

ВЕСТНИК МГЛУ

СЕРИЯ 2

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

№ 1 (37)/2020



Серия основана в 1999 году

Редакционная коллегия:

Н. Т. Ерчак (*главный редактор*),
Т. П. Леонтьева (*зам. главного редактора*),
Н. П. Баранова, В. А. Капранова, Л. М. Лещева,
Г. В. Лосик, Н. Н. Нижнева, А. П. Пониматко

*Журнал «Вестник МГЛУ. Серия 2. Педагогика, психология,
методика преподавания иностранных языков»
включен Высшей аттестационной комиссией
в перечень научных изданий Республики Беларусь
для опубликования результатов диссертационных исследований*

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогика

<i>Баранова А. С.</i> Формирование культуры ассертивного поведения личности ..	7
<i>Демидович М. И.</i> Модернизация педагогической практики студентов в условиях образовательных реформ: отечественный и зарубежный опыт ...	13
<i>Капранова В. А.</i> Особенности организации самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине «История педагогики»	21
<i>Усенко И. С.</i> Условия формирования педагогического мастерства у студентов в ходе самостоятельной работы.....	28
<i>Холецкая Н. М.</i> Формирование социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности	34
<i>Черникова Н. В.</i> Тестирование как форма контроля самостоятельной работы студентов по педагогике	40

Психология

<i>Ерчак Н. Т.</i> Что скрывается под понятием «темперамент»	49
--	----

Методика преподавания иностранных языков

<i>Гец М. Г.</i> Становление и развитие исследовательской культуры студентов в самостоятельной учебно-познавательной деятельности.....	57
<i>Кочукова А. С.</i> Особенности формирования метапредметной компетенции у студентов-лингвистов на основе положений теории метакогнитивизма.....	65
<i>Максименя Н. Н., Шилей Е. В.</i> Формирование профессиональных компетенций PR-специалиста с использованием технологии дизайн-мышления (design thinking)	72
<i>Прокопюк О. В.</i> Отбор прецедентных текстов для обучения студентов профессионально ориентированной лексике	78

<i>Силкович Л. А.</i> Теоретические основы проектирования учебного пособия по развитию у будущего учителя иностранного языка межкультурной коммуникативной компетенции	86
<i>Филимонова М. С.</i> Обучение китайскому языку как отражению концептуальной картины мира его носителей	95
<i>Чеботарёва Е. М.</i> Методические подходы к использованию электронного учебно-методического комплекса «Дискурсивная практика английского языка» в образовательном процессе	101
<i>Шляжко Н. И.</i> Об эффективности использования интерактивных образовательных технологий для развития у учащихся умений иноязычного полилогического общения	111
<i>Наши авторы</i>	119

CONTENTS

Pedagogy

<i>Baranova A. S.</i> Developing the Culture of Assertive Personality Behavior.....	7
<i>Demidovich M. I.</i> Modernization of Students' Teaching Practice in the Context of Educational Reforms: Domestic and Foreign Experience	13
<i>Kapranova V. A.</i> Peculiarities of Organizing Students' Autonomous Learning in the academic discipline "History of Pedagogy"	21
<i>Usenka I. S.</i> Conditions for Developing Students' Pedagogical Skills in the Process of Autonomous Learning	28
<i>Choleskaya N. M.</i> The Social Competence Development of Senior Preschool Age Children by Using Theatrical Activities of Age in Theater Activity	34
<i>Chernikova N. V.</i> Testing as a Form of Control of Students' Autonomous Learning in Pedagogy	40

Psychology

<i>Yerchak M. T.</i> What Should Be Implied by the Concept "Temperament"	49
--	----

Methods of Foreign Language Teaching

<i>Hets M. G.</i> Student Research Culture Development in Autonomous Cognitive Activity	57
<i>Kachukova A. S.</i> Peculiarities of Students' Meta-subject Competence Development on the Basis of the Metacognitive Theory.....	65
<i>Maximenya N. N., Shylei E. V.</i> Developing Professional Competencies of a PR-Specialist Using Design Thinking Technology	72

