуальных когнитивно-личностных ресурсов.

Своевременным ответом на текущие вызовы в подготовке учащихся к эффективному участию в жизни информационного общества является разработка и внедрение в систему общего среднего образования Республики Беларусь новых образовательных стандартов начального, базового и среднего образования. Образовательные стандарты вступили в силу в 2026 году. Они ориентируют языковое образование на формирование функциональной грамотности (ФГ) обучающихся, а также универсальных компетенций гражданской ответственности, коммуникации, кооперации, мышления, устойчивого личностного развития, эмоциональной регуляции [1, с. 60–62], которые позволяют ориентироваться в условиях нестабильного, сложного и неоднозначного мира.

Анализ обновленных требований к личностным, метапредметным и предметным образовательным результатам по ИЯ показывает, что будущие выпускники УОСО должны уметь решать широкий спектр задач, связанных с использованием информации разных видов на изучаемом языке. В этой связи актуальность приобретает более детальное изучение вопросов, касающихся формирования читательской, информационной и аудиовизуальной видов ФГ. Формирование первых двух видов ФГ предусмотрено образовательным стандартом [1, с. 60–61], однако, учитывая такую характеристику современной коммуникации, как мультимодальность, мы рассматриваем необходимость выделения аудиовизуальной грамотности в типологии ФГ.

Актуальной проблемой формирования читательской, информационной и аудиовизуальной видов ФГ по-прежнему остается вопрос о содержании и структуре обозначенных видов ФГ. Анализ А. Н. Ксенофоновой и А. В. Паршиной современных подходов к определению структуры и содержания ФГ [2, с. 374–375] убеждает нас в том, что включение в структуру ФГ мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов не является достаточным для описания тех когнитивно-личностных ресурсов обучающихся, которые сегодня приобретают важность в связи с необходимостью решать социально или личностно значимые задачи и актуализируются в зависимости от контекста данных задач. В то же время актуализация содержания ФГ за счет включения в ее структуру ценностного [2, с. 374] или рефлексивного [3, с. 127–128] компонентов не снимает вопрос о соотношении понятий «функциональная грамотность» и «компетенция», а рассмотрение ФГ как совокупности компетенций, в свою очередь, порождает дополнительный вопрос о соотношении предметного и метапредметного в содержании ФГ.

Мы полагаем, что структуру и содержание ФГ в рамках рецептивных видов речевой деятельности необходимо определять: 1) исходя из понимания сущности ФГ, которая заключается в том, что знания, речевые и учебно-познавательные умения, а также другие ментальные и личностные ресурсы обучающихся являются *средствами* для решения задач анализа, преобразования, применения информации и эффективного межличностного взаимодействия; 2) опираясь на модели процесса восприятия речевого сообщения. Поскольку подтверждено, что восприятие письменного и устного речевых сообщений имеет общие характеристики, целесообразным представляется объединение читательской, информационной и аудиовизуальной видов ФГ в одну модель.

Представим разработанную нами модель ФГ, репрезентативную для читательской, информационной, аудиовизуальной видов ФГ (рисунок).

Приоритетное влияние на нашу модель оказали когнитивная мультикомпонентная модель чтения С. Смит [4, р. 29], модель понимания речи на слух Дж. Браунелл [5, р. 145, 151] и идеи контекстно-ориентированных моделей чтения [6, р. 12]. Учет аспектов данных моделей для построения собственной модели ФГ обусловлен отношениями между текстом, читателем / слушателем и окружающей его социокультурной средой (контекстом). Идеи о важности и месте контекста в понимании сообщения соотносятся с представлениями о ситуативном проявлении ФГ.

В соответствии с нашей авторской моделью, первый элемент ФГ представлен **контекстуальным блоком**. При этом под контекстом понимаются

общие условия (обстоятельства) обращения к информации, задаваемые сферой общения, целью и задачами читателя / слушателя. В свою очередь, контекстуальный блок находится во взаимосвязи с когнитивно-личностным и операциональным блоками ФГ, поскольку в нем задается мотивация, актуализируется опыт решения читателем / слушателем задач, определяющих необходимость обращения к информации, и активизируются необходимые фоновые знания. Параметры, задаваемые контекстуальным блоком, также влияют на выбор реципиентом вида чтения или характера прослушивания информации и стимулируют целенаправленное осмысление содержания, его применение в соответствии с задачами работы с информацией. Так, общий контекст решения задач, требующих обращения к чтению / восприятию и пониманию речи на слух (или контекстуальный блок ФГ), оказывает влияние на индивидуальную когнитивную модель работы реципиента с источником в конкретной ситуации.

Второй блок ФГ – **когнитивно-личностный** – представлен совокупностью ресурсов читателя / слушателя, которые задействуются в решении задач, определяющих обращение к содержанию. Внутри данного блока нашей авторской модели мы выделяем следующие компоненты: мотивационно-аффективный, концептуально-когнитивный, интеллектуально-когнитивный и когнитивно-перцептивный.

Мотивационно-аффективный компонент закономерно выделен в качестве первой составляющей когнитивно-личностного блока. Он предполагает мотивацию к решению задач, требующих поиска и использования информации; установки к работе с информацией и готовность работать с ней для реализации разных целей и задач.

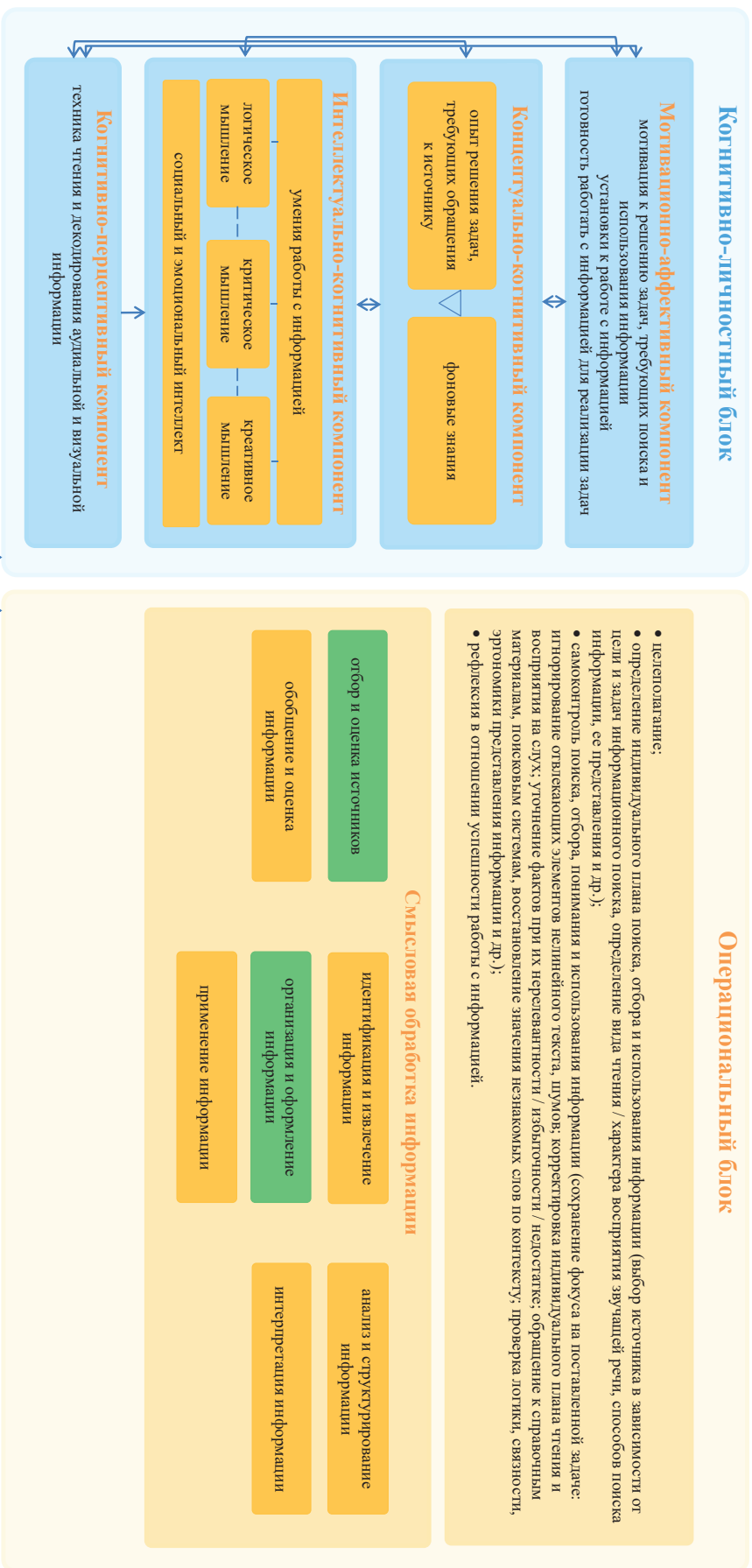
Мотивация к чтению и слушанию обуславливается прагматическими, эстетическими, социальными потребностями, определяющими необходимость обратиться к иноязычному источнику. Исследователи предполагают, что мотивация обеспечивает до 70% успеха в решении задач аудирования [5, p. 148].

Под *установками к работе с информацией*, с опорой на теорию социальной установки, понимается отношение личности, чувства и эмоции, усиливающие или ослабляющие интерес к информации (например, они могут быть связаны с качественными материалами или (не)удачными форматами представления данных и др.); осознание важности использования надежных источников, стремление их проверять.

Исходя из этого, *готовность к работе с информацией* для решения различных задач предполагает установку на необходимость обратиться к источнику, чтобы решить посредством применения извлеченной информации конкретную задачу, т. е. речь идет, прежде всего, о мотивационной и эмо-

Контекстуальный блок

сферы общения: социально-бытовая, социально-познавательная, социально-культурная, учебно-трудовая.
цель обращения к источнику информации: использовать информацию для решения личноcтно или социально значимых задач.
задачи обращения к источнику информации: коммуникативные, познавательные, творческие.



Структура и содержание читательской, информационнои, аудиовизуальной видов ФЛ

ционально-оценочной готовности к работе с информацией в рамках мотивационно-аффективного компонента. С другой стороны, важными критериями готовности к работе с информацией в контексте ФГ весьма логично было бы назвать обладание опытом решения задач, фоновыми знаниями, умениями адаптироваться к целям чтения / слушания и разным типам источников, преодолевать трудности чтения / слушания и др. Мы полагаем, что в рамках данного компонента выражением мотивации, установок и готовности к работе с информацией на уроке ИЯ являются соответствующие личностные универсальные учебные действия [7]. Мы отмечаем влияние опыта, знаний и умений на мотивационно-аффективный компонент модели. Сами же эти важные средства поиска, анализа и применения информации будут рассмотрены в следующих компонентах.

Концептуально-когнитивный компонент когнитивно-личностного блока, согласно нашей модели ФГ, включает опыт решения задач, требующих обращения к информации, и фоновые знания реципиента.

Нами уточнено содержание следующих видов опыта: когнитивного, коммуникативного, опыта творчества, эмоционально-чувственных отношений, метакогнитивного опыта.

Когнитивный опыт рассматривается как основанный на ментальных структурах (выделены М. А. Холодной [8, с. 110]). Суть его заключается в слаженной работе данных структур (способы кодирования / декодирования информации, когнитивные схемы и т. д.) при выполнении умственных действий по анализу, синтезу, интерпретации и преобразованию информации.

Коммуникативный опыт решения задач предполагает применение речевых умений в процессе работы с информацией для решения задач.

Опыт творчества в решении задач представляет опыт генерации новых идей и авторских интерпретаций на основе услышанного / прочитанного, опыт переноса знаний в новые контексты для решения проблем.

Опыт эмоционально-чувственных отношений понимается нами довольно традиционно как переживание эмоций, отношений к чтению, восприятию иноязычной информации на слух, к обсуждаемой проблеме, к иностранному языку и культуре, а также к необходимости преодолевать трудности при решении задач на ИЯ.

Помимо рассмотренных видов опыта, значимость в решении задач, определяющих обращение к иноязычному источнику информации, приобретает *метакогнитивный опыт* – осознанный контроль и адаптация собственных усилий для восприятия информации на ИЯ и решения задач (например, обращение к словарю, использование графического организатора и др.).

Концептуально-когнитивный компонент, согласно нашей модели, помимо опыта решения задач, включает также *фоновые знания*. Фоновые знания по-

нимаются как совокупность тех имеющихся у реципиента сведений, которые могут повлиять на понимание им конкретного содержания в рамках решения определенной задачи. Мы находим обоснованным выделить в структуре концептуально-когнитивного компонента ФГ контекстуальные фоновые знания, классифицируемые по сферам общения, к которым относятся источники. Однако, поскольку не всегда речевое произведение на ИЯ требует необходимости декодировать и интерпретировать социокультурную информацию по аналогии с тем, как не все тексты рассчитаны на многозначность восприятия и интерпретируемость (например, инструкции), контекстуальные фоновые знания могут относиться к культурно-специфическим или универсальным. Также следует отдельно выделить группу знаний о языке и речи – культурно-специфических (языковые) и универсальных (о стилях и жанрах текстов, структуре и композиции текста).

Фоновые знания и опыт являются когнитивным фоном, который сопровождает понимание речевого и неречевого сообщения реципиентом и который предлагает основу для проверки собственных предположений, сравнения новой информации с имеющимися знаниями и их корректировки. Таким образом, связь между двумя элементами является синергетической. Успешное решение задач, определяющих необходимость обратиться к информации на ИЯ, обогащает фоновые знания. В то же время в фоновых знаниях систематизируется опыт решения задач.

Следующий, интеллектуально-когнитивный компонент нашей модели ФГ, аккумулирует интеллектуальные средства, которые обеспечивают осмысление информации в соответствии с необходимым уровнем полноты, точности, глубины и способствуют продуктивному решению задач. Сюда относятся умения работы с информацией; логическое, критическое, креативное мышление; социальный и эмоциональный интеллект. Все данные элементы тесно связаны между собой: в основе умений работы с информацией непосредственно лежат интеллектуальные операции разных видов мышления; при этом, поскольку критическая оценка невозможна без способности распознать логические связи, а творческая интерпретация опирается на выводы, сделанные в ходе критического анализа, мы считаем, что данные виды мышления тесно взаимосвязаны и «вкладываются» одно в другое.

Социальный и эмоциональный виды интеллекта рассматриваются нами как единый компонент ФГ, поскольку в основе обоих лежит взаимодействие когнитивных и эмоциональных процессов. В контексте межкультурной коммуникации социальный интеллект понимается как «способность личности действовать в соответствии с интересами поликультурного общества» [9, с. 195]. В отношении задач работы с информацией его можно рассматривать

как способность понимать и интерпретировать социокультурный контекст ситуации общения или текста, а также эффективно использовать это понимание для анализа и интерпретации фактов. С социальным интеллектом связаны толерантное и уважительное отношение к фактам родной и иной лингвокультур, умение их сопоставлять, распознавать такие социальные аспекты общения, как юмор, ирония, критика. Что касается *эмоционального интеллекта*, он проявляется в способностях распознавать эмоции (например, по риторике автора, интонации, эмоционально окрашенному языковому материалу), определять собственную эмоциональную реакцию на приведенные факты; понимать чужие и свои эмоции и чувства (интерпретировать их, соотносить с культурным контекстом, давать собственную эмоциональную оценку фактам культуры); а также способности управлять собственными эмоциями в ходе решения задач, предполагающих обращение к иноязычной информации (контролировать их, проявлять эмпатию).

Таким образом, социальный и эмоциональный интеллект играют важную роль в декодировании контекста, мотивов, поступков, эмоций и позволяют выявлять и преодолевать стереотипные или предвзятые представления. Кроме того, они могут помочь обучающимся осмыслить собственное отношение к рассматриваемой проблеме и понять, как оно влияет на интерпретацию содержания.

Наконец, последним компонентом когнитивно-личностного блока предлагаемой модели является когнитивно-перцептивный. Данный компонент важен для внешней (технической) стороны восприятия и осмысления информации. Включение когнитивно-перцептивного компонента в модель выступает необходимой предпосылкой для рассматриваемых видов ФГ, поскольку без успешного декодирования информации ее применение невозможно.

Завершая рассмотрение когнитивно-личностного блока модели читательской, информационной, аудиовизуальной видов ФГ, можем резюмировать, что мы включаем в него ресурсы личности, которые задействуются в обработке смыслового содержания информации. Отметим, что компоненты когнитивно-личностного блока находятся во взаимозависимости и взаимосвязи усиления (или ослабления) одним компонентом другого, что отображено в модели.