<i>Prakapiuk V. V.</i> Selection of Precedent Texts for Teaching Professional Vocabulary.....	78
<i>Silkovich L. A.</i> Theoretical Foundations of Designing a Textbook for Developing the Future Foreign Language Teacher's Intercultural Communicative Competence.....	86
<i>Filimonova M. S.</i> Chinese Language Teaching as a Reflection of the Conceptual Picture of the World by Native Chinese Speakers	95
<i>Chebotareva E. M.</i> Methodological Approaches to Using the Electronic Teaching Complex on “English Discourse Practice” in the Educational Process.....	101
<i>Shliazhko N. I.</i> The Effectiveness of Using Interactive Educational Technologies for Developing College Students' Interaction Skills	111
<i>Our authors</i>	130

*Педагогика***А. С. Баранова****ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ
АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

В статье показана необходимость формирования культуры асертивного поведения с целью повышения уверенности, профессионализма и конкурентоспособности личности. Проанализированы различные подходы к понятию асертивности в психолого-педагогической литературе. Определены пути развития асертивных качеств личности, а также направления анализа и способы реализации асертивных прав личности.

В условиях повышения профессионализма, конкурентоспособности личности возрастает актуальность проблемы формирования культуры асертивного поведения личности. Тема эффективности поведения человека в различных ситуациях сегодня приобретает большое значение. *Ассертивность* (англ. *assert* 'настаивать на своем') в психолого-педагогической литературе рассматривается как способность человека отвечать за свои поступки, быть уверенным в себе, оставаться спокойным в трудной и противоречивой ситуации. Термин *ассертивность* появился в 50–60 гг. XX в. в значении 'противостояние агрессии и манипуляции' и определяется как «способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Ассертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям» [1, с. 36]. В современной психологической, философской литературе тема асертивности поведения представлена в виде тренингов по настойчивости и повышению уверенности в себе, а также по преодолению депрессии. В недостаточной степени разработан педагогический аспект рассматриваемой проблемы.

Формирование культуры асертивного поведения личности предполагает глубокое осмысление термина *ассертивность*, выбор наиболее значимой и всеобъемлющей его трактовки. Для этого предлагается его различное понимание: асертивность – это способность к настойчивому достижению своих целей, способность добиваться своего; образ жизни человека; характерное поведение в типичных социальных ситуациях; отношение к другим и себе самому; примирение или несогласие с критикой; примирение с собственными ошибками.

Над проблемой асертивного поведения работали М. Смит, В. Каппони, А. Солтер, Т. Новак, В. П. Шейнов, Р. Альберти, М. Эммонс, С. Степанов, Г. Линделфилд, А. А. Хохлов, С. Бишоп, П. Кинг, И. А. Красильников и др., отмечая его положительные аспекты. Ассертивность рассматривается как активность, способствующая здоровью личности, ее росту, профессионализму; как целенаправленная социальная активность личности, ведущая к созиданию, предполагающая не только настойчивость в достижении целей, но и формирование духовности и самооценности личности.

Первым, кто представил ассертивность как признак психологического здоровья личности, был А. Солтер. В. П. Шейнов также отмечает наличие положительной связи между ассертивностью и общим уровнем психологического здоровья [2]. И. А. Красильников исследует ассертивное поведение с позиции внутренних конфликтов личности [3]. Логическим продолжением изучения стресса явились исследования процессов, направленных на преодоление стрессовых состояний, – так называемого *копинг-поведения* (от англ. *coping* ‘совладание, преодоление’). Ассертивное поведение рассматривается как один из вариантов копинг-поведения, направленного на повышение уровня психологической адаптации личности в условиях динамичных социальных изменений. Овладение копинговыми стратегиями помогает человеку преодолеть стрессовое напряжение, которое характеризуется страхом, тревогой, сложностью, неопределенностью, иногда отчаянием и депрессией, дает возможность самостоятельно справиться с трудной проблемой. Стратегия может быть эмоциональная или поведенческая. В русской психологической школе используют понятие «переживание» или совладающее поведение. Суть совладания в том, чтобы человек смог преодолевать жизненные трудности или уменьшал их влияние на организм.