В рамках предлагаемой модели выделяется еще один, **операциональный блок**, к которому относятся метакогнитивная включенность реципиента в процесс работы с информацией и непосредственно смысловая обработка информации. Последняя представлена группами действий по отбору и оценке источников (для информационной грамотности), идентификации и извлечению информации, анализу и ее структурированию, обобщению и оценке информации, организации и оформлению (для информационной грамотности), интерпретации информации и ее применению.

В контексте целевых для нас видов ФГ компонент метакогнитивная включенность проявляется в регулятивных действиях, которые характеризуют осознанное, управляемое реципиентом восприятие и понимание сообщения. В самоконтроль поиска, отбора, понимания и использования информации (см. рисунок) мы считаем необходимым отнести действия, которые, на наш взгляд, являются компенсаторными, т. е. позволяют достичь целей обращения к информации при гибкой работе с ней. Поскольку компенсация недостатка информации или пробелов в понимании связана с осознанием трудностей понимания, а также поиском различных способов для преодоления данных трудностей, мы считаем данные действия частью метакогнитивной включенности реципиента в процесс работы с информацией.

Наконец, критерием для объединения групп действий смысловой обработки информации стала их функциональная направленность. Эти группы включают универсальные действия, которые соотносятся с умениями работы с информацией когнитивно-личностного блока. Отдельно подчеркнем, что данная типология действий не отражает этапность работы с источником для решения задачи и не предполагает их последовательного выполнения. При этом выполнение действий, представленных в операциональном блоке, обогащает опыт обучающихся по решению задач, требующих обращения к иноязычному источнику, способствует развитию соответствующих умений и, следовательно, взаимосвязь между когнитивно-личностным и операциональным блоками носит характер взаимообусловленности.

Таким образом, представленная модель структуры и содержания читательской, информационной, аудиовизуальной видов ФГ отражает, какие когнитивно-личностные ресурсы обучающихся, значимые для работы с информацией разных видов на ИЯ, задействуются в процессе восприятия, переработки и применения информации, как они актуализируются применительно к контексту задачи и объективируются в конкретных действиях. Созданная модель может быть положена в основу взаимосвязанного формирования обозначенных видов ФГ на материале текстов разной модальности с усиленным вниманием к развитию критического мышления обучающихся, социального и эмоционального интеллекта, умений применять информацию в новых контекстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 28 нояб. 2025 г. № 199 // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2025/12/W22544307p_1765918800.pdf (дата обращения: 20.04.2026).

2. *Ксенофонтова, А. Н.* Современные подходы к пониманию структуры функциональной грамотности / А. Н. Ксенофонтова, А. В. Паршина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81 (2). – С. 373–376.
3. *Боброва, С. Е.* Сущность и структура коммуникативной функциональной грамотности младших школьников / С. Е. Боброва, М. Г. Заббарова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 11–1 (74). – С. 127–129.
4. *Smith, S. R.* Testing a multicomponent model of reading comprehension for seventh- and eighth-grade students : diss. ... for the degree of Dr. of Philosophy / Stacey Rafferty Smith ; Texas A&M Univ. – Texas, 2013. – 94 p.
5. *Brownell, J.* The Skills of Listening-Centered Communication / J. Brownell // Listening and Human Communication in the 21st Century / ed. A. D. Wolvin. – Chichester, 2010. – P. 141–157.
6. *Snow, C. E.* Reading for understanding : toward a research and development program in reading comprehension / C. E. Snow. – Santa Monica : RAND, 2002. – 156 p.
7. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1 (5). – С. 104–110.
8. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
9. *Колосовская, И. Г.* Особенности формирования функциональной грамотности учащихся в области коммуникации на иностранном языке / И. Г. Колосовская // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2021 : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 25–26 нояб. 2021 г. / МГЛУ ; редкол.: И. Г. Колосовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2022. – С. 194–198.

Поступила в редакцию 27.05.2026

УДК 378.016=111:004**Короткевич Жанна Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры английской филологии

Гродненский государственный
университет имени Янки Купалы
г. Гродно, Беларусь

Zhanna Karatkevich

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of English Philology

Yanka Kupala State University of Grodno
Grodno, Belarus
e-mail: korotkevich_zha@mail.ru

Дудько Анастасия Дмитриевна

кандидат исторических наук, доцент,
заведующий кафедрой английской
филологии

Гродненский государственный
университет имени Янки Купалы
г. Гродно, Беларусь

Nastassia Dudzko

PhD in History, Associate Professor,
Head of the Department of English Philology

Yanka Kupala State University of Grodno
Grodno, Belarus
e-mail: anastakareva@yandex.by

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В современном цифровом обществе умение эффективно ориентироваться в потоке информации, оценивать и создавать новую информацию с использованием цифровых технологий становится жизненно важным. Цифровая грамотность приобретает особое значение для студентов лингвистических специальностей, поскольку им необходимо развивать не только лингвистическую компетенцию, но и цифровые навыки, обеспечивающие успешное профессиональное функционирование в технологически насыщенной среде. В статье анализируется взаимосвязь между овладением чтением и цифровыми технологиями. Рассматриваются изменения, проблемы, стратегии и перспективы обучения чтению на иностранном языке в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетенция; обучение чтению на иностранном языке; цифровая грамотность; мультимодальные тексты; критическое мышление; цифровые технологии; трансформация образования.*

TEACHING STUDENTS OF LINGUISTIC SPECIALTIES TO READ IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

In today's digital society, the ability to effectively navigate the flow of information, evaluate, and create new information using digital technology is becoming a vital skill. Digital

literacy assumes particular importance for students of linguistic specialties, since they need to develop not only linguistic competence, but also digital skills that ensure successful professional functioning in a technologically rich environment. The article analyzes the relationship between reading comprehension development, and digital technologies. The changes, challenges, strategies and prospects of teaching reading in a foreign language at higher education institutions are considered.

Key words: foreign language communicative competence; teaching reading in a foreign language; digital literacy; multimodal texts; critical thinking; digital technologies; educational transformation.

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранных языков, обеспечивающей возможность осуществлять эффективную межкультурную и межличностную коммуникацию, неразрывно связано с овладением ими чтением на целевом языке. Обучение всегда базировалось на работе с текстом как продуктом культуры, посредством которого передавался культурный опыт от поколения к поколению. Текст традиционно выступает в качестве основного средства обучения, в том числе общению на иностранном языке, представляя собой источник фактической и лингвистической информации, базу для организации беседы или групповой дискуссии, образец для построения студентами собственных высказываний.

В последние годы в связи с развитием цифровых технологий актуализируется задача пересмотра традиционного понимания роли текста и связанного с ним чтения как вида иноязычной речевой деятельности и средства овладения содержанием изучаемых учебных дисциплин. В условиях глобальной цифровизации общества от будущего учителя иностранных языков ожидается умение ориентироваться в цифровой среде для реализации профессиональных задач, что, в свою очередь, связано с достаточным уровнем не только коммуникативно-профессиональной компетентности, но и цифровой грамотности, выраженной способности эффективно использовать инструменты машинного обучения.

Для обеспечения готовности выпускника учреждения высшего образования, обучающегося по лингвистической специальности, к осуществлению педагогической деятельности в условиях цифровизации представляется целесообразным комплексное развитие иноязычной коммуникативной компетенции и цифровой грамотности в процессе овладения чтением на иностранном языке средствами таких дисциплин, как «Практика устной и письменной речи», «Язык средств массовой информации», «Социокультурные основы речевого общения» и «Язык профессионального общения».

Поскольку происходящие процессы цифровой трансформации затрагивают не только формат коммуникации и тип порождаемых в ней текстов, меняется сам характер чтения, при разработке современной методики работы над чтением следует учитывать ряд факторов.

Если в доцифровую эпоху текст представлял собой физически осязаемый фиксированный «продукт» культуры, порожденный конкретным автором, линейно «разворачиваемый» им на твердом носителе, то сегодня текст имманентен, подвижен, едва уловим на цифровом экране и, как правило, является продуктом интерактивного взаимодействия нескольких коммуникантов. Если ранее читатель доверял авторитетному мнению автора текста, то сегодня ценным умением становится критическое осмысление реципиентом представленной в источнике информации, а также нелинейное чтение гипертекста.

В то же время иноязычный текстовый контент сегодня относительно легко доступен не только в традиционном печатном текстовом формате, но и в виде креолизованных текстов, а также полимодальных – аудиовизуальных – материалов, что, в свою очередь, требует новых подходов к отбору содержания материалов для чтения. Причем вопрос отбора выходит за рамки компетенции только авторов учебных пособий или преподавателей языковых дисциплин. Сам обучающийся должен уметь грамотно подойти к вопросу отбора. И если традиционно обучение чтению ориентировалось на развитие умений вдумчивого чтения с глубинным пониманием, анализом и интерпретацией читаемого, то в настоящее время на первый план выходит умение поиска, выбора подходящего материала преимущественно для ознакомительного или просмотрового видов чтения.

В психологическом плане чтение в доцифровую эпоху было связано с активной работой механизмов осмысления и памяти, которые развивались не только в процессе чтения, но и при подготовке пересказа прочитанного для более прочного усвоения материала. Работа с цифровыми источниками в большей мере ориентирует пользователя на антиципацию содержания, нежели осмысленное запоминание информации. Если ранее для повышения мотивации преподаватель предлагал нарративные тексты с захватывающим сюжетом, то сегодня оптимальным является выбор в пользу прагматических текстов. Работая с фабульным текстом, студент воссоздавал «мир книги», в то время как обращение к цифровым гипертекстам сегодня «окунает» студента в мир цифровой сети.

В цифровую эпоху умения чтения на иностранном языке у студентов существенно отличаются от развиваемых при традиционных подходах, как по способам получения, так и по методам обработки информации.

С широким распространением цифровых технологий и искусственного интеллекта обучающиеся получают более оперативный доступ к разнообразным, в жанровом и видовом отношении, материалам через цифровые платформы: онлайн-газеты, журналы, социальные сети, образовательные приложения. Студентам важно развивать умение читать мультимодальные тексты, в которых информация передается через различные семиотические каналы, включая иллюстрации, звук, эмодзи-символы, жесты и др. [1, с. 156]. Для интерпретации сложных текстов используются цифровые инструменты – программное обеспечение для перевода, онлайн-словари и прочие ресурсы. Хотя доступ к широкому спектру материалов поддерживает развитие умений чтения, он также требует от студентов способности анализировать и синтезировать информацию, причем с высокой скоростью.

Обучение в цифровой среде становится более индивидуализированным и персонализированным, позволяя студентам самостоятельно регулировать содержание и темп обучения в соответствии с собственными коммуникативно-познавательными потребностями. Однако для предотвращения информационной перегрузки и факторов, снижающих концентрацию внимания при чтении иноязычных материалов, обучающимся необходимы навыки саморегуляции и рационального тайм-менеджмента. Следует учитывать и обилие фейковой информации, что повышает значимость критического мышления у студентов для оценки достоверности источников. Критическое мышление проявляется не только в анализе текстового содержания, но и в комплексной оценке авторских задумок, имплицитных смыслов, культурного контекста и надежности источников.

Быстрое развитие цифровизации связано с доступностью больших объемов текстовой информации, тем не менее, информационно-аналитические умения молодежи развиты в недостаточной мере. Многие обучающиеся легко отвлекаются на нерелевантный контент, не способны выделить ключевую идею текста и продуктивно использовать полученную информацию. Отсутствие навыков критического мышления при чтении иноязычных материалов приводит к пассивному восприятию текста, что препятствует развитию языковой компетенции в цифровом контексте [2].

В то же время, как справедливо отмечает И. Г. Колосовская, «способность индивида извлекать информацию из оригинальных источников, правильно ее понимать, объективно оценивать и грамотно интерпретировать в условиях информационной перегруженности» выступает «одной из обязательных составляющих функциональной грамотности в области коммуникации на иностранном языке» [3, с. 65].

Основными причинами, обуславливающими низкий уровень способности студентов к критическому, осмысленному, глубокому чтению, на наш взгляд, являются:

1) привычка к фрагментарному и поверхностному «клиповому» восприятию информации в цифровой среде, что снижает концентрацию внимания и приводит к отсутствию терпения для проведения глубокого анализа текста;

2) множество отвлекающих факторов в образовательной цифровой среде (всплывающие окна, развлекательный контент), снижающих внимание во время чтения;

3) ограниченный доступ к надежным и качественным цифровым ресурсам вследствие недостаточной осведомленности о них, что затрудняет поиск материалов, соответствующих образовательным потребностям студентов; а также вследствие экономических барьеров или технических ограничений, влияющих на качество обучения и результаты чтения;

4) недостаток навыков использования цифровых инструментов для чтения, таких как лингвистические корпуса, электронные переводчики, программное обеспечение для языкового анализа больших текстовых данных, облегчающих образовательный процесс.

В то же время студенты осмысленно подходят к вопросу овладения чтением как рецептивным видом иноязычной речевой деятельности и осознают необходимость овладения стратегиями чтения с позиции зрелого читателя. Об этом свидетельствуют результаты проведенного нами анкетирования 76 % студентов предвыпускного курса специальности «Современные иностранные языки» в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы. Так, из ряда предложенных в анкете стратегий чтения большинство опрошенных отметили как эффективные следующие стратегии:

♦ преодоление страха неудачи перед началом работы с текстом, положительный настрой на чтение (100 %);

♦ постановка к тексту вопросов, ответы на которые гипотетически в нем содержатся, до начала чтения (83,3 %);

♦ поиск подсказок в заголовке, подзаголовках, предваряющих фотографиях или иных иллюстративных материалах при выдвижении гипотезы относительно содержания текста на предтекстовом этапе (100 %);

♦ быстрое первое ознакомительное прочтение текста для понимания основного содержания (82,8 %);

♦ варьирование стратегий чтения в зависимости от вида текста и целевой установки читающего (86,2 %);

♦ продолжение процесса чтения в случае наличия в тексте незнакомых слов (89,7 %);

- ◆ направленность сознания на понимание связи между основной идеей и подтверждающими ее деталями в содержании текста в процессе чтения (86,2 %);

- ◆ ограничение количества обращений к словарю – только в случае необходимости поиска значений ключевых слов, понимание значения которых критично для осмысления содержания всего текста (79,3 %);

- ◆ поиск в тексте элементов межфразовой связи для точности понимания взаимосвязи фактов, изложенных в тексте (86,2 %);

- ◆ перефразирование читаемого «своими словами», особенно в случаях употребления в тексте незнакомых студентам слов, о значении которых можно догадаться по контексту (89,7 %);

- ◆ поиск в тексте предложений, передающих основное содержание, основную идею (86,2 %);

- ◆ запись значений незнакомых слов в процессе чтения (79,3 %);

- ◆ выделение цветом (по возможности) ключевых слов (96,6 %).

Как видим, студенты осознают целесообразность развития стратегической компетенции, позволяющей экономить время на работу с текстом; психологической готовности к чтению на изучаемом языке, независимо от характера и уровня сложности материала; когнитивных умений антиципации, логичности понимания, глубинного осмысления, а также навыков пополнения рецептивного и потенциального словарей в процессе чтения.

Примечательно, что, обосновывая свой выбор эффективных стратегий чтения, студенты приводят в свободных ответах на открытый вопрос о причине выбора следующие аргументы:

- ◆ необходимо уметь читать быстро, улавливая суть, особенно сложные для понимания тексты; развивать умения глобального восприятия текстовой информации; развивать догадку по контексту;

- ◆ важно запоминать ключевые слова, что помогает не только лучше осмысливать основные факты содержания, «погрузиться» в текст, но способствует также функциональному усвоению новых слов в процессе чтения, что может быть полезно при составлении аннотации к тексту, а при переводе этих слов на родной язык способствует развитию переводческих навыков трансформации;

- ◆ важно понимать логику организации текста, находить тематические предложения в каждом отдельном абзаце;

- ◆ целесообразно научиться понимать связи между фактами, обращая внимание на употребление средств межфразовой связи;

- ◆ использовать повторное чтение для глубинного понимания, самостоятельно формулировать вопросы к тексту перед каждым его прочтением.

В эпоху цифрового интеллекта критическое мышление является ключевым фактором успешной обработки больших объемов информации и служит основой для развития аналитического чтения. Ввиду этого преподавателям следует уделять особое внимание развитию стратегий критического чтения. Реализации этой задачи может способствовать организация работы с источником, включающая постановку вопросов проблемного характера, требующих развернутого и аргументированного ответа, логический анализ и выявление смысловых доминант текста, критическую оценку информации, поиск надежных иноязычных ресурсов, таких как авторитетные базы данных (CNKI, Google Scholar и др.). Выполнение открытых заданий, проведение тематических исследований и сравнительно-сопоставительного анализа материалов для выявления степени предвзятости в авторских оценках и логических ошибок могут стимулировать самостоятельные суждения и идеи студентов, укреплять их критическое и инновационное мышление.

Как показывает опыт, фундаментом осмысленного чтения является развитие концентрации и фокусировки внимания. Упражнения с созданием интеллект-карт, анализом логической структуры текста, фрагментацией больших материалов, интерпретацией контекста, глубоким обзором литературных источников, тематическими дебатами способствуют освоению аналитических техник рефлексивного чтения.

Для развития умений чтения на иностранном языке важно интегрировать обучение с цифровыми технологиями, обеспечивая студентов инструментами для работы с новыми форматами цифрового чтения. Цифровая грамотность становится отправной точкой развития данных умений. Практические занятия с применением корпусного анализа, академических баз данных и машинного перевода должны быть органично включены в программы преподавания иностранного языка.

При разработке дидактических материалов для обучения рефлексивному чтению целесообразно руководствоваться принципом гипернаглядности, отражающим соответствующую «конкурентно-значимую характеристику» аутентичных цифровых источников информации [3, с. 65]. Так, в модуль дидактического средства по овладению чтением логично включить следующие структурные элементы:

- 1) вербальная часть (фрагмент текста статьи);
- 2) визуальная составляющая (подпись к рисунку или скрину; заголовок и подзаголовки разного размера, фотографии журналиста / репортера / героя / тематическое фото из стокового фото-портала, иконки видео, коммен-

тариев, «лайка», панель с рекламным баннером); как правило, современный новостной портал содержит большое количество заголовков, фото, видео вставок, ссылок;

3) информационные ресурсы сопутствующих модальностей (*аудиальная*: звуковое сопровождение видеорепортажа (уличное интервью, комментарии в студии); *пространственная* (компоновка текста и изображений на странице); *жесты и движения* (в случае интерактивного медиаконтента – прокрутка страницы, клики на вкладки, переход по гиперссылкам)).

Задания для работы с мультимодальным текстом, наряду с традиционно используемыми (*антиципация* содержания, *контроль понимания* прочитанного, *лингвистический поиск и анализ*, например, ключевой лексики по заданной теме), могут также включать *контекстный анализ* (определение авторства и источника оригинала, адресата сообщения и цели – информировать, убедить, призвать к действию и др.) и *мультимодальный анализ* (установление взаимосвязи между текстом, изображением и структурой информации в целях достижения прагматического, перлокутивного воздействия на реципиента).

Ориентация на развитие стратегий рефлексивного чтения с применением мультимодальных цифровых источников информации может способствовать сбалансированной интеграции медиаобразования в предметную подготовку будущих специалистов, что, в свою очередь, дополняет содержание учебного предмета за счет использования медиа-компонентов. Интегрированное таким образом обучение чтению и медиаграмотности в цифровой среде становится не только методически обоснованным, но и дидактически органичным в целях подготовки студентов-лингвистов к работе с мультимодальными медиатекстами в контексте будущей профессиональной деятельности.

Для развития обозначенных выше умений преподаватель может выстраивать обучение поэтапно: предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы, с переносом умений в новые коммуникативные ситуации на каждом этапе.

На предтекстовом этапе целесообразно активизировать фоновые знания, прогнозирование содержания и работу с заголовками, иллюстрациями, гиперссылками и интерфейсными элементами медиатекста. Деятельность на данном этапе позволяет студентам ознакомиться с текстом. Предварительный просмотр текста пробуждает интерес и задает целенаправленный подход к чтению, побуждая к размышлениям об описанной в тексте ситуации или ключевых идеях. Упражнения помогают определить критерии отбора центральной темы, характера повествования или авторской аргументации. К ним относятся: определение автора или типа (жанра) текста, мозговой штурм, анализ иллюстраций и заголовков, предвосхищение содержания текста по заголовку, подзаголовкам, иллюстрациям, инфографике или лиду, обсуждение языко-

вых средств, которые наиболее часто используются в данном типе медиатекста: оценочная лексика, клише, заголовки-«крючки», метафоры, сокращения, цитирование, беглое и поисковое чтение (для структуры, ключевых идей).

В цифровом формате – предпросмотр гиперссылок и мультимедиа-элементов в онлайн-текстах.

На этапе чтения важно развивать стратегии поиска, интерпретации и проверки информации, а также обучать студентов распознавать смысловые акценты, заданные мультимодальной организацией текста. Упражнения на данном этапе развивают читательские умения, помогают осуществить контроль над языком и декодировать сложные смысловые фрагменты. Примеры заданий: угадать значение слов по контексту, словообразованию; провести анализ синтаксиса с точки зрения его прагматической функции; подчеркнуть слова, выражающие оценку, эмоциональность или авторскую позицию; определить, где в тексте факт, а где мнение; найти стилистические приемы; сравнить, как одна и та же информация подается в разных абзацах; выделить лексические и грамматические средства, которые делают текст убедительным или манипулятивным; ответить на вопросы по содержанию: кто? что? где? когда? почему? с какой целью?; выполнить задание на поиск конкретной информации, например даты, имени, события, оценки эксперта.

На послетекстовом этапе особое значение приобретает обсуждение, аргументация и критическая оценка прочитанного. Такой подход способствует формированию медиаграмотности как способности не только читать, но и осмысленно оценивать медиаконтент.

На этом этапе важен углубленный анализ текста и глубинное понимание его содержания. Поскольку цель чтения – не запоминание идей автора, а понимание его идей или интеграция новой информации в уже имеющееся личное знание, обучение чтению на данном этапе выходит за рамки детальных вопросов по содержанию прочитанного. Студенты учатся адаптировать различные читательские стратегии к типам текстов: сканирование, например, для объявлений, антиципация и отслеживание логики и хронологии – для криминальных статей. Групповые обсуждения фокусируются на пробелах в понимании, переходя от фактов к глубокому анализу информации.

Примерами формулировок заданий могут быть следующие: обсудить, насколько текст объективен; оценить достоверность информации и возможные признаки манипуляции; сравнить данный медиатекст с другим текстом по смежной тематике; выявить, как язык влияет на восприятие события или героя; сформулировать, какие приемы использовал автор, чтобы повлиять на читателя; написать аннотацию; подготовить устный комментарий – согласие

или несогласие с позицией автора; составить таблицу «факт – мнение – оценка – средство воздействия»; обсудить, как бы текст выглядел в более нейтральной или, наоборот, экспрессивной версии; найти признаки предвзятости в тексте; определить, какие элементы текста формируют доверие к автору; сопоставить заголовок и содержание: соответствует ли заголовок фактам; проверить, есть ли в тексте неполная или односторонняя подача информации.

Лексику и идеи текста впоследствии можно использовать для развития умений говорения и письма. Примеры включают: придумать собственную концовку для статьи; инсценировку текста; ролевые игры на основе интервью; внимательное прослушивание ключевых фраз в аутентичных видео (YouTube); разбор кейсов, создание подкастов-реакций на текст, тем самым интегрируя чтение с мультимедийными навыками.

В этих условиях актуализируется перенос компетенций в цифровую среду, где чтение сочетается с продуктивными речевыми умениями.

Современные процессы цифровизации общества диктуют переосмысление традиционных методик и технологий обучения чтению на иностранном языке, а также разработку инновационных дидактических средств, которые будут способствовать развитию не только рецептивных умений чтения, но и способности к выделению, анализу и критическому переосмыслению информации из мультимедийных источников в цифровой среде.

Предложенные приемы работы позволяют органично вплести медиаобразование в иноязычную подготовку студентов лингвистических специальностей, делая обучение чтению динамичным и социально ориентированным процессом. Это способствует не только профессиональной готовности будущих лингвистов к анализу полимодальных текстов, но и их цифровой грамотности в целом.

Таким образом, умение чтения на иностранном языке в эпоху цифрового интеллекта представляет собой комплексную интеграцию речевых умений, цифровой грамотности и критического мышления, отражающую современные требования информационного общества. Систематическое развитие комплекса этих компетенций обеспечивает удовлетворение разнообразных потребностей обучающихся в области чтения, способствует эффективному поиску и отбору информации, успешной ее интерпретации и межкультурному взаимодействию. Развитие многоаспектных умений чтения на иностранном языке в соответствии с требованиями времени не только критически важно для повышения конкурентоспособности будущих специалистов, но и представляет собой важный шаг на пути к развитию образования в сторону более высокого уровня интеллектуализации и интернационализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кац, Н. Г.* Иноязычный мультимодальный текст как основа разработки учебных материалов для цифровой образовательной среды вуза / Н. Г. Кац, А. В. Рубцова, В. Ф. Аитов // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 504. – С. 156–163.
2. *Nawi, S. M.* Assessing digital literacy competence for online reading among postgraduate students / S. M. Nawi // Embracing Change: Emancipating the Landscape of Research in Linguistic, Language and Literature. Vol. 7. European Proceedings of Educational Sciences. – P. 865–874. – URL: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epes.23097.78> (date of access: 10.10.2025).
3. *Колосовская, И. Г.* Медiateкст как средство формирования функциональной грамотности обучающихся в области коммуникации на иностранном языке / И. Г. Колосовская // Вестник МГЛУ. Серия 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2023. – № 2 (44). – С. 64–69.

Поступила в редакцию 22.05.2026

УДК. 372.881.111.1:37.091.26

Курьян Владимир Владимирович

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры фонетики
и грамматики немецкого языка

Белорусский государственный
университет иностранных языков
г. Минск, Беларусь

Vladimir Kuryan

PhD in Pedagogy,
Associate Professor of the Department
of Phonetics and Grammar
of the German Language

Belarusian State University
of Foreign Languages
Minsk, Belarus

e-mail: braunschweig@mail.ru

СТРАТЕГИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается проблема организации обратной связи в процессе контроля и оценки формирования иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) учащихся учреждений общего среднего образования. Обратная связь (ОС) определяется как комплекс полученных в результате контрольно-оценочной деятельности (КОД) сведений о процессе и результате формирования ИКК. С целью организации обратной связи, выполнения требований системности, упорядоченности, актуальности разработаны стратегии обратной связи как совокупность действий учителя и учащихся по получению, анализу и систематизации обратной связи. В соответствии с этапами управления КОД (планирование, организация, обработка, сообщение информации учащимся) определены три типа стратегий: стратегии получения обратной связи; стратегии анализа обратной связи; стратегии интерпретации и передачи обратной связи.

Ключевые слова: обратная связь; требования к обратной связи; стратегии обратной связи; контрольно-оценочная деятельность; учреждения общего среднего образования.

FEEDBACK STRATEGIES FOR ORGANIZATION OF ASSESSMENT AND EVALUATION OF THE DEVELOPMENT OF PUPILS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article addresses the issue of organizing feedback in the process of assessment and evaluation of development of foreign language communicative competence (FLCC) by pupils of general secondary education institutions. Feedback is defined as the set of information obtained through assessment and evaluation activities (CAA) about the process and outcomes of FLCC development. In order to organize feedback and meet the requirements of systematicity, orderliness, and relevance, feedback strategies have been developed as a set of actions by teachers and pupils to obtain, analyze, and systematize feedback. In accordance with the stages

of CAA management (planning, organization, processing, and reporting information to pupils), three types of strategies are identified: strategies for obtaining feedback; strategies for analyzing feedback; strategies for interpreting and transmitting feedback.

Key words: feedback; requirements for feedback; feedback strategies; assessment and evaluation activities; institutions of general secondary education.

Образовательный процесс по иностранному языку – это организованная деятельность с целью развития личности учащегося через овладение знаниями, навыками, умениями, образующими целостный конструкт – формирование иноязычной коммуникативной компетенции в единстве всех ее составляющих. Основными свойствами образовательного процесса являются предметность (направленность на формирование ИКК), информационный характер (постоянный обмен опытом, знаниями, новой информацией), системность (наличие отдельных компонентов, способных взаимодействовать между собой и с внешней средой), функциональность (способность выполнять личностно-формирующую, воспитательную, образовательную, развивающую и др. функции).

Системность, функциональность образовательного процесса, способность постоянно изменяться под влиянием условий внешней среды обуславливают необходимость получения, обработки учителем и учащимися информации, поступающей в виде обратной связи. ОС необходима учителю для понимания того, как выполняются поставленные задачи, какие способы и средства обучения более эффективны, каковы результаты обучения. У учащегося ОС способствует развитию умений оценивать достигнутый уровень владения иностранным языком, формированию таких качеств личности, как целенаправленность, усердие, ответственность за результаты своего учения и др.

Вместе с тем, несмотря на наличие научных работ [1; 2; 3; 4], посвященных исследованию обратной связи в обучении иностранным языкам, многие вопросы организации и использования поступающих в результате КОД данных о сформированности знаний, навыков, умений, способности и готовности решать коммуникативные задачи до сих пор остаются неизученными. С одной стороны, это обусловлено тем, что учеными по-разному понимаются роль и сущность обратной связи в образовательном процессе. Обратная связь исследуется как *реакции* учителя на ошибки учащегося [1]; как *средство и способ* управления обучением [2]; как *функция* контроля в управлении процессом обучения [3]; как полученная в ходе контроля и оценки *информация* о достижении целей обучения [4, p. 47].

С другой стороны, обратная связь представляет собой сложный феномен, состоящий из сведений разного порядка и уровня организации: количественных и качественных, устных и письменных, вербальных и невербальных, прямых и опосредованных. Обратная связь может быть представлена в виде баллов,

записей, комментариев, оценочных суждений и т. д. Это могут быть сведения разного объема и точности, например, о владении языковым материалом, о способности решения комплексных задач, требующих владения разными группами умений.

Обратная связь хотя и связана с контролем и оценкой, обладает собственными признаками: она должна быть конструктивной, системной, постоянной, содержать данные как об учебных достижениях учащегося, так и его ошибках, предлагать пути корректировки и более успешного формирования ИКК [1]. Необходимо обеспечивать актуальный характер обратной связи, сокращая временные интервалы между выполнением контролируемых заданий и сообщением учащемуся результатов их выполнения.

Чтобы обратная связь удовлетворяла требованиям объективности, актуальности, точности, учитель и учащиеся должны обладать соответствующим методическим инструментарием. Анализируя различные инструменты контроля и оценки (контролирующие задания, тесты, критерии, оценочные шкалы и др.) можно отметить, что перечисленные средства контроля и оценки способствуют получению информации о том, как формируется ИКК в процессе обучения. Вместе с тем в них не учитывается многообразие и комплексность ОС, необходимость упорядочить процесс сбора и системной обработки информации о формировании ИКК.

В этой связи мы обратились к вопросу определения *стратегий*, которые позволяли бы рациональным образом собирать, фиксировать, структурировать обратную связь, преобразовывать и конструктивно применять ее в образовательном процессе. Понимая сложность и многогранность понятия стратегия, будем оперировать термином стратегия обратной связи. Учитывая то, что стратегии определяются как детализированное описание действий по достижению целей [5, р. 89], а также как средство, позволяющее рационально использовать время и усилия учителя и учащегося [6], под стратегией *обратной связи* будем подразумевать совокупность действий учителя и учащихся по получению, анализу, систематизации, преобразованию и интерпретации обратной связи для более эффективной организации образовательного процесса.

Выбор стратегий в качестве инструмента организации и использования ОС обусловлен возможностью выполнения основных управленческих процедур: планирования и прогнозирования КОД и обучения; организации и координации деятельности учителя и учащихся; анализа успешности достижения поставленных целей и выявления отклонений от запланированных результатов обучения; статистической обработки и передачи информации при оценке ИКК. Стратегии могут быть интегрированы в КОД учителя и учащегося как составная часть технологии контроля и оценки успешности формирования ИКК.

В методике обучения иностранным языкам [6; 7; 8] в контексте компетентностного подхода выделяются различные виды стратегий:

- ♦ **задачные стратегии** (поиск на основе известных знаний новых способов решения поставленных задач);
- ♦ **проблемные стратегии** (изучение проблемных ситуаций, анализ противоречий в решении проблемы, выработка оптимального способа ее решения);
- ♦ **социальные стратегии** (взаимодействие с другими участниками образовательного процесса, например, составление перечня вопросов с целью узнать мнение, уточнить, пояснить и т. д.);
- ♦ **метапредметные стратегии** (планирование, структурирование, ориентирование, например, подбор контролирующих заданий в соответствии с видами речевой деятельности, с целями и задачами контроля и т. д.);
- ♦ **когнитивные стратегии** (поиск информации, установление ассоциаций, определение последовательности развития событий, выявление логических связей и др.)