Самостоятельное овладение копинг-стратегиями (анализ ситуации, конфронтация, самоконтроль, положительная оценка стрессовой ситуации, обращение к помощи окружающих, дистанцирование, избегание проблем) может осуществляться различными способами с опорой на собственный жизненный опыт, опыт других людей, а также на результаты проведенных и представленных в научной литературе исследований. Данные копинг-стратегии можно проранжировать с точки зрения их значимости для данной личности в определенный период или выбрать наиболее важные и отказаться от каких-либо из них. Исследования показали, что фактор психологического здоровья был связан с активным использованием всех стратегий копинг-поведения, исключая стратегию *избегание*.

Представленные копинг-стратегии можно самостоятельно сгруппировать с учетом их значимости для самой личности и для других людей, для коллектива, групп и общества в целом. Наиболее эффективными для личности и общества являются копинг-стратегии, связанные с планированием действий по решению вопроса, анализом обстановки с целью достойного выхода из положения, взятием ответственности за проблему, а также самоконтроль, положительная оценка стрессовой ситуации, обращение к помощи окружающих и близких людей. Дистанцирование, стратегию удаления от проблемы, уменьшение ее значимости следует рассматривать как переходные, промежуточные, дающие время для обдумывания с целью принятия оптимального решения. Конфронтационный копинг, когда делаются попытки решить сложный вопрос путем столкновения, предполагающий враждебность и конфликтность, рождает трудности в планировании и осуществлении действий. Выход из ситуации с помощью насилия не дает эффективных результатов ни для самой личности, ни для общества, порождает новые проблемы и трудности.

Для самостоятельного снятия информационного стресса необходимо осмысление негативных событий, фактов, явлений с точки зрения их преодоления, поисков оптимальных путей решения; блокирование «внутренней» информации, травмирующей психику; избегание информационных перегрузок, чередование их с физическими нагрузками. Для предотвращения эмоционального выгорания необходимо получение новой информации, эмоциональное общение важно строить на уровнях эмоциональной рефлексии и духовных отношений. Управление отрицательными эмоциями заключается в их минимизации, сублимации, переводе их в различные виды деятельности, замене их положительными эмоциями (удивление, радость, удовольствие).

Ассертивность исследуется учеными с различных точек зрения: Р. Альберти, М. Эммонс рассматривают ее в плане равенства прав [4]; Г. Минделфилд анализирует теорию и практику ассертивности с целью формирования открытого, деятельного и естественного поведения [5]; П. Кинг раскрывает большое значение ассертивности для развития уверенности, самопринятия, эмпатии [6].

Для повышения культуры ассертивного поведения личности необходимо проанализировать данное понятие с точки зрения способности самостоятельного регулирования поведения, показать значимость этого процесса для развития личности и общества, раскрыть пути защиты собственных прав, способы открытого выражения чувств и мыслей, необходимость уважения прав других.

В психолого-педагогической литературе представлены *качества* ассертивного человека. Важной и сложной проблемой является нахождение эффективных способов их формирования. Рассматривая основные качества ассертивного человека (отсутствие излишнего или ненужного беспокойства, умение отвечать за свои поступки, осуществлять достойный выбор действий, положительно воспринимать свою личность и личность других людей, нуждаться в большей степени во внутренней мотивации, чем во внешних стимулах, осуществлять безопасное и уверенное поведение, не проявляя чувства страха, застенчивости, неуверенности, тревоги), необходимо предложить способы их формирования с учетом индивидуальных особенностей личности. Такая работа может осуществляться разными способами в зависимости от необходимости, возможностей и желаний человека. Примером могут быть записи-задания, основанные на собственных наблюдениях и опыте, представленные в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Пути развития ассертивных качеств личности

Ассертивные качества	Пути развития ассертивных качеств
Чувство собственного достоинства и самоуважение	Создание банка успешных дел, центрированность на успехе

Ощущение внутренней свободы и раскованности	Использование жестов, мимики, способствующих расслаблению, релаксации
Отсутствие излишнего или ненужного страха, беспокойства, тревоги	Концентрация на чем-то увлекательном, интересном, значимом
Безопасное, уверенное поведение	Пути безопасного поведения (отказ от алкоголя, курения, рискованного поведения во время автомобильного движения, селфи, общения в соцсетях)
Позитивное отношение к другим людям	Нахождение положительных черт в каждом человеке
Умение слушать других	Совершенствование техники слушания
Высокие моральные принципы, особая система ценностей	Перечисление и ранжирование принципов и ценностей с учетом их значимости для личности и окружающих людей

Американские психологи разработали права ассертивного человека. В книге «Мифы и тупики поп-психологии» [7] С. С. Степанов подверг критике модель Мануэля Смита. Ассертивные права человека подкупают положительной направленностью на его освобождение от чуждых установок, ложных авторитетов, ошибочных мнений, манипуляторов. Однако, как утверждает автор, это может быть воспринято как проповедь индивидуализма, которая, будучи понята некритично, может оправдывать ошибки, учить не прислушиваться к мнениям других людей, в том числе имеющих здравый смысл и достаточно справедливых и полезных для развития личности. Примирение с собственными ошибками, право ошибаться вызывают дискуссии в плане их оправдания. При осмыслении, а затем и реализации ассертивных прав необходимо понимать, что ошибки надо преодолевать и исправлять, особенно если не хватало знаний, что-то не понято, если была представлена ложная или недостаточная информация. Поэтому ассертивные права предполагают в разумной степени учет мнения окружающих, следование здравому смыслу, логике и нравственным основаниям поступков. Наряду с их раскрытием необходимо осмысление, для чего нужны ассертивные права и какова их роль в формировании и развитии личности. В табл. 2 представлены пути анализа, который может осуществляться по-разному в зависимости от уровня подготовленности аудитории, и способы реализации ассертивных прав.

Т а б л и ц а 2

Анализ и способы реализации ассертивных прав личности

Ассертивные права	Как я понимаю ассертивные права	Какова роль ассертивных прав в развитии личности	Как я реализую ассертивные права
Право оценивать собственное поведение	Сопоставляю свое поведение с нормами морали, идеалами, законами, принятыми в обществе	Нравственное совершенствование личности	Отслеживаю динамику собственного развития

Право не объяснять свое поведение	Это зависит от характера поведения личности, иногда стоит объяснять свои поступки самому себе и другим	Повышение ответственности поведения	Рефлексирую, размышляю, сопоставляю, делаю выводы
Право сказать: «Я тебя не понимаю»	Это попытка понять другого человека	Повышение эмпатийной, коммуникативной культуры	Нахожу пути взаимопонимания, эффективного диалога
Право сказать: «Меня это не интересует»	Не интересует то, что не способствует моему развитию	Способствует поиску того, что развивает, совершенствует личность	Ищу и нахожу то, что мне интересно и необходимо для развития
Право самостоятельного обдумывания проблем	Навязывание чужого мнения тормозит процесс мышления	Самостоятельное осмысление содействует сознательности и активности личности	Составляю собственные комментарии к прочитанному, увиденному
Право изменения своего мнения	Если приводятся веские аргументы или находит новая информация, мнение можно поменять	Способствует гибкости мышления	Сопоставляю свое мнение с мнениями других, ищу веские доводы и основания
Право ошибаться	На ошибках учатся, допускаются ошибки, от которых не страдают другие люди	Формирует собственное мышление	Ошибаюсь, исправляюсь, учусь на собственных ошибках
Право не знать	Не стыдно не знать, стыдно не хотеть знать. Человечество многое не знает (как лечить некоторые болезни, как продлить жизнь человека)	Совершенствует процесс познания с точки зрения узнавания нового	Стараюсь узнать как можно больше
Право быть независимым	Стремление не зависеть от других мнений, быть независимым материально	Развивает самостоятельность	Стараюсь быть независимым от других
Право принимать нелогичные решения	На первый взгляд кажется нелогично	Расширяет творческие возможности, креативность, область поиска решений	Решаю нестандартные задачи