Отметим, что стратегии, которые исследуются учеными в русле компетентностного подхода, несомненно, являются инновационными, повышают эффективность формирования компетенций, однако не учитывают такие факторы, как различные источники получения информации об учебных достижениях, трудностях в обучении, разнообразие данных, время и усилия, затрачиваемые на их получение и т. д.). Поэтому при разработке стратегий обратной связи учитывались основные управленческие процедуры в КОД по формированию ИКК (планирование и организация, обработка и анализ информации, представление и сообщение информации о достижении целей обучения), что позволило определить следующие типы стратегий обратной связи:

- ♦ **стратегии получения обратной связи;**
- ♦ **стратегии анализа обратной связи;**
- ♦ **стратегии интерпретации и передачи обратной связи.**

Рассмотрим стратегии получения обратной связи. Исходным этапом управления КОД является планирование и организация. Четкий план позволяет получить обратную связь в соответствии с целями, объектами контроля и оценки, при этом не затратив значительного количества времени и усилий. В стратегии планирования и организации контроля и оценки систематизированы основные задачи, которые должны быть решены учителем при составлении плана проведения контроля и оценки:

♦ Was soll beurteilt werden (z.B. bestimmte Gruppe der Fähigkeiten, Kenntnisse oder Redekompetenz)?

♦ Что должно контролироваться (напр. определенные умения, знания, речевая компетенция)?

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Welche Aufgaben bieten die Möglichkeit, diese Fähigkeiten, Kenntnisse oder die Redekompetenz zu kontrollieren (Informationen sammeln, zuordnen, systematisieren, ein Gespräch in Form eines Interviews führen u.a.)? ◆ Wie viele Aufgaben braucht man für die Kontrolle? ◆ Wie lange soll die Kontrolle dauern (5 Min.)? Wer beurteilt: Lehrer, Schüler, beide. ◆ Welche Parameter und Bewertungsbogen braucht man dafür? ◆ In welcher Form sollen die Ergebnisse vorgestellt werden? | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Какие задания предоставляют возможность проверить умения, знания, речевую компетенцию (сбор, упорядочивание, систематизация информации, общение в форме интервью и др.)? ◆ Сколько заданий необходимо для контроля? ◆ Сколько длится контроль (напр. 5 мин.)? Кто контролирует: учитель, учащийся, оба. ◆ Какие показатели и оценочные листы должны использоваться для данной цели? ◆ В какой форме должны быть представлены результаты? |
|---|--|

Реализация плана контроля и оценки формирования ИКК предполагает совершение учащимися действий по созданию и представлению речевых продуктов в виде высказываний, отобранных фактов, мнений, необходимых для решения коммуникативных задач. В деятельности по тому, как создается продукт, какими свойствами он обладает, выявляется успешность формирования ИКК: умений поиска, анализа оценки информации в ходе чтения и аудирования; передачи содержания в монологической форме, взаимодействия, совместного решения коммуникативных задач и т. д.

Учитель получает информацию о формировании ИКК, наблюдая за деятельностью учащихся. Чтобы системно наблюдать, необходимо сконцентрироваться на выбранном объекте, учитывать время и продолжительность наблюдения, что позволило сформулировать стратегию наблюдения как совокупность действий учителя по определению объектов контроля и оценки и отбору средств для наблюдения за деятельностью учащихся:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Was soll ich beobachten? ◆ Welche Parameter helfen mir bei der Beobachtung? ◆ Welche Mittel brauche ich für Fixierung der Information? (Beobachtungsbogen, Bewertungsskala) | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Что следует наблюдать? ◆ Какие показатели помогут мне при наблюдении? ◆ Какие средства мне нужны для фиксации информации? (анкета для наблюдений, оценочная шкала) |
|---|--|

Точность и валидность обратной связи зависят от того, насколько организованными являются действия учащегося в КОД. Действия учащегося направлены прежде всего на выполнение контролирующих заданий. Учащийся

не всегда умеет быстро ориентироваться в структуре контролирующих заданий, зачастую не понимает сформулированные в них требования и задачу, которую он должен решить. В результате успешность выполнения контролирующих заданий будет зависеть не только от сформированности ИКК, но и от внешних факторов (сложности структуры задания, незнакомых задач, нечетких условий их выполнения). В этой связи с целью оказания помощи и поддержки учащемуся может быть предложена стратегия ориентирования в структуре контролирующих заданий:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">◆ Bestimme genau, was du machen sollst.◆ Achte auf die Form deiner Antwort.◆ Erfülle das, was in der Aufgabe gefordert wird.◆ Frage den Lehrer, wenn du etwas nicht verstehst.◆ Überprüfe deine Antwort. | <ul style="list-style-type: none">◆ Точно определи, что ты должен сделать.◆ Обрати внимание на форму ответа.◆ Выполняй только то, что требуется в задании.◆ Уточни у учителя непонятные моменты.◆ Перепроверь свой ответ. |
|--|---|

Выполнение контролирующих заданий осуществляется в ограниченное время. Стратегия рационального распределения времени позволяет распределять время и усилия учащегося:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">◆ Beginne sofort mit Erfüllung der Aufgabe.◆ Lenke dich auf die unnötigen Sachen nicht ab.◆ Beeile dich nicht.◆ Missachte keine Details.◆ Wähle das Tempo so, dass du keine Fehler machst.◆ Markiere die Stellen, wo du nicht sicher bist.◆ Komme zurück und überlege die Antworten in den Aufgaben, wo du unsicher bist. | <ul style="list-style-type: none">◆ Сразу приступай к выполнению задания.◆ Не отвлекайся на посторонние дела.◆ Не спеши.◆ Не пренебрегай деталями.◆ Выполняй задания с такой скоростью, чтобы избежать ошибок.◆ Отметь те задания, в ответах на которые ты не уверен.◆ В конце вернись и выполни оставшиеся задания, в которых ты не уверен. |
|---|--|

Учащийся, выполняя контролирующие задания, может сталкиваться с трудностями. Следует научить обучающегося информировать о возникновении трудностей для того, чтобы учитель смог зафиксировать, проанализировать трудности и оказать помощь учащемуся, что обусловило выделение стратегии информирования о трудностях:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">◆ Sage, was du nicht machen kannst. | <ul style="list-style-type: none">◆ Скажи, что ты не можешь сделать. |
|---|--|

- ◆ Sei konkret.

Beispiel: Ich habe den Text gelesen, aber ich habe im Text keine Antwort auf die gestellte Frage gefunden.

- ◆ Будь конкретен.

Пример: Я прочитал текст, но не нашел ответ на поставленный вопрос.

Группу стратегий обработки и анализа обратной связи составляют стратегия сличения и стратегия классификации информации. Стратегия сличения отражает процедуру сопоставления действий учащихся в процессе выполнения контролирующих заданий с критериями и показателями оценки. Данная стратегия содержит следующие действия учителя:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Sie auf die Redehandlungen konzentrieren. ◆ Redehandlungen mit Parametern vergleichen. ◆ Abweichungen im Redeprogramm finden. ◆ Die Ursache der Abweichungen identifizieren (der Sinn ist falsch, die Aussage entspricht der kommunikativen Aufgabe nicht; unangebrachte Verwendung der Redemittel). ◆ Die Fehler korrigieren: die Redehandlung nach dem Redeprogramm erfüllen. ◆ Die Daten in den Beobachtungsbogen eintragen. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Концентрировать внимание на выполнении речевых действий. ◆ Производить сличение речевых действий с показателями. ◆ Выявлять отклонения, сбои в речевой программе. ◆ Идентифицировать природу данного отклонения (нарушен смысл фразы, высказывание не соответствует коммуникативной задаче; неуместное употребление речевых средств и др.). ◆ Произвести коррекцию ошибки: выполнить речевое действие в соответствии с речевой программой. ◆ Внести данные наблюдения в оценочный лист. |
|--|--|

Анализ поступающей информации в виде обратной связи включает ее упорядочивание по группам: в соответствии с целями формирования процесса и результата формирования КК, объектами контроля и оценки, этапами процесса обучения для отслеживания динамики формирования КК. Фиксация и анализ требуют использования соответствующего инструментария. В качестве такого инструментария могут использоваться контрольно-оценочные листы. На рисунке представлен пример контрольно-оценочного листа для отслеживания динамики формирования ИКК. Он может заполняться учителем либо учащимся с опорой на контрольно-оценочную шкалу. Стратегия фиксации и обработки информации с использованием контрольно-оценочного листа определяет последовательность действий по его использованию.

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Geben Sie Beurteilungsdatum an. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Укажите дату проведения контроля. |
|---|---|

- ◆ Tragen Sie Informationen aus der Bewertungsskala dem Objekt der Bewertung gegenüber ein, oder geben Sie die Note ein.
- ◆ Vergleichen Sie das Ergebnis mit vorherigen Bewertungen.
- ◆ Bestimmen Sie die quantitativen und qualitativen Veränderungen während des Bildungsprozesses.

- ◆ Внесите информацию из оценочной шкалы напротив соответствующего объекта контроля и оценки, либо укажите балл.
- ◆ Сопоставьте результат с предыдущими проверками.
- ◆ Определите, какие количественные и качественные изменения произошли в процессе обучения.

С точки зрения учащегося анализ и обработка информации связаны с само-/взаимоконтролем. Учащийся анализирует выполненное контролирующее задание, определяет, насколько решена коммуникативная задача, выполнены заложенные в контрольно-оценочную шкалу показатели. Стратегия анализа результатов выполнения контролирующих заданий позволяет четко определить последовательность действий учащегося при проведении само-/взаимоконтроля.

- ◆ Bestimme, ob du die kommunikative Aufgabe gelöst hast.
- ◆ Bestimme deine Stärken.
- ◆ Überlege, was du verbessern kannst.

- ◆ Определи, решил ли ты коммуникативную задачу.
- ◆ Определи, что у тебя получилось.
- ◆ Подумай, что ты можешь улучшить.

Name	Kontrolle 1	Kontrolle 2	Kontrolle 3

Hörverstehen			
Leseverstehen			
Schreiben			
Präsentieren			
Zusammenarbeiten			

Контрольно-оценочный лист отслеживания динамики формирования ИКК

Представим пример анализа учащимся контролирующего задания с использованием стратегии анализа результатов выполнения контролирующих заданий: *Ich habe die Aufgabe gemacht, aber ich habe die Hauptidee des Textes nicht verstanden, weil ich die Informationen nicht in die richtige Reihenfolge bringen konnte. Nächstes Mal organisiere ich die Ideen aus dem Text besser. Ich konzentriere mich auf die Reihenfolge der Informationen und schreibe einen Plan* 'Я выполнил задание, но я не понял основную идею текста, потому что не смог определить, в какой последовательности развивались события. В следующий раз я лучше организую идеи из текста. Я напишу план'.

На этапе интерпретации и передачи обратной связи учитель сообщает учащемуся результаты контроля и оценки в виде суждений, комментариев, баллов; называет сильные стороны и трудности, с которыми учащийся столкнулся при решении поставленных задач. То, как информация воспринимается учащимся, может ли он в ней выделить главное, зависит от того, насколько логично и последовательно представлено оценочное суждение. Следует учитывать, что оценочное суждение должно быть кратким, в нем должны быть даны пояснения по каждому критерию, при необходимости в подготовленном учащимся речевом продукте могут быть выделены абзацы, отдельные слова, поясняющие несоответствия, например в структуре, содержании высказывания и т. д. Оценочное суждение допускает сравнения, противопоставления, дополнения, указания на дальнейшие шаги по исправлению ошибок. Перечисленные условия комментирования объединены в стратегию формулирования оценочных суждений.

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Informieren Sie über Ergebnisse der Lösung der Kontrollaufgabe. ◆ Präzisieren Sie Stärke und Schwäche des Schülers bei der Lösung der Aufgabe (du hast erledigt; es ist dir gelungen; du kannst ... verbessern). ◆ Unterstützen Sie den Schüler/die Schülern (versuch noch einmal; Arbeite an...; ich sehe, wie viel Mühe du dir heute gegeben hast. Was glaubst du, ist dein nächstes Ziel?). ◆ Formulieren Sie Ihre Gedanken ruhig, lächeln Sie, vermeiden Sie die Töne, die Ungeduld, Empörung, Rüge ausdrücken. ◆ Betonen Sie Ihre wichtigsten Ideen. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Проинформируйте о результатах выполнения контролирующего задания. ◆ Уточните, что у учащегося получилось или не получилось в процессе решения задачи (ты сделал...; тебе удалось...; ты можешь улучшить..). ◆ Окажите поддержку учащемуся (попробуй еще раз; я вижу, сколько усилий ты приложил/а; как ты думаешь, в чем заключается твой следующий шаг?). ◆ Спокойным голосом формулируйте свои мысли; используйте улыбку, избегайте интонаций, выражающих нетерпение, возмущение, порицание. ◆ Подчеркивайте важные идеи. |
|--|---|

Таким образом, разработанные стратегии обратной связи позволяют обеспечить точность, системность и объективность обратной связи, учитывать ее многообразие и комплексность за счет организации действий учителя и учащихся, учета этапов управления контрольно-оценочной деятельностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. *De Florio-Hansen, J.* Feedback lernwirksam gestalten. Strategien und Techniken für den Fremdsprachenunterricht / J. De Florio-Hansen. – Hannover : Klett, 2022. – 114 S.
2. *Боголепова, С. В.* Обратная связь как неотъемлемый компонент обучения иностранному языку в условиях ФГОС // С. В. Боголепова / Актуальные вопросы преподавания иностранных языков : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Е. В. Шадрова. – Вологда, 2013. – С. 116–119.
3. *Пассов, Е. И.* Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции (при коммуникативно методе обучения) / Е. И. Пассов // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. Из опыта работы / под ред. В. А. Свободчикова. – М. : Просвещение, 1986. – С. 6–16.
4. *Hattie, J.* Visible Learning: Feedback / J. Hattie, Sh. Clarke. – New-York : Routledge, 2018. – 200 p.
5. *Shehan, P.* Individual differences in second language learning (second language acquisition) / P. Shekan. – London : Routledge, 2016. – 168 p.
6. *Костерова, Н. А.* Современные стратегии изучения иностранных языков / Н. А. Костерова // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электрон. сб. Выпуск XIV. – Минск : БГУ, 2024. – URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/323378/1/kosterova_Lang_pactice_2024.pdf (дата обращения: 25.04.2026).
7. *Попова, И. С.* Как дискурсивные стратегии формируют иноязычную коммуникативную профессиональную компетенцию? / И. С. Попова, Л. В. Чкалова // Иностранные языки в школе. – 2023. – С. 65–71.
8. *Еременко, В. О.* Метод и стратегии обучения иностранным языкам в средней школе: проблема взаимосвязи в теории и практике / В. О. Еременко // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 14–21.

Поступила в редакцию 11.05.2026

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*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАНДИДАТА:
АНАЛИЗ РЕЧИ В СТРУКТУРЕ СОБЕСЕДОВАНИЯ
ПО КОМПЕТЕНЦИЯМ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление лингвистических индикаторов коммуникативной компетентности кандидатов в ходе собеседования по компетенциям. На основе контент-анализа, корреляционного анализа и сопоставления с результатами теста коммуникативных умений выявлены значимые связи между речевыми параметрами и уровнем коммуникативной компетентности. Установлено, что использование профессиональной терминологии, построение ответа по событийной схеме, наличие уточняющих вопросов к интервьюеру и логическая связность высказываний положительно коррелируют с высоким уровнем коммуникативной компетентности. Выделены типичные речевые ошибки кандидатов, предложены практические рекомендации для интервьюеров.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *лингвистические индикаторы; самопрезентация; коммуникативная компетентность; собеседование по компетенциям; рекрутинговый дискурс; речевое поведение кандидата.*

LINGUISTIC INDICATORS
OF THE CANDIDATE'S COMMUNICATIVE COMPETENCE:
SPEECH ANALYSIS IN THE STRUCTURE
OF COMPETENCY-BASED INTERVIEWS

This article presents the results of an empirical study aimed at identifying linguistic indicators of candidates' communicative competence during competency-based interviews. Using content analysis, correlation analysis, and comparison with communication skills test results, significant relations were identified between speech parameters and the level of communicative competence. It was found that the use of professional terminology, constructing responses based on an event-based structure, asking follow-up questions to the interviewer, and logical coherence

in statements positively correlate with a high level of communicative competence. Typical speech errors made by candidates are identified, and practical recommendations for interviewers are offered.

Key words: linguistic indicators; self-presentation; communicative competence; competency-based interview; recruiting discourse; candidate's speech behavior.

Современный рынок труда предъявляет повышенные требования не только к профессиональным знаниям кандидата, но и к его способности эффективно взаимодействовать в деловой среде. Коммуникативная компетентность становится одним из важнейших критериев отбора, особенно на должности, предполагающие интенсивное межличностное взаимодействие. Однако существующие методы оценки коммуникативной компетентности зачастую носят субъективный характер и не опираются на системный анализ речевого поведения кандидата.

Цель настоящего исследования – выявить и систематизировать лингвистические индикаторы, позволяющие интервьюеру объективно оценить уровень коммуникативной компетентности соискателя в процессе собеседования по компетенциям, направленного на диагностику поведенческих паттернов через анализ реальных действий в значимых рабочих ситуациях. Собеседование по компетенциям позволяет выявить профессиональные навыки, снижая субъективные впечатления и вероятность социально желательных ответов кандидата.

Объект исследования – устная речь кандидатов на должности, предполагающие высокий уровень коммуникативной активности (руководители, менеджеры по продажам, специалисты по работе с клиентами).

Коммуникативная компетентность в современной психолого-педагогической литературе понимается как способность личности эффективно решать коммуникативные задачи в различных ситуациях общения [1; 2]. В структуре коммуникативной компетентности выделяют несколько взаимосвязанных компонентов: мотивационный (потребность в общении), когнитивный (знание норм и правил общения), поведенческий (владение коммуникативными техниками) и рефлексивный (способность к анализу собственного коммуникативного поведения).

Применительно к ситуации собеседования при приеме на работу коммуникативная компетентность кандидата проявляется в его способности выстроить эффективную стратегию самопрезентации, адекватно отвечать на вопросы интервьюера, аргументировать свою позицию и устанавливать доверительный контакт.

В психолингвистике последних лет активно развивается направление, изучающее рекрутинговый дискурс – сферу поиска и подбора персонала [1; 3; 4]. Так, в исследовании Ю. В. Агеевой выделяется и описывается рекрутинговый дискурс, анализируется речевое поведение рекрутера и кандидата в ходе собеседования [1]. Основными лексико-семантическими индикаторами речи соискателя автор называет термины, профессионализмы и варваризмы разных сфер, что обусловлено межпрофессиональным характером рекрутингового дискурса.

В свою очередь, И. А. Тисленкова, анализируя проблему языковой репрезентации уровня профессионализма в кадровом интервью, обосновывает возможность детекции языковых маркеров, коррелирующих с различными уровнями знаний кандидатов. Автор выделяет такие параметры анализа, как синтаксис, лексика, грамматика, стратегия речи, тип речевой культуры и соблюдение речевого этикета [3].

Анализ научной литературы позволяет выделить группы *лингвистических индикаторов*, значимых для оценки коммуникативной компетентности в ситуации собеседования.

Лексические индикаторы. Высокий уровень коммуникативной компетентности характеризуется уместным использованием профессиональной терминологии, отсутствием жаргонизмов и вульгаризмов, богатством лексического запаса, проявляющимся в разнообразии используемой лексики. Кандидаты с низким уровнем коммуникативной компетентности демонстрируют сочетание слов разной стилистической окраски в одном высказывании, избыточное употребление дискурсивных слов («как бы», «в общем», «типа», «значит»).

Синтаксические индикаторы. Коммуникативно компетентные кандидаты строят логически связные высказывания с соблюдением причинно-следственных связей. Напротив, для кандидатов с низкой коммуникативной компетентностью характерны нарушения синтаксической структуры, обилие перечислений, подмена слов жестами и дискурсивными словами.

Прагматические индикаторы. К ним относятся стратегия самопрезентации (использование глаголов действия, конкретных достижений вместо абстрактных понятий), способность задавать уточняющие вопросы интервьюеру, умение слушать собеседника и выстраивать диалог.

Индикаторы речевой культуры. Кандидаты с высоким уровнем коммуникативной компетентности демонстрируют соблюдение орфоэпических, грамматических и стилистических норм, уместное использование тона, стиля речи во взаимодействии. Для кандидатов с низким уровнем характерны не-

соблюдение речевых норм, ошибки в выборе регистра общения, нарушение этикетных норм (перебивание собеседника, проговаривание своего мнения параллельно речи интервьюера).

Исследование проводилось в 2026 году. Выборку составили 48 кандидатов на должности руководителей среднего звена. Общий объем собеседований составил 1 350 минут (в среднем 28 минут на одно собеседование). Собеседования проводились по единому сценарию, включавшему блок вопросов по компетенциям (коммуникативность, ориентация на результат, работа в команде, стрессоустойчивость).

Экспертная оценка коммуникативной компетентности кандидатов проводилась тремя независимыми экспертами (два психолога и один лингвист) по шкале от 0 до 10 баллов. Критерии оценки включали: логичность изложения, уместность лексики, соблюдение речевых норм, способность аргументировать позицию, умение задавать вопросы. Коэффициент конкордации (согласованности экспертов) составил 0,87 ($p < 0,01$), что свидетельствует о высокой степени скоординированности экспертных оценок.

Лингвистический анализ речи кандидатов проводился с использованием следующих методов:

- ♦ *контент-анализ* (выделение и подсчет частотности лексических единиц по предварительно разработанной категориальной сетке);
- ♦ *анализ синтаксической сложности* (средняя длина предложения, количество придаточных частей, показатели связности);
- ♦ *анализ дискурсивных маркеров* (подсчет слов-паразитов, псевдосвязующих слов, хезитаций);
- ♦ *анализ стратегий самопрезентации* (соотношение активных и пассивных глагольных конструкций, использование глаголов достижения или глаголов намерения).

Для верификации полученных данных все участники исследования дополнительно прошли стандартизированное тестирование с использованием теста коммуникативных умений Л. Михельсона в адаптации Ю. З. Гильбуха [5]. Выбор данной методики обусловлен следующими основаниями. Тест предназначен для диагностики уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений. Опросник позволяет выявить такие блоки коммуникативных умений, как умение оказывать и принимать знаки внимания, реагирование на справедливую и несправедливую критику, ответные действия на задевающее, провоцирующее поведение, умение обратиться с просьбой и ответить отказом, умение оказывать и принимать сочувствие и поддержку, навыки установления контакта.

Математическая обработка данных включала расчет коэффициента корреляции Пирсона для выявления связи между лингвистическими параметрами и экспертными оценками, а также для установления корреляции между экспертными оценками и результатами теста Л. Михельсона. Статистическая значимость корреляций оценивалась на уровне $p < 0,05$. Расчеты проводились в статистическом пакете «Статистика 12».

В результате статистической обработки данных были выявлены значимые корреляционные связи между лингвистическими параметрами речи кандидатов и уровнем их коммуникативной компетентности, оцененным экспертами.

Наиболее сильная положительная корреляция установлена между использованием профессиональной терминологии и экспертной оценкой коммуникативной компетентности ($r = 0,71$, $p < 0,001$). Кандидаты, получившие высокие оценки (8–10 баллов), в среднем употребляли 12,4 термина на 100 слов речи, тогда как кандидаты с низкими оценками (0–4 балла) – лишь 2,1 термина на 100 слов.

Столь же значимой оказалась связь между построением ответа по событийной схеме (ситуация – действие – результат) и оценкой компетентности ($r = 0,68$, $p < 0,001$). Этот результат подтверждает эффективность поведенческого интервью, в рамках которого кандидату предлагается описывать конкретные рабочие ситуации. Коммуникативно компетентные кандидаты спонтанно структурировали свои ответы в соответствии с этой схемой, даже без прямых указаний интервьюера.

Наличие уточняющих вопросов к интервьюеру также оказалось значимым предиктором коммуникативной компетентности ($r = 0,65$, $p < 0,001$). Высокий уровень коммуникативной компетентности предполагает не только умение говорить, но и способность слушать и прояснять неясные моменты. Кандидаты с высокими экспертными оценками в среднем задавали 4,2 вопроса за собеседование, тогда как кандидаты с низкими оценками – 0,7 вопроса.

Логическая связность высказываний (отсутствие нарушений синтаксиса и логических переходов) продемонстрировала значимую положительную корреляцию ($r = 0,62$, $p < 0,001$). Коммуникативно компетентные кандидаты строили свои ответы последовательно, соблюдая причинно-следственные связи между частями высказывания.

Преобладание глаголов достижения над глаголами намерения (например, «сделал», «внедрил», «достиг» вместо «старался», «пытался», «пробовал») также оказалось значимым положительным индикатором ($r = 0,59$, $p < 0,001$). Это позволило дополнительно оценить метапрограмму «процесс – результат» [6].

Наиболее сильная отрицательная корреляция выявлена для частоты употребления дискурсивных слов-паразитов («как бы», «в общем», «типа», «значит», «это самое») – $r = -0,68$ ($p < 0,001$). Кандидаты с низкой коммуникативной компетентностью допускали в среднем 9,6 таких слов на 100 слов речи, тогда как высококомпетентные кандидаты – 1,8 слова.

Проявление манеры перебивать и навязывать свое мнение также показало значимую отрицательную корреляцию ($r = -0,55$, $p < 0,001$). Кандидаты, склонные перебивать интервьюера или отвечать до завершения вопроса, получали низкие экспертные оценки.

Нарушение грамматических норм (ошибки в согласовании, управлении, неправильное употребление падежей) отрицательно коррелировало с уровнем коммуникативной компетентности ($r = -0,49$, $p < 0,01$).

Для проверки критериальной валидности экспертных оценок был проведен корреляционный анализ между средним баллом экспертов и результатами кандидатов по тесту коммуникативных умений Л. Михельсона в адаптации Ю. З. Гильбуха. Коэффициент корреляции составил $r = 0,71$ ($p < 0,001$), что свидетельствует о высокой степени согласованности между экспертным лингвистическим анализом речи кандидатов и результатами стандартизированного теста. Данный результат подтверждает, что выделенные лингвистические индикаторы действительно отражают измеряемый конструкт – коммуникативную компетентность личности.

Анализ речевого поведения кандидатов с низкими экспертными оценками (0–4 балла) позволил выделить несколько категорий типичных ошибок.

1. Ошибки лексического уровня. Наиболее распространенной ошибкой является использование речевых штампов и клишированных фраз без конкретики («быстро обучаемый», «коммуникабельный», «стрессоустойчивый», без подтверждения примерами). Нередко встречалось неоправданное использование жаргонизмов и просторечий, а также сочетание слов разной стилистической окраски в одном высказывании.

2. Ошибки синтаксического и дискурсивного уровней. Среди них – нарушение логических связей между частями высказывания, избыточное количество перечислений без углубления в детали, подмена содержательных ответов отвлеченными рассуждениями. Часто встречаются незавершенные синтаксические конструкции и «рваный» ритм речи с большим количеством пауз.

3. Ошибки прагматического уровня. Это прежде всего неумение слушать собеседника: перебивание интервьюера, ответы «невпопад», навязывание

своего мнения. Также к этой категории относится демонстрация отсутствия интереса к вакансии (отсутствие вопросов к интервьюеру, односложные ответы; ответы, не раскрывающие компетенции).

4. Ошибки, связанные со стратегией самопрезентации. Кандидаты с низкой коммуникативной компетентностью часто используют глаголы намерения («старался», «пытался») вместо глаголов достижения («сделал», «внедрил»). Это создавало образ кандидата, который фокусируется на усилиях, а не на результатах. Нередко встречалась тактика самопрезентации через противопоставление («я не такой, как другие»), что воспринималось как негибкость и конфликтность.

На основе полученных результатов могут быть предложены следующие практические рекомендации по лингвистической оценке кандидатов в ходе собеседования по компетенциям.

1. Следует определить структуру ответа, обратить внимание на то, как кандидат строит ответ на поведенческий вопрос. Предпочтительная структура: ситуация → действие → результат. Если кандидат спонтанно выстраивает ответ по этой схеме – это сильный лингвистический индикатор коммуникативной компетентности. Если же кандидат отвечает расплывчато, перескакивает с одного на другое, то это повод для более детальной проверки.

2. Необходимо проанализировать лексический состав речи. С этой целью целесообразно оценить количество профессиональных терминов, которые употребляет кандидат. Чрезмерно низкая терминологическая насыщенность речи может свидетельствовать о недостаточном погружении в профессиональную область. Однако следует соблюдать баланс: переизбыток терминов, особенно заимствованных из иностранных языков, может указывать на желание скрыть недостаток содержания за научной лексикой.

3. Важно выявить соотношение глаголов намерения и достижения. Коммуникативно компетентный кандидат использует активные глаголы в прошедшем времени, описывая конкретные завершённые действия. Если кандидат систематически использует глаголы намерения, это может указывать на неуверенность в себе или отсутствие реальных достижений.

4. Значимо оценить способность задавать вопросы. Один из самых надежных лингвистических индикаторов – количество и качество вопросов, которые кандидат задает интервьюеру. Отсутствие вопросов («у меня нет вопросов») является однозначно негативным признаком, свидетельствующим или о недостаточной подготовке, или о низкой вовлеченности. Достойный кандидат всегда найдет, что уточнить: о задачах на испытательном сроке, о структуре команды, о ключевых показателях эффективности.

5. Целесообразно обратить внимание на дискурсивные маркеры. Чрезмерно частое употребление слов-паразитов («как бы», «в общем», «типа», «значит») затрудняет восприятие речи и создает впечатление неуверенности. Однако важно соблюдать осторожность: полное отсутствие дискурсивных маркеров в спонтанной устной речи неестественно.

6. Следует зафиксировать нарушения коммуникативных норм. Перебивание интервьюера, навязывание своего мнения, ответы «невпопад» – это надежные лингвистические маркеры низкой коммуникативной компетентности. В отличие от словарного запаса, который можно развивать, соблюдение этикетных норм в значительной степени отражает устойчивые личностные особенности кандидата.

Проведенное исследование подтвердило возможность и целесообразность использования лингвистического анализа речи кандидата как инструмента объективной оценки коммуникативной компетентности в ходе собеседования по компетенциям. Выявленные корреляционные связи между лексическими, синтаксическими и прагматическими параметрами речи и экспертной оценкой коммуникативной компетентности (от $r = -0,68$ до $r = 0,71$) свидетельствуют о высокой диагностической валидности предложенных лингвистических индикаторов. Дополнительно проведенная корреляция с результатами стандартизированного теста коммуникативных умений Л. Михельсона в адаптации Ю. З. Гильбуха ($r = 0,71$) подтверждает, что выделенные речевые параметры действительно отражают измеряемый психологический конструкт.

Наиболее значимыми положительными индикаторами являются: использование профессиональной терминологии, построение ответа по событийной схеме, наличие уточняющих вопросов к интервьюеру, логическая связность высказываний и преобладание глаголов достижения над глаголами намерения. Наиболее значимыми отрицательными индикаторами – высокая частота слов-паразитов, перебивание интервьюера и нарушение грамматических норм.

Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций для интервьюеров, позволяющих повысить объективность и надежность оценки коммуникативной компетентности кандидатов. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется автоматизация лингвистического анализа речи кандидата с использованием методов компьютерной лингвистики и технологий искусственного интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева, Ю. В. Собеседование в рекрутинге: коммуникативные стратегии и тактики : монография / Ю. В. Агеева. – 4-е изд., стер. – М. : Флинта, 2023. – 254 с.

2. *Сухих, С. А.* Коммуникативная компетентность личности в общении : учеб. пособие / С. А. Сухих – М. : Проспект, 2021. – 192 с.
3. *Тисленкова, И. А.* Языковые средства актуализации высокого уровня профессионализма говорящего в нарративном интервью (на материале английского языка) / И. А. Тисленкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 4. – С. 112–118.
4. *Грицевич, Т. Д.* Анализ речи кандидата в процессе собеседования в вузе / Т. Д. Грицевич // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов. – 2016. – Т. 1, № 1 (9). – С. 138–142.
5. Тест коммуникативных умений (Л. Михельсон) / перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха // Компьютерная психологическая диагностика. – URL: <https://cpd-program.ru/methods/tku.htm> (дата обращения: 03.04.2026).
6. *Пономарева, М. А.* Анализ метапрограмм при профессиональном отборе руководящих кадров / М. А. Пономарева // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. / РИВШ ; редкол.: В. А. Гайсёнок [и др.]. – Минск, 2018. – Вып. 18. Ч. 2 : Психологические науки. – С. 312–319.

Поступила в редакцию 15.04.2026

УДК 378.147

Филимонцева Дарья Анатольевна

аспирант кафедры лингводидактики
и методики обучения
иностранным языкам

Белорусский государственный
университет иностранных языков
г. Минск, Беларусь

Darya Filimontsava

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

Belarusian State University
of Foreign Languages
Minsk, Belarus
e-mail: dasha40511@gmail.com

КОМПЛЕКС ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ УМЕНИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Статья посвящена проблеме разработки комплекса заданий для развития у студентов-лингвистов умений межкультурного общения на материале фразеологических единиц. Созданный комплекс реализуется на трех этапах (подготовительном, рецептивно-репродуктивном и продуктивном), каждый из которых направлен на решение определенных задач. В рамках каждого этапа были выделены соответствующие задачам типы и виды заданий.