Рассмотренные в таком ракурсе ассертивные права имеют несомненную пользу для развития личности: повышают гибкость поведения, расширяют возможности личности, обеспечивают защиту от манипуляций, способствуют повышению самооценки, самоуважения.

Анализ проблемы формирования культуры ассертивного поведения личности показал необходимость более широкого рассмотрения ассертивности в плане поиска смысла жизни, своего места в ней, особенностей своего личностного роста и развития. Она способствует равенству в человеческих взаимоотношениях, позволяет учитывать интересы личности, смело выражать свои истинные чувства, пользоваться своими правами без ущерба для прав других. Сформированная культура ассертивного поведения помогает отстоять свою точку зрения, добиваться успеха, использовать собственные подходы в принятии решений. Личности с высоким уровнем ассертивности добиваются больших успехов в обучении, ищут собственные пути освоения информации, настойчивы в ее поиске, предлагают собственные способы ее обработки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. – 632 с.
2. Шейнов, В. П. Ассертивность и психологическое здоровье / В. П. Шейнов // Ананьевские чтения – 2013 : материалы науч. конф. – СПб., 2013. – 458 с.
3. Красильников, И. А. К вопросу о понимании ассертивного поведения с позиции внутренних конфликтов / И. А. Красильников // Пенз. психол. вестн. : электрон. науч. журн. – 2017. – № 2(9).
4. Альберти, Р. Твое абсолютное право. Ассертивность и равенство в вашей жизни и отношениях / Р. Альберти, М. Эммонс. – СПб. : Будущее земли, 2009. – 384 с.
5. Минделфилд, Г. Теория и практика ассертивности, или Как быть открытым, деятельным и естественным / Г. Минделфилд. – Минск : ООО «Попурри», 2003. – 144 с.
6. Кинг, П. Ассеривность / П. Кинг. – Библос, 2019. – 160 с.
7. Степанов, С. С. Мифы и тупики поп-психологии / С. С. Степанов. – М. : Эксмо, 2012. – 132 с.

The article discusses the need for developing a culture of assertive behavior in order to increase confidence, professionalism and competitiveness of the individual. Various approaches to the concept of assertiveness in psychological and pedagogical literature are analyzed. The ways of developing assertive personality traits are determined, as well as the means of analysis and ways of realizing assertive personality rights.

Поступила в редакцию 21.01.2020

М. И. Демидович

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Статья посвящена проблеме модернизации педагогической практики студентов в условиях перманентных образовательных реформ последних десятилетий. На основе анализа зарубежного и отечественного опыта выявлены подходы, модели, разновидности педагогических практик, их целевое назначение. Показывается влияние Болонского процесса на переосмысление стратегии развития педагогического образования в европейских странах, усиление ее практической составляющей. Рассматриваются возможности совершенствования педагогической подготовки студентов за счет усиления ее практической ориентированности на основе развития школьно-университетского партнерства.

Начало XXI века во многих европейских странах отмечено крупномасштабным реформированием профессионально-педагогической подготовки учителя. Ряд авторов объясняют причины повсеместных реформ системы подготовки педагогических кадров следующими обстоятельствами:

- принятые европейскими странами обязательства по построению единого пространства высшего образования (в том числе педагогического) в ходе Болонских реформ;
- приведение школы и подготовки учителя в соответствие с динамично развивающимся информационным обществом;
- устранение упущений и недостатков школьного образования, выявленных сравнительными исследованиями качества школьного образования (PISA);
- изменение механизма управления высшим образованием, в том числе педагогическим с целью децентрализации и повышения результативности;
- низкий престиж профессии учителя и непривлекательная форма организации современного педагогического образования [1, с. 99].