Ключевые слова: *межкультурное общение; умения межкультурного общения; фразеологическая единица; комплекс заданий.*

A SET OF TASKS FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS OF LINGUISTICS STUDENTS USING PHRASEOLOGICAL UNITS

The article considers the issue of creating a set of tasks for developing intercultural communication skills of linguistics students using phraseological units. The set includes three stages (preparatory, receptive-reproductive, and productive), each aimed at solving specific problems. Within each stage, task types and forms corresponding to the problems were identified.

Key words: *intercultural communication; intercultural communication skills; phraseological unit; set of tasks.*

В настоящее время в системе языкового образования особого внимания требует задача формирования поликультурной личности, которая обла-

дает устойчивой системой ценностно-смысловых ориентиров, в частности, умений ориентироваться в ситуациях межкультурного общения, адекватно воспринимать и понимать факты иной культуры, а также достойно представлять свою культуру и ее систему ценностей средствами изучаемого языка, сохранять и проявлять свою культурную идентичность в ходе общения с представителями иных лингвосообществ.

В рамках выполнения диссертационного исследования, посвященного проблеме развития у студентов умений устного межкультурного общения на материале фразеологических единиц (ФЕ), нами был разработан комплекс заданий, направленный на решение указанной проблемы. Он предназначен для студентов 2-го и 3-го курсов факультета английского языка Белорусского государственного университета иностранных языков, изучающих учебную дисциплину «Социокультурные основы речевого общения» («СОРО»). Комплекс базируется на общеметодических принципах, таких как речемыслительная активность, ситуативность, функциональность, новизна и др. [1, с. 95–156]; принципах социокультурного подхода (принцип обучения иноязычному общению в контексте диалога культур [2, с. 77–78; 3, с. 67], принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий [3, с. 68] и др.), а также на некоторых частнометодических принципах (принцип опоры на этимологический анализ, принципы учета системы ценностей родной культуры и поэтапного развития умений межкультурного общения на материале ФЕ), вытекающих из специфики и функций ФЕ в межкультурном общении.

Теоретические основы исследования позволили выделить для реализации данного комплекса три основных этапа (подготовительный, рецептивно-репродуктивный и продуктивный), каждый из которых направлен на решение определенных задач.

Первый (подготовительный) этап носит комплексный характер. Представляется целесообразным проанализировать каждую из поставленных задач в отдельности, а также рассмотреть, каким образом они реализуются в предлагаемых заданиях.

Для достижения намеченного результата требуется, в первую очередь, выявить знания обучающихся об изучаемой проблеме, в частности, *актуализировать теоретические знания студентов в области фразеологии*. Соответственно, первым типом заданий на данном этапе являются **актуализирующие** задания. Так, в задании 1 студентам предлагается активизировать посредством мини-теста свои знания о ФЕ, опираясь на материал, изученный в рамках учебной дисциплины «СОРО» и смежных дисциплин. Ниже предлагается фрагмент теста.

Задание 1. *Test your knowledge of phraseology as a branch of linguistics with the help of the mini-quiz below. It will also help you refresh the basics of this field of linguistics.*

Quiz

Your task is to choose the right answer.

1. What is phraseology as a special branch of linguistics?

- a) The study of words and phrases that have the same meaning in most languages;
- b) The study of set phrases and expressions that may vary from language to language;
- c) The study of the rules about how words change their form and combine with other words to make sentences;
- d) The branch of linguistics that deals with the history of a specific language.

2. What is a phraseological unit?

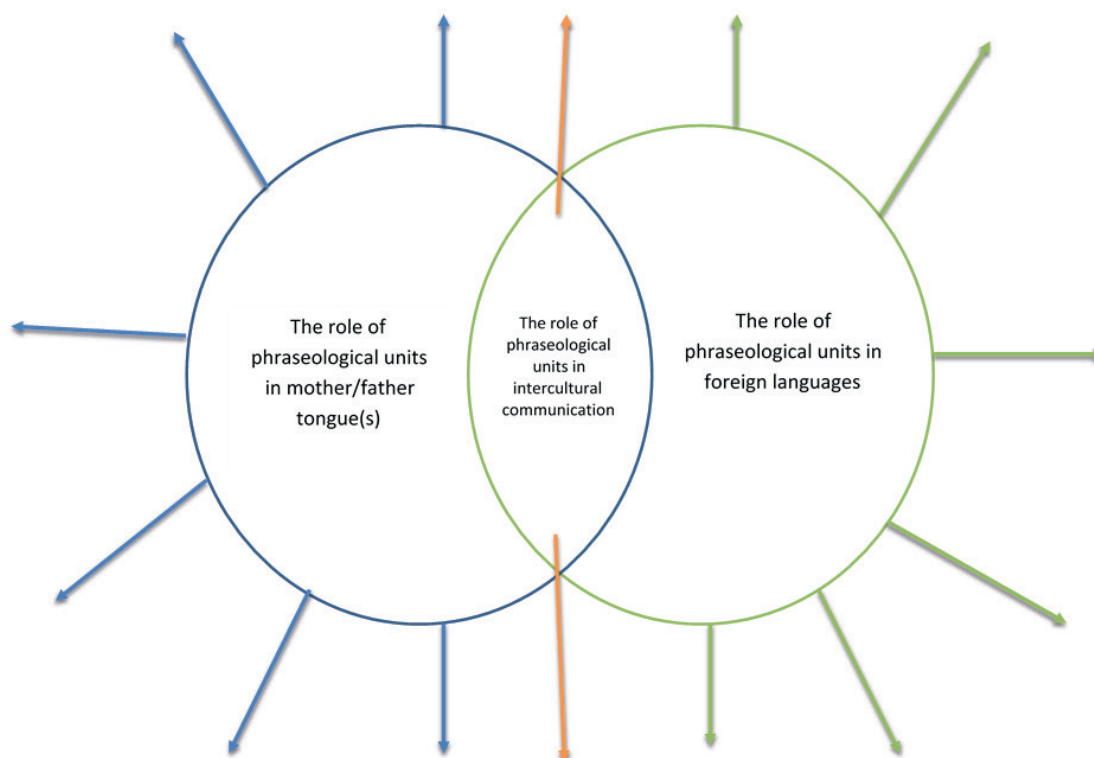
- a) A simple word with an unusual pronunciation;
- b) A set phrase or expression whose meaning is not derived from the meanings of its components;
- c) A colloquial expression used in slang only;
- d) A lexical unit with an unambiguous meaning.

...

Have you answered all the questions correctly? Are there any questions that seem difficult to answer? Have you answered the questions with the help of your current knowledge of phraseology or have you consulted other sources? Have you learnt anything new about phraseology thanks to the mini-test?

Важным компонентом данного этапа являются не только знания студентов в области лексикологии, но и *осознание ими роли фразеологических единиц в межкультурной коммуникации*, т. е. их потенциала для осуществления межкультурного общения. Один из способов продемонстрировать значимость данных лексических единиц представлен в задании 2, в котором обучающимся необходимо определить роль ФЕ в межкультурном общении и в общении на родном языке посредством заполнения графического организатора.

Задание 2. *Why is it important to know phraseological units and what they mean and express? Why are phraseological units thought as an important part of a language? What role do they play in modern (intercultural) communication? Let's brainstorm the ideas and fill in the graphic organizer.*



Следующей задачей подготовительного этапа является раскрытие денотативного значения ФЕ, отобранных в рамках изучаемых тем, посредством использования различных средств, в том числе на основе контекста (задание 3) и этимологии (задание 4). Исходя из сформулированной задачи, одним из типов заданий выступают **семантизирующие** задания.

Задание 3. *To learn the meaning of the phraseological units and understand what they might have in common, study the sentences below and try to decipher their meanings; the context will help.*

1) The hikers decided to stay together during the storm because there's safety in numbers.

2) Despite their rivalry, the athlete finally offered an olive branch by congratulating his opponent after the match.

3) The criminal thought he could escape, but ultimately the long arm of the law caught him.

...

Задание 4. *The role of etymology in the study of phraseological units is important, as it helps not only memorize the component composition of a unit better but also understand its meaning. Take a close look at phraseological units and their etymology. Applying etymology, try to determine the meaning of the phraseological unit. Using available reliable sources, verify your guesses and find examples of the usage of these phraseological units.*

To handle / treat someone with kid gloves. Kid gloves are extremely soft and gentle and made from the skin of a kid (a young goat). As the hide is thin and soft a person who is wearing the gloves must be careful not to scratch or tear the fragile leather while doing something.

...

После семантизации ФЕ и выявления их денотативного значения, целесообразно предложить студентам *систематизировать изученные фразеологизмы на основании отображаемых ими ценностей белорусского сообщества*. Более четкому их структурированию в сознании обучающихся может способствовать использование графических организаторов. Данный тип заданий был обозначен как **аксиологический**. Студентам предлагается, например, заполнить следующий графический организатор (рис. 1): в круге вписать название той или иной ценности, а в шестиугольнике – фразеологизм, соотносящийся с данной ценностью. Как видно из структуры графического организатора, одна и та же лексическая единица может отражать несколько ценностей. Преимущество такой организации материала состоит в том, что обучающиеся самостоятельно раскрывают «потенциал» той или иной ФЕ в плане представления ценностей родной культуры. Это рекомендуется осуществлять в рамках групповой работы, что способствует обмену идеями, мнениями и опытом межкультурного общения. Образец задания представлен ниже.

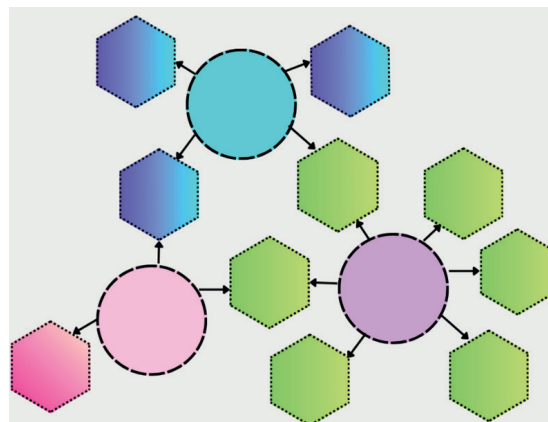


Рис. 1. Графический организатор для задания 5

Задание 5. *After you've studied and analyzed a number of English phraseological units for their ability to reflect the values of the Belarusian people, work in groups and complete the following graphic organizer. The 'circle' shape should contain the name of a particular value, and the 'hexagon' shape is to hold the phraseological unit that reflects it. Some phraseological units can reflect multiple values of our society, which can also be depicted in the graphic organizer. The number of shapes in the diagram may vary. Be prepared to present your graphic organizer to the entire class so that everybody can discuss their work and develop a unified version of the final diagram.*

Адекватное межкультурное общение требует не только понимания значения той или иной ФЕ, но и умения различать тонкости, нюансы данного значения с точки зрения выражаемых эмоций, оценки, т. е. те оттенки значения, которые обусловлены коннотацией ФЕ. Схожесть компонентных составов фразеологизмов в родном и изучаемом языках не всегда свидетельствует о полной тождественности их значений. Развитие данного умения очень важно, поскольку осознание различий в способах выражения культурообусловленных явлений (в том числе с помощью коннотации) в ФЕ играет непосредственную роль в преодолении коммуникативных неудач и барьеров. В этой связи мы выделяем такой тип заданий, как *интерпретационные*. Так, в задании 6 студентам предлагается сравнить ситуации применения таких ФЕ, как *the apple doesn't fall far from the tree* (англ.), *яблык ад яблыні недалёка коціцца* (белорус.) и *яблоко от яблони недалеко падает* (рус.) и выявить их сходство и различия в соответствии со следующими критериями: 1) совпадение/различие по компонентному составу; 2) обозначаемое явление; 3) совпадение/различие по значению; 4) коннотативные особенности (отражаемые эмоции, оценка явления); 5) доминирующая функция в общении.

В ходе проведения такого анализа путем сопоставления контекста обучающиеся могут выявить следующее: несмотря на то, что слова-компоненты во всех трех аналогах схожи, и, на первый взгляд, можно отметить общность в обозначаемом ими явлении, ФЕ в русском и белорусском языках чаще всего выражают отрицательное отношение к данной черте характера, которую ребенок унаследовал от родителя(-ей), в то время как ФЕ в английском языке достаточно нейтральна в данном аспекте.

Задание 6. *Sometimes phraseological units that are identical in several languages aren't exactly 'the same'. Subtleties of meaning and/or connotation can differ in seemingly similar phraseological units. To understand how similar phraseological units differ from one another, consider the context. The situations below reflect the subtleties of using English phraseological units and those of Belarusian and Russian. Discuss in pairs the differences between phraseological units in different languages and complete the table.*

1) Mary's son soon showed his own artistic talent, proving that the apple doesn't fall far from the tree.

2) О д и н из народа

Брат да сестра! бедные дети, что пташки в клетке.

Д р у г о й

Есть о ком жалеть? Проклятое племя!

П е р в ы й

Отец был злодей, а детки невинны.

Д р у г о й

Яблоко от яблони недалеко падает.

(А. С. Пушкин «Борис Годунов»)

3) Кацярына была радаснай з самай раніцы: сённяя яе дзень нараджэння. ... Надышоў вечар. Кацярына сустракала гасцей, якія прыйшлі на ўрачыстасць не з пустымі рукамі, а з падарункамі. Надыходзіў час садзіцца за стол, а адных гасцей усё няма і няма. Кацярына чакала сваю траюрадную сястру Юлію з яе пасталелай дачкой Насцяй. ... Кацярына адразу заўважыла, што яе сястра “не змянілася”: няўважлівая да іншых людзей, бо прыехала без падарунку для сястры, сварлівая і схільная да спрэчак. А Анастасія, як і маці, пачала капрызіць і ствараць невялікія канфлікты з астатнімі гасцямі, скардзячыся і перабіваючы.

Кацярына з сумам падумала, што яблык ад яблыні недалёка коціцца, бо Насця ўспадкавала яе ж капрызны характар, непаслушэнства і схільнасць да канфліктаў.

Отметим, что в качестве видов заданий на подготовительном этапе выступают теоретико-ориентировочные, теоретико-обобщающие, контекстные, этимологические, систематизирующие и идентифицирующие задания.

Второй (рецептивно-репродуктивный) этап направлен на использование фразеологизмов в ограниченном контексте с целью демонстрации различий в восприятии и интерпретации фактов и явлений в разных лингвокультурах, а также для реализации речевого намерения (приветствие, окончание разговора, поддержание беседы, понимание чужих эмоций и выражение своих и т. д.).

В этой связи применяются **дифференцировочные** задания, которые предполагают выбор ряда фразеологизмов английского, белорусского и русского языков для демонстрации вариативности способов выражения культурных нюансов одного и того же явления посредством разных языков. С помощью искусственного интеллекта (ИИ) был сгенерирован ряд изображений, отражающих основные ценности белорусского общества (семья, гостеприимство, соблюдение здорового образа жизни и др.). Задачей студентов является описать данные ценности средствами трех языков, используя ФЕ, с целью анализа совпадений и различий в способах вербального выражения культурообусловленных явлений (задание 7).



Рис. 2. Серия картинок, сгенерированных ИИ, которые применяются в задании 7

Задание 7. *The ability to represent one's native culture and country is one of the most important aspects of intercultural communication. A series of pictures depicting the values of the Belarusian people are presented. For each picture, select phraseological units from Belarusian, Russian, and English that most accurately describe the values the pictures represent. Do phraseological units differ in different languages? What do they have in common and what do they differ in? How can these factors influence intercultural communication? Work in groups and brainstorm your ideas.*

В процессе использования ФЕ в целях развития умений межкультурного общения важно осуществлять анализ ситуаций в отношении предмета общения, распознавания чужих эмоций, а также делать выбор соответствующей ситуации фразеологической единицы, чтобы адекватно начать, поддержать и завершить общение, выразить свои собственные эмоции и оценку по отношению к тому или иному явлению. В этой связи мы предлагаем **репродуктивный** тип заданий.

Например, задание 8 предполагает анализ студентами представленной ситуации на материале используемых в ней ФЕ, а затем подготовку краткой реакции с применением изученных фразеологизмов с целью демонстрации своего мнения по данной проблеме.