Между учителем, уровнем его профессионально-педагогической подготовки и образовательными реформами существует тесная взаимная связь. С одной стороны, образовательные реформы средней и высшей школы, призванные совершенствовать систему образования, оказывают огромное влияние на процесс подготовки учителя, повышение ее качества. Так как, высшая школа готовит учителя для общеобразовательных учреждений, очевидно, что любая реформа образования так или иначе затрагивает подготовку педагогических кадров, обеспечивая ту или иную ее направленность. С другой стороны, учитель как ключевая фигура образовательного процесса является индикатором процесса реформирования. Чем выше качество его профессионально-педагогической подготовки, квалификация, тем больше шансов успешной реализации любой реформы образования.

Современное общество диктует новый тип учителя, соответствующий вызовам времени, стремительно меняющемуся и открытому миру. Сегодня от него требуются новые компетенции: работа с одаренными учащимися, работа в условиях реализации программ инклюзивного образования, работа с учащимися, имеющими проблемы в развитии, работа с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении. Во многих странах разрабатываются и принимаются профессиональные стандарты педагогов – основополагающие документы, содержащие совокупность личностных и профессиональных компетенций педагога, требования к его квалификации.

Проблемы повышения качества подготовки студентов к педагогической профессии приобрели особую остроту в Европейском регионе в связи с реализацией положений Болонского процесса, принятием новых стандартов высшего профессионального образования по различным направлениям подготовки, созданием модели выпускника, владеющего определенным перечнем компетенций. Чтобы обеспечить качество подготовки современного учителя, нужно не просто постоянно совершенствовать национальную систему педагогического образования, а точно модернизировать ее, выделив и сконцентрировав усилия на приоритетных направлениях.

В системе подготовки будущего учителя педагогическая практика занимает особое место. В европейских странах она рассматривается с позиции интеграции национальных образовательных систем в единое образовательное пространство, в основе которого лежат идеи и ценности рыночной экономики. С конца XX века в континентальной Европе педагогическая практика как компонент подготовки будущих учителей развивается в русле требований Болонского процесса, оказавшего влияние на усиление практической направленности педагогической подготовки в стенах университета и актуализировавшего задачу максимальной адаптации студентов к будущей профессии. Педагогическая практика сегодня является не только неотъемлемой и обязательной составляющей образовательного процесса педагогического вуза, но и рассматривается как важнейший этап адаптации студента к будущей профессии и быстрого «вхождения» в нее. Одним из важнейших требований Болонского процесса выступает развитие студенческой мобильности, что в аспекте педагогической практики трактуется как необходимость предоставить студентам-практикантам возможность ознакомиться с деятельностью различных учреждений образования, различными педагогическими стилями в ходе ее прохождения на разнообразных базах учреждений системы образования (дошкольного, начального, среднего, среднего профессионального, повышения квалификации и т.п.).

Как показывает анализ зарубежного опыта, подходы к организации педагогической практики были повсеместно пересмотрены в начале XXI века. Модернизация педагогической практики будущих учителей коснулась в первую очередь таких ее аспектов, как концептуальный, организа-

ционный, структурный, содержательный, методический. Поскольку в европейских странах подготовка учителей для разных ступеней обучения (дошкольные учреждения, начальная школа, неполная средняя школа, гимназия/лицей) имеет свои особенности, соответственно, содержание и продолжительность педагогической практики существенно различаются. В этом плане интерес представляет современный опыт ее организации. На примере нескольких стран покажем основные направления модернизации практической подготовки будущих учителей к педагогической профессии.

Ф и н л я н д и я. Организация педагогической практики в стенах финских университетов опирается на ряд концептуальных положений:

- начинающий учитель во время учебы должен активно практиковаться в школе (это обеспечивает быстрое «вхождение» в профессию);
- педагогическая практика должна носить систематический непрерывный характер (это обеспечивает перевод теоретических знаний в практические умения);
- педагогическая практика должна проходить на разных площадках (это обеспечивает получение разностороннего практического опыта).

Финские программы подготовки учителей организованы таким образом, чтобы обеспечить органичную интеграцию теории, методики и практики, т.е. включить педагогическую практику в систему обучения теоретическим и методическим вопросам. Они строятся на комбинации учебных занятий, научной работы и педагогической практики. Поскольку к преподаванию в школах допускаются только обладатели магистерских степеней, внимание к предметной, научной и практической составляющим подготовки будущего учителя становится понятным. Соотношение учебных аудиторных занятий и педагогической практики в учебных программах представлено следующими цифрами: 67 % – теории и 33 % – практики [2, с. 33].

Педагогическая практика обычно разделена на три этапа, распределенных по пятилетней программе обучения: базовый, продвинутый и заключительный. На каждом из них студенты присутствуют на уроках опытных учителей, практикуются в преподавании под руководством учителей-инструкторов, самостоятельно проводят занятия для разных групп учащихся, оцениваемые учителями-инструкторами и преподавателями своего отделения подготовки учителей.

Финские программы подготовки учителей предполагают определенный алгоритм вхождения студентов в педагогическую практику. На первом этапе они отрабатывают базовые практические умения на практико-ориентированных семинарах в микрогруппах на соответствующем отделении подготовки учителей, входящем в состав педагогического факультета. На втором этапе практическая подготовка осуществляется в базовых школах, подчиненных университетам и имеющих учебные программы и устройство,

сходные с обычными государственными школами. Кроме того, для прохождения педагогической практики студентов используется сеть обычных школ, с которыми у университета заключены договора. У будущих учителей начальной школы педагогической практике посвящается приблизительно 15 % обязательного учебного времени, у будущих учителей-предметников – около трети учебного времени.

Педагогическая практика будущих учителей в финских вузах имеет несколько разновидностей. В отдельных университетах страны сделан упор на усиленную практическую подготовку будущего учителя, где получила распространение модель «клинической» подготовки педагогов (*the clinical model*) – аналог ординатуры медицинского вуза, которая подразумевает интенсивную практику. Университеты имеют в своем распоряжении «клиническую базу» – школы для прохождения педагогической стажировки студентов, в которых студенты непрерывно практикуются [3, с. 152].

В других университетах педагогическая практика осуществляется по традиционной схеме в несколько этапов. В начале обучения организуется *вводная практика*, в рамках которой будущие учителя посещают базовые учреждения образования и знакомятся с преподавательской деятельностью на младшей ступени общеобразовательной школы. Далее следует *основная практика*, предполагающая знакомство студентов с особенностями преподавания различных предметов, формами обучения, методами контроля и оценивания учебных достижений учащихся. Они учатся планированию, методике проведения, оценке эффективности учебных занятий. Практика сопровождается работой по составлению портфолио, учебными дискуссиями по итогам проведенных студентами уроков.

«Полевая» школьная практика и заключительная *стажерская* проводятся в базовых университетских школах. Данные виды практики позволяют расширить взгляды на профессию учителя, освоить различные методы и приемы обучения, помочь студенту выбрать свой собственный маршрут в освоении педагогической профессии. Практиканты работают в одном классе под руководством учителя и несут ответственность за этот класс в течение довольно длительного периода.

Интеграция практических и теоретических аспектов образовательной программы достигается при выполнении студентами учебных исследовательских проектов, отчет по которым завершает эссе на тему исследования. Магистерская диссертация пишется индивидуально, при этом поиск литературы, сбор и анализ данных и т. д. могут осуществляться в парах или в группах. Студенты выбирают темы самостоятельно в соответствии с собственными интересами и с учетом своего педагогического опыта. Обязательным элементом диссертационного исследования является практическая часть, которая основывается на опыте прохождения педагогической практики (табл. 1).