Задание 8. *In intercultural communication, it's important not only to know how to express your thoughts and emotions and to be able to do it, but also how to interpret others peoples' statements. This task presents situations in which phraseological units are used. You must analyze these situations and try to understand the emotions experienced by someone using a particular phraseological unit. Then, you must respond to the situation and use a phraseological unit in your speech that reflects your position.*

1. I had always believed my best friend was someone I could count on through thick and thin. I stood right behind him during every difficult period of time, offering support and friendship no matter what. But yesterday, I found out that he had betrayed me. His betrayal left me feeling shattered.

...

В рамках дифференцировочного типа заданий был выделен компаративный вид заданий, а для репродуктивного типа заданий предлагаются контактоустанавливающие, подкрепляющие и эмотивные виды заданий.

Третий (продуктивный) этап ориентирован на развитие более творческих, интегративных умений устного межкультурного общения по сравнению с предыдущими этапами. К таким умениям мы относим умение *репрезентировать и интерпретировать ценности, нормы и традиции родной культуры посредством использования фразеологических единиц*; умение *транслировать индивидуальную систему ценностно-смысловых ориентиров* в процессе межкультурного общения; умение *усилить эмоциональную*

воздействие речи с помощью ФЕ и т. д. Таким образом, параллельно с процессом развития умений устного межкультурного общения осуществляется формирование ценностно-смысловых ориентиров личности обучающегося. На данном этапе используются преимущественно **речевые** задания, предполагающие использование ФЕ в монологическом высказывании на основе предложенной задачи (подготовленная речь) и на основе ситуации с опорой на жизненный опыт обучающихся (неподготовленная речь). Использование ФЕ в диалогическом высказывании, направленном на создание сюжета по ряду ФЕ способствует развитию подготовленной речи, а на основе видео – неподготовленной речи. Для студентов-лингвистов важным является и развитие полилогической речи (в том числе с использованием ФЕ) на основе предложенной ситуации (подготовленная речь) и на основе собственного суждения или отношения к фактам и явлениям (неподготовленная речь). Учитывая предмет нашего исследования, обучающимся предлагается использовать адекватные ситуации фразеологизмы в трех языках (английском, русском и белорусском). Ниже представлены три примера заданий подобного типа.

Так, в задании 9 студентам предлагается решить следующую задачу: представить ситуацию, что после окончания университета они работают в рекламном агентстве. Их рабочим заданием является подготовка тематических плакатов про нашу страну для размещения на сайте для туристов. Одной из идей является использование фразеологизмов для выражения ключевых ценностей белорусского народа. Обучающимся необходимо подготовить речь, которая убедит адресата в важности использования ФЕ, а также предоставит обоснование применения тех или иных фразеологизмов.

Задание 9. Imagine you work for an advertising agency. You've been tasked with creating banners about our country for a tourism website. The main goal of each banner is to convey what's important to the Belarusian people in a format understandable to foreigners. Recalling your English classes at university, you've decided to use phraseological units as the central elements of the banners. Your work task is to create 10 banners, but first, you need to justify the idea of using phraseological units and the phraseological units that reflect Belarusian values to your management. Which phraseological units will you choose and why? Prepare the justification in the form of a monologue. Be ready to present the monologue in class. After your classmates' presentations, discuss the results together. Who was successful? Who wasn't quite successful? What could be the possible reasons for the unsuccessful presentation?

Задание 10 направлено на развитие у студентов умений неподготовленной диалогической речи с применением собственного опыта представления родной культуры и страны на материале видеороликов, созданных Министерством труда и социальной защиты Республики Беларусь. В данном задании обучающимся следует разыграть диалог, в котором один из участников

является представителем иной лингвокультуры, интересующимся нашей страной, а второй – представителем белорусского сообщества, который поясняет ценности родной культуры, предъявленные в видеороликах, опираясь на изученные ФЕ. Затем студенты меняются ролями.

Задание 10. *Imagine you're giving a tour of Minsk to a relative or business partner who hasn't visited our country in a while and doesn't speak Belarusian or Russian. You're showing them the capital's sights. The Minsk metro is a must-see. While waiting for the train, your guest notices social media videos playing on the station screens and asks you to explain the point of these videos. Watch the videos and use the phraseological units you've learned to briefly but succinctly explain the essence of these videos.*

<https://mintrud.gov.by/ru/soc-reklama-ru/getRecord/536/>

<https://mintrud.gov.by/ru/soc-reklama-ru/getRecord/679/>

<https://mintrud.gov.by/ru/soc-reklama-ru/getRecord/662/>

В качестве еще одного примера приведем задание 11. Оно предполагает создание полилога с применением ФЕ в трех языках (английский, русский и белорусский) с целью демонстрации студентам способности адекватно применять необходимую ФЕ в зависимости от языка общения в полилингвальном сообществе. Сюжет описывает ситуацию, в которой обучающимся необходимо представить разные роли: Марии, которая имеет белорусские корни, но живет в иной стране (Китае), поэтому она владеет всеми тремя языками в разной степени; ее мужа Чжан Вэя, который владеет английским языком и в некоторой степени русским языком; ее дочь Софи, которая говорит на английском языке. Инструкция к заданию предусматривает и требования к каждой роли, предопределяет тематику задаваемых вопросов как с позиции гостей, которые приехали погостить в Беларусь, так и с позиции принимающей стороны и т. д.

Задание 11. Подготовленная речь. Полилог. *Your cousin Maria who lives in China (a teacher), her husband Zhang Wei (an engineer), and their daughter Sophie have just arrived in Belarus. You're hosting them at your family place in Minsk for a week-long visit. This is their first time in our country, though they've heard family stories their whole lives. Maria speaks English, some Russian and Belarusian; Zhang Wei knows English and some Russian as he studied at university in Moscow and Sophie speaks English only. You have known Maria well since your childhood, and this reunion carries emotional weight for both of you. The polylog should feel like a real family gathering, allowing your relatives to experience Belarusian culture through the warmth of kinship rather than formal explanation.*

The host: Start with a greeting in several languages, showing hospitality and respect to guests by using appropriate idioms. Make the guests feel the genuine warmth and comfort of Belarusian family culture.

Комплекс заданий для развития у студентов-лингвистов умений межкультурного общения
на материале фразеологических единиц

этап	задачи	тип упражнений	вид упражнений	средства обучения
1) подготовительный этап	раскрытие денотативного значения отобранных ФЕ	семантизирующие	контекстные этимологические	<ul style="list-style-type: none"> • анализ источников • корпус текстов • словари • тексты • памятки • наглядность (рисунки, видео, графические организаторы)
	выявление ценностей, отображаемых с помощью ФЕ	аксиологические	систематизирующие	
	раскрытие коннотативного значения (в рамках 3 языков)	интерпретационные	идентифицирующие	
2) рецептивно-репродуктивный	адекватное использование ФЕ (в ограниченном контексте) в рамках речевого действия: 1) приветствие, окончание разговора; 2) поддержание беседы; 3) понимание чужих эмоций и выражение своих и др.	дифференцированные	компаративные	<ul style="list-style-type: none"> • анализ источников • корпус текстов • словари • тексты
			контактоустанавливающие	
			подкрепляющие	
3) продуктивный	использование ФЕ в ситуациях межкультурного общения, в т. ч. в ситуациях, предполагающих представление родной культуры	речевые	эмотивные	<ul style="list-style-type: none"> • тексты проблемного характера (аудиовизуальные и печатные) • видеофрагменты
			дескриптивные	
			интерактивные	

The guests: You are primarily interested in family matters, since you haven't seen each other for a long time. Then do not forget to ask about Belarus and its traditions; inquire about current events in the country and the capital.

Следует отметить, что внутри речевого типа заданий на третьем этапе были выделены дескриптивные и интерактивные виды заданий.

Комплекс заданий в систематизированном виде представлен в таблице.

В разработанном комплексе предусмотрено разнообразие форм взаимодействия обучающихся: включены задания, ориентированные как на индивидуальную работу (задания 1, 9), так и на сотрудничество в парах (задания 6, 10) и группах (задания 2, 7, 11). Такая вариативность создает благоприятные условия для укрепления взаимоотношений, осуществления обмена опытом между обучающимися, что способствует порождению идей и эффективному взаимодействию студентов.

Представленный комплекс в настоящее время проходит экспериментально-опытную проверку, которая позволит сделать выводы о его эффективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Пассов, Е. И.* Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов н/Д : Феникс ; М : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
2. *Сафонова, В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 237 с.
3. *Сафонова, В. В.* Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Тема: Социокультурные аспекты современного языкового образования / В. В. Сафонова // Методические тетради. – 3-е изд. – М. : Еврошкола, 2008. – 80 с.

Поступила в редакцию 22.06.2026

УДК 378.016:811.161.1-0.54.6(075.8)

Шестернёва Лилия Георгиевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры медиалингвистики
и редактирования

Белорусский государственный
университет
г. Минск, Беларусь

Lilija Shesterneva

PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Media Linguistics and Editing

Belarusian State University
Minsk, Belarus
shesternjova@bsu.by

НЕМОЕ КИНО КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ:
МЕТОДИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Статья посвящена рассмотрению теоретических и практических аспектов использования немое кино на занятиях по русскому языку как иностранному. Автор анализирует лингводидактический потенциал видеоматериалов без звукового сопровождения, обосновывает преимущества работы с немым кино для развития речевых умений студентов-инофонов. В статье представлена система творческих заданий, направленных на формирование коммуникативной, социокультурной и лингвокультурной компетенций. Особое внимание уделяется этапам работы с видеоматериалами и критериям отбора кинолент для образовательного процесса. Автор предлагает практические рекомендации по применению классических немых фильмов и современных короткометражных картин в иностранной аудитории, а также обосновывает эффективность данного метода для повышения мотивации к изучению русского языка.

К л ю ч е в ы е с л о в а: русский язык как иностранный; аудиовизуальные средства обучения; немое кино; творческие задания; мотивация; социокультурная компетенция; лингводидактический потенциал.

SILENT CINEMA AS AN INNOVATIVE TOOL FOR TEACHING
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE:
METHODOLOGICAL AND LINGUODIDACTIC ASPECTS

The article is devoted to the consideration of theoretical and practical aspects of using silent cinema in Russian as a foreign language classes. The author analyzes the linguodidactic potential of video materials without sound accompaniment and justifies the advantages of working with silent cinema for developing speech skills of foreign students. The article presents a system of creative tasks aimed at developing communicative, sociocultural, and linguocultural

competencies. Particular attention is given to the stages of working with video materials and the criteria for selecting films for the educational process. The author offers practical recommendations for using classic silent films and contemporary short films with foreign audiences, and also substantiates the effectiveness of this method for increasing motivation for learning Russian.

Key words: Russian as a foreign language; audiovisual teaching aids; silent cinema; creative tasks; motivation; sociocultural competence; linguodidactic potential.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) активно разрабатываются новые подходы к использованию аудиовизуальных средств обучения. Видеоматериалы занимают особое место среди технических средств обучения, поскольку обеспечивают одновременное воздействие на несколько каналов восприятия информации. Как отмечает А. Н. Щукин, «видеофонограммы являются одним из эффективных и перспективных средств обучения языку благодаря большой информативности зрительно-слухового ряда, а также динамизму изображения» [1, с. 54]. При этом исследователь подчеркивает, что «ситуативность и динамизм изображения делают этот вид наглядности особенно эффективным средством обучения речевому общению» [1, с. 54].

Среди многообразия видеоматериалов особый интерес для методики преподавания РКИ представляет немое кино – уникальный вид кинематографического искусства без вербального сопровождения. Отсутствие звукового ряда в немых фильмах открывает широкие возможности для развития спонтанной речи учащихся, активизации их творческого потенциала и формирования коммуникативных навыков в условиях, приближенных к реальному речевому общению.

Цель данной статьи – теоретическое обоснование и практическая разработка методики использования немое кино на занятиях по русскому языку как иностранному для повышения эффективности формирования и развития коммуникативной компетенции студентов-инофонов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: проанализировать теоретические основы использования аудиовизуальных средств в методике преподавания РКИ; обосновать лингводидактический потенциал немое кино для обучения иностранных учащихся; определить критерии отбора видеоматериалов и этапы работы с ними; разработать систему творческих заданий на материале классических и современных немых фильмов; предложить практические рекомендации по организации работы с немым кино в иностранной аудитории.

При изучении русского языка как иностранного важнейшую роль играет зрительное и слуховое восприятие информации, поскольку учащийся в этом случае получает значительно больше информации, чем в процессе «чистого» аудирования. Психолингвистические исследования убедительно доказывают, что для абсолютного большинства людей именно зрительное восприятие оказывается гораздо более эффективным, чем слуховое. Именно поэтому аудиовизуальные средства обучения получили наиболее широкое распространение в современном образовательном процессе.

Как справедливо указывают исследователи Ю. А. Мельник и К. Р. Руссу, работа с аудиовизуальными материалами способствует «формированию социокультурной и лингвокультурной компетенций иностранцев, изучающих русский язык как иностранный» [2, с. 111]. Авторы подчеркивают, что кинофильмы являются ценным источником как лингвистической, так и экстралингвистической информации, позволяя студентам погружаться в языковую и культурную среду изучаемого языка.

Видеофильмы, кинофрагменты, мультфильмы, рекламные ролики, электронные презентации, учебные радио- и телепередачи, аудиозаписи на аналоговом или цифровом носителе – все это входит в группу аудиовизуальных средств обучения. Благодаря таким средствам учащиеся получают доступ к передовым научным, техническим и культурным достижениям. Появляется возможность виртуально отправиться в отдаленные уголки планеты, заглянуть в прошлые эпохи или отправиться в космос. Природные процессы и социальные явления становятся наглядными и понятными.

Немое кино как разновидность кинематографа без звукового сопровождения представляет особую ценность для методики преподавания РКИ. Исследователь Н. В. Нестер отмечает, что «немые мультипликационные фильмы являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информационной насыщенности зрительных образов, воссоздающих ситуации общения и знакомящих со страной изучаемого языка» [3, с. 49]. Данное утверждение в полной мере справедливо и для немого художественного кино.

Лингводидактический потенциал немого кино определяется рядом существенных факторов. Прежде всего, отсутствие иноязычной речи в таких фильмах позволяет упростить работу с видеоматериалом и сделать ее более продуктивной за счет продуцирования собственной речи учащихся. Как указывает Н. В. Нестер, «на начальном этапе обучения учащиеся испытывают большие трудности при просмотре фильмов, вызванные сложностью зрительно-слухового ряда, однако отсутствие иноязычной речи в немых фильмах позволяет упростить работу с анимацией» [3, с. 50].

Работа с видеоматериалами обладает значительным лингводидактическим потенциалом по нескольким причинам. Учащиеся демонстрируют более высокую мотивацию к освоению русского языка. Нетрадиционный формат позволяет вводить новый материал и повторять уже пройденный – лексический, грамматический, фонетический и страноведческий. Совершенствуются умения аудирования и спонтанной устной речи. Весь образовательный процесс приобретает более увлекательный и креативный характер [4; 5; 6].

Немое кино выступает визуальной опорой – информацией, которая воспринимается зрительно и способствует принятию решения о порождении речи. Подобные видеоматериалы принадлежат к динамичным визуальным средствам обучения, где изображение постоянно трансформируется, что противоположно статичным визуальным средствам с неподвижной картинкой. По сравнению с иными учебными средствами немой фильм обладает рядом достоинств: насыщенностью изображения информацией, яркостью и выразительностью зрительно-слуховых образов, динамичностью визуального ряда.

Огромную роль при изучении русского языка как иностранного играют творческие задания, которые повышают мотивацию к обучению и способствуют развитию логического мышления. Творческие задания предполагают действия с языковым материалом, связанные с внесением новых элементов или его смысловой обработкой, а также ставят учащихся «перед необходимостью совершения речевого действия в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению» [7].

В Кодексе Республики Беларусь об образовании среди основных требований к организации образовательного процесса названо «создание условий для развития творческих способностей обучающихся» [8]. Это требование является руководством к действию для каждого преподавателя и свидетельствует о понимании того, что невозможно ориентировать обучающегося только на воспроизведение прочитанного, услышанного, увиденного.

Немое кино открывает обширные перспективы для раскрытия творческих способностей учащихся. Главная цель подобной работы заключается в развитии умений устной и письменной речи, с опорой преимущественно на уже знакомый обучающимся лексико-грамматический материал. При выполнении упражнений на диалогическую речь студенты превращаются в участников событий, разворачивающихся на экране, тогда как упражнения в монологической речи позволяют им выступить в роли комментаторов происходящего.

Кинофильм как аудиовизуальное средство обучения РКИ несет в себе важную культурно-эстетическую информацию и позволяет составить

студенту-иностранцу общее представление об образе жизни, этикете, традициях, жизненных ценностях другого народа. При этом кино оказывает мощное эмоциональное воздействие на зрителя, что способствует более глубокому усвоению учебного материала.

Исследователи подчеркивают, что «аутентичный художественный фильм является эффективным аудиовизуальным средством обучения, способствующим развитию коммуникативной компетенции иностранных учащихся» [9].

Художественные фильмы обладают способностью психологически воздействовать на адресата, что становится ключевым фактором при использовании видеоматериалов в обучении. Именно психологическое воздействие обеспечивает не только результативное освоение учащимися нового лингвистического и экстралингвистического материала, но и способствует более проникновенному постижению культуры стран изучаемого языка.

Как справедливо отмечает О. П. Лавочкина, «использование короткометражных фильмов в основном курсе русского языка знакомит иностранных учащихся с речевым и бытовым поведением носителей языка, лингвокультурологической информацией, развивает навыки аудирования, способствует более сильному эмоциональному вовлечению в процесс обучения» [10, с. 97].

Методисты обычно рекомендуют использовать определенный алгоритм при работе с видео, предполагающий изучение материала через несколько последовательных этапов: преддемонстрационный, демонстрационный и последдемонстрационный. Некоторые исследователи, например Т. Б. Кашпирева, советуют продолжить освоение фильма во внеаудиторное время, выделяя четвертый этап.

Преддемонстрационный этап играет существенную роль, поскольку дает возможность устранить лингвистические и экстралингвистические трудности, которые предсказуемо возникнут у студентов во время просмотра отдельных фрагментов и всего фильма. На этой стадии осуществляется введение необходимой лексики, критически важной для постижения ключевых сцен и сюжетной линии фильма. Основная цель преддемонстрационного этапа заключается в том, чтобы пробудить интерес обучающихся и подготовить их к просмотру.

Демонстрационный этап охватывает не только непосредственный показ фильма, но и развитие умений воспринимать киноинформацию. Значимость этого этапа велика, поскольку воспринятая информация становится впоследствии основой для совершенствования навыков устной и письменной речи. При работе с немым кино первоначальный просмотр организуется с ориен-

тацией на общее восприятие содержания, во время демонстрации преподаватель может дать комментарии к содержанию отдельных эпизодов, для чего необходимо приостановить показ, а некоторые фрагменты продемонстрировать повторно.

Последемонстрационный этап ориентирован на развитие речевых умений с опорой на просмотренный материал. Учащимся предлагаются задания творческого характера, дающие возможность высказать личное отношение к проблематике фильма. На этой стадии допускается разделение фильма на смысловые отрезки, в рамках каждого из которых выделяются определенные проблемы для обсуждения.

Приемлемым считается выделение на работу с немым фильмом общей продолжительностью до 90 минут следующего временного распределения: подготовительный этап – 30 минут, просмотр фильма – 30 минут, беседа после просмотра – 30 минут. Главными факторами здесь выступают сложность содержания, степень языковой подготовки учащихся, наличие опыта подобной работы.

При отборе фильма для просмотра преподаватель опирается на ряд критериев и правил. В первую очередь требуется принимать во внимание степень языковой подготовленности учащихся и цель просмотра.

Важно также учитывать возможность двух-трехкратного воспроизведения видеоматериала, а во время просмотров допустимо использование субтитров на русском и на родном языке. Видеопросмотру может предшествовать работа с адаптированным текстом с целью ознакомления с сюжетом.

Как отмечают Ю. А. Мельник и К. Р. Руссу, фильм для занятия «должен соответствовать возрастным особенностям учащихся; уровню владения языком; изучаемой разговорной теме; отражать актуальную российскую лингвокультурную действительность; обладать художественной ценностью» [2, с. 113]. Кроме того, фильм не должен пропагандировать насилие, жестокость, нетерпимость и не должен содержать табуированную лексику.

Очень интересный материал для работы по русскому языку как иностранному дает использование немого кино, известного также как «великий немой» или «чаплинка». Это особая разновидность кино без звукового (вербального) сопровождения, в котором использовалась живая музыка в исполнении оркестра или одиночного тапера. В настоящее время немые фильмы, кроме редких исключений, не выпускаются. С появлением звука в кино большинство прокатчиков сочли бесполезным хранение немых кинолент, утилизировав их большую часть. На сегодняшний день сохранилось не более 25 % немых кинокартин, созданных в ту эпоху.

Для просмотра студентам можно предложить лучшие фильмы в этом жанре с участием Чарли Чаплина: «Золотая лихорадка», «Малыш» (1920-е гг.), «Парижанка» (1923), «Огни большого города» (1931).

Перед просмотром имеет смысл ознакомиться с текстом о братьях Люмьер, подаривших человечеству волшебство кино, создав первый в истории фильм. Именно они считаются основоположниками кино, несмотря на то что попытки предпринимались и другими энтузиастами. Луи и Огюст первыми получили патент и продемонстрировали публике свое грандиозное изобретение – аппарат для съемки и проекции «движущихся фотографий». 28 декабря 1895 года на бульваре Капуцинов в Париже состоялся первый показ десяти фильмов общей длительностью 20 минут.

Для работы в аудитории можно предложить иностранным учащимся просмотр фильмов «Малыш» и «Парижанка» и следующие вопросы для письменного ответа:

- 1) охарактеризовать внешность актеров немого кино (цвет лица, глаза, брови, губы, волосы, усы у мужчин);
- 2) определить, какие эмоции вызывает немое кино;
- 3) установить связь немого кино с современными фильмами, например, «Мистер Бин»;
- 4) самостоятельно озвучить фильм «Золотая лихорадка» или «Огни большого города», придумав реплики всем героям;
- 5) объяснить, почему герои так действуют; описать эмоции, испытанные во время просмотра фильмов.

Современный кинематограф также предлагает достаточный материал для проведения занятий с использованием видео без вербального сопровождения. Примером может служить короткометражный фильм «Signs» (2012, продолжительность 12 мин. 32 сек.) о жизни офисного работника. Это немое кино, в котором люди общаются глазами, смайлами, улыбками. Иностранцам учащимся могут быть предложены устные и письменные задания по содержанию фильма.

Устное задание предполагает ответы на вопросы:

- 1) о чем этот фильм и кто его главные герои;
- 2) какова характеристика молодого человека – был ли он счастлив в начале фильма и почему;
- 3) каково портретное описание девушки и отличается ли ее характер от характера главного героя;
- 4) почему между героями фильма развивались такие отношения, и какой совет можно было бы дать каждому из них;

5) известны ли подобные необычные истории, которые произошли в реальной жизни.

Письменное задание может включать составление предложений по сюжету фильма с использованием заданных грамматических конструкций: «До того как... / Прежде чем...», «В то время как...», «После того как...», «Хотя... / Несмотря на... / Несмотря на то что...», «Из-за... / Из-за того что...». Такие задания способствуют отработке синтаксических конструкций сложного предложения в коммуникативно значимом контексте.

В жанре немого кино снят документальный фильм Рона Фрике «Барака». Привычный сюжет, закадровый голос, диалоги в картине отсутствуют. Специально написанная для фильма музыка и последовательные кадры раскрывают на экране целый мир – все сказано исключительно кинематографическими средствами. Следует отметить, что его можно рекомендовать к просмотру иностранцам, чьи знания по русскому языку как иностранному не ниже уровня В1.

Перед просмотром учащиеся получают информацию об интересных фактах, связанных с фильмом: это удивительное произведение создали Рон Фрике и Марк Магидсон. Местом для съемок стали 24 страны, которые они объехали за 14 месяцев. Работа проводилась уникальной камерой, для которой Рон Фрике разработал специальную компьютерную систему, дающую возможность снимать восхитительные кадры. В переводе с персидского языка слово «Барака» означает «благодетель», «блаженство».

После просмотра фильма предлагаются вопросы для обсуждения:

- 1) какие города и страны вы узнали;
- 2) какие исторические события нашли отражение в фильме;
- 3) какие экологические проблемы поднимают создатели фильма;
- 4) проблемы современного общества, тема одиночества;
- 5) жизнь современного человека – жителя мегаполиса;
- 6) какая жизнь там, куда не дошла цивилизация;
- 7) какие обряды различных религий вы узнали;
- 8) оцените работу оператора;
- 9) согласны ли вы с утверждением, что оператору удалось приковать взгляд зрителя без единого комментария;
- 10) лучше смотреть этот фильм одному в тишине или нет.

Для студентов, которые владеют русским языком на уровне А2, можно предложить для просмотра выпуск детского юмористического журнала «Ералаш» без звука, затем самостоятельно озвучить увиденное. Работать можно в парах или группах, придумывая реплики персонажей, а затем про-

читать по ролям свои варианты. После этого демонстрируется оригинальная версия озвучивания. Такой вид работы особенно эффективен для развития умений устной речи и творческого мышления учащихся.

О. П. Лавочкина отмечает, что «на начальном этапе обучения преподаватель может использовать видео без слов. На первый взгляд, такой выбор может показаться странным: студенты не услышат русской речи. Но ценность видео не только в аудиотексте, цель использования видео не ограничивается аудированием. Работая с таким видео, студенты наблюдают за поведением героев, их мимикой, жестикой, знакомятся с русскими обычаями, кроме того, сохраняется эмоциональная составляющая: студенты живо переживают за главных героев, предлагают способы решения их проблем, т. е. развивают навыки говорения» [10, с. 99].

В зависимости от уровня владения языком студентами педагог может выбирать разные стратегии взаимодействия с кинолентой. На начальных стадиях изучения русского языка оптимальной считается сознательно-практическая модель, ключевая особенность которой – самостоятельное знакомство учащихся с фильмом до начала аудиторных занятий. Процесс строится следующим образом: формулируются задачи предстоящей работы, студенты получают четкую установку на детальное ознакомление с содержанием картины и подготовку к ее последующему голосовому воспроизведению. После этого проводится детальный разбор фильма с позиции лингвострановедения: обозначается его основная тема, поясняются ключевые сюжетные моменты, а также вводится и закрепляется необходимая для адекватного восприятия лексика и грамматические конструкции.

Что касается более подготовленных учащихся, то здесь уместно использование комбинированной модели обучения. Данный подход предполагает предварительное знакомство с печатной версией сценария или адаптированным текстом, описывающим содержание фильма, и лишь затем – непосредственно просмотр. Эффективность такой работы напрямую зависит от качества и глубины предварительной подготовки аудитории; при ее отсутствии демонстрация фильма рискует превратиться в развлечение, утратив свою образовательную ценность. При оценке студенческих работ по озвучиванию, педагог обращает внимание на ряд параметров: насколько точно речевое сопровождение соотносится с происходящим на экране, быстроту речевой реакции учащихся, умение уложиться во временные рамки конкретного эпизода, а также на лексико-грамматическую правильность речи и уместность использования ранее изученных языковых средств.

Как отмечают Ж. А. Дунькович, С. М. Рукавишникова и С. И. Фатеева, «использование аутентичных художественных фильмов в процессе обучения

РКИ дает большие возможности для развития умений и навыков во всех видах речевой деятельности. Эмоциональная сила воздействия художественных фильмов повышает интерес к изучению языка, стимулирует активность обучающихся и оптимизирует учебный процесс, делая его более живым, ярким и творческим» [11, с. 60].

Задания, разработанные на основе видеоматериалов, способствуют совершенствованию речевых, орфографических и грамматических навыков студентов. Последующее изучение видеотекстов на занятиях по РКИ способно помочь грамотно отбирать фрагменты с опорой на грамматическую или коммуникативную тему курса.

Таким образом, немое кино обладает значительным, но все еще недостаточно раскрытым лингводидактическим потенциалом в практике преподавания русского языка как иностранного. Отсутствие вербального компонента в таких фильмах парадоксальным образом не обедняет, а обогащает образовательный процесс, поскольку именно эта особенность превращает пассивное восприятие в активный речемыслительный процесс. Вынужденная необходимость самостоятельного озвучивания происходящего на экране, интерпретации мимики и жестов персонажей, домысливания сюжетных линий становится мощным стимулом для продуцирования спонтанной речи. Немое кино перестает быть просто средством наглядности и трансформируется в уникальную коммуникативную среду, где языковой барьер преодолевается через творческое усилие самого обучающегося.

Предложенная в статье методика работы с немymi фильмами, включающая строгий отбор материала согласно критериям языковой доступности и культурной ценности, а также трехэтапный алгоритм работы (преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный этапы) позволяет системно интегрировать данный ресурс в учебный процесс. Особую значимость при этом приобретает система творческих заданий, которые выводят учащихся за рамки простого пересказа и побуждают их к созданию собственных диалогов и монологов на основе увиденного. Такой подход способствует не только активизации изученного лексико-грамматического материала, но и формированию социокультурной компетенции, поскольку через пластику, костюмы и интерьеры старых фильмов или современных короткометражек студенты погружаются в контекст русскоязычной жизни и культуры.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что обращение к немому кинематографу на занятиях по РКИ отвечает современным требованиям гуманизации и креативизации образования. Данный метод создает благоприятную

психологическую атмосферу, снимает страх речевой ошибки и повышает мотивацию к изучению языка, превращая образовательный процесс в увлекательную интерпретационную игру. Дальнейшие перспективы исследования могут быть связаны с разработкой специализированных учебных пособий, построенных на материале как классических немых кинолент, так и современных анимационных и художественных фильмов без слов, что позволит более широко внедрять эту эффективную методику в практику преподавания русского языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Щукин, А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М., 2021. – 225 с.
2. *Мельник, Ю. А.* Лингводидактический потенциал современных художественных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному / Ю. А. Мельник, К. Р. Руссу // Неофилология. – 2021. – Т. 7, № 25. – С. 111–120.
3. *Нестер, Н. В.* Специфика использования немых мультипликационных фильмов в практике преподавания русского языка как иностранного / Н. В. Нестер // Уровневая концепция владения русским языком как иностранным в системе российского и белорусского вузовского образования : электрон. сб. ст. Междунар. науч.-практ. семинара., Полоцк, 20 марта 2020 г. / Полоц. гос. ун-т ; редкол.: Н. В. Нестер, С. М. Лясевич. – Новополоцк, 2021. – С. 49–52.
4. *Гринкевич, Е. И.* В поисках стимула к изучению русского языка как иностранного / Е. И. Гринкевич, С. К. Буховец // Актуальные проблемы довузовской подготовки: материалы VIII Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 30 апр. 2024 г. / БГМУ ; под. ред. Н. К. Альховика. – Минск, 2024. – С. 148–152.
5. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному и другим лингвистическим дисциплинам в высшей школе: электрон. сб. науч. ст. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; Брест. гос. техн. ун-т ; редкол.: Т. М. Лянцевич, О. Б. Переход ; под общ. ред. О. Б. Переход. – Брест, 2020. – 96 с.
6. *Иванова, О. В.* Система упражнений по работе с адаптивным художественным фильмом в группах учащихся-инофонов базового уровня (А2) на занятиях по РКИ / О. В. Иванова // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2018. – № 2 (125). – С. 54–59.

7. *Арапова, О. Г.* Художественные короткометражные фильмы как средство повышения мотивации при обучении русскому языку как иностранному / О. Г. Арапова // Вестник ВятГУ. – 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennye-korotkometrazhnye-filmy-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 01.02.2026).
8. Об образовании : Кодекс Республики Беларусь, 13 янв. 2011, № 243-3. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 01.02.2026).
9. *Самосенкова, Т. В.* Роль и место кинофильма при обучении русскому языку как иностранному в условиях отсутствия языковой среды / Т. В. Самосенкова, Н. А. Ларионенко // Педагогика. Психология. Философия. – 2024. – № 3 (35). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-kinofilma-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-v-usloviyah-otsutstviya-yazykovoy-sredy-iz-opyta-raboty-s> (дата обращения: 01.02.2026).
10. *Лавочкина, О. П.* Работа с фильмами в иностранной аудитории на уровне А1–А2: цели, способы, ресурсы / О. П. Лавочкина // Известия ВГПУ. – 2023. – № 1 (174). – С. 97–104.
11. *Дунькович, Ж. А.* Художественный фильм в процессе обучения русскому языку как иностранному / Ж. А. Дунькович, С. М. Рукавишникова, С. И. Фатеева // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному : сб. науч. ст. / БГУ ; редкол.: С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2017. – Вып. 3. – С. 54–60.

Поступила в редакцию 25.02.2026

ВЕСТНИК БГУИЯ

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

№ 1 (2) / 2026

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

Подписано в печать 26.06.2026. Формат 60×84 $\frac{1}{16}$. Бумага офсетная. Гарнитура PT Astra. Ризография. Усл. печ. л. 6,98. Уч.-изд. л. 6,64. Тираж 100 экз. Заказ 27.

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