Виды педагогической практики студентов в университетах Финляндии

№ п/п	Вид практики	Место	Цель
1	Вводная (ознакомительная)	Начальные школы	Знакомство с работой младшей школы, посещение учебных и внеклассных занятий
2	Основная	Средние школы, гимназии	Знакомство с особенностями преподавания различных предметов, формами обучения, методами контроля и оценивания учебных достижений учащихся. Планирование, проведение учебных занятий, их обсуждение и оценка
3	«Полевая»	Университетские базы практик	Отработка профессиональных умений, освоение методов обучения и воспитания
4	Стажерская	Учреждение образования, связанное с профилем педагогической деятельности	Работа помощником учителя в классе в течение 1–1,5 лет

В е н г р и я. Опыт предыдущих десятилетий показал, что введенная в свете Болонского процесса система «бакалавриат – магистратура» оказалась не вполне приемлемой для венгерской системы образования. В связи с этим с сентября 2017 г. ряд венгерских университетов, готовящих педагогов, реставрировал специалитет в системе подготовки учителей, модернизировав его внутреннее содержание. В рамках специалитета учебный план подготовки учителя наряду с общетеоретической подготовкой (по основному и дополнительному профилю), специально-предметной подготовкой на основе междисциплинарности педагогических и гуманитарных наук включает обязательный компонент – практическую подготовку.

В процессе обучения студент проходит через несколько видов педагогической практики (табл. 2). *Пассивная* педагогическая практика в специалитете начинается с VII семестра и носит в основном ознакомительный характер (60 часов). Студенты знакомятся с особенностями преподавательской деятельности на примере занятий ведущих учителей-менторов, календарно-тематическим планированием, учатся разрабатывать и проводить собственные занятия с участием учителя-наставника. Основная цель данного вида практики – знакомство с деятельностью учителя-предметника, формирование умений составлять конспекты уроков и прогнозировать результаты учебного процесса, знакомство с профессиональными педагогическими сообществами (например, с ассоциацией учителей родного языка), формирование умений анализировать собственную педагогическую деятельность,

а также работу своих коллег, приобретение опыта проведения занятий по профильным дисциплинам. В период практики студент проводит 15 часов собственных занятий.

Т а б л и ц а 2

Виды педагогических практик студентов,
обучающихся по педагогическим специальностям в Венгрии

№ п/п	Вид практики	Продолжительность	Семестр	Цель
1	Ознакомительная (пассивная)	60 час.	VIII	Дать представление об учебном процессе, познакомить со школьной документацией, планированием учебных занятий (пробные уроки под руководством ментора)
2	Преддипломная (активная)	В течение года	IX–X	Ознакомить с организацией учебного процесса, учебной и воспитательной работой с различными категориями обучающихся, овладеть навыками сотрудничества с профессиональными сообществами
3	Волонтерская	На протяжении всего периода обучения в вузе		Получить профессиональные навыки работы воспитателя в детском оздоровительном лагере, руководителя объединения (предметного кружка, студии, секции, клуба по интересам и т.п.)

На выпускных курсах студенты проходят более длительную практику, которая носит активный характер. Ее целью является формирование целостного представления о работе в школе и развитие необходимых профессионально-педагогических умений. Практика проводится параллельно с учебой в университете, как правило, в той же школе, где выпускник впоследствии планирует работать. Деятельность студента-практиканта направляется и координируется ментором, который берет на себя функцию педагогического сопровождения.

Преддипломная практика включает в себя следующие виды деятельности: а) организация и осуществление учебного процесса; б) знакомство с работой классного руководителя; в) психолого-педагогическое сопровождение; г) сотрудничество с профессиональными и общественными сообществами (например, с ассоциациями учителей-предметников, учебно-методическими советами), организация просветительской деятельности и др. Практиканты учатся планировать учебный процесс на весь учебный год, прогнозировать его результаты, использовать систему оценивания, обеспечи-

вать взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности по предмету; пробуют свои силы в разрешении психолого-педагогических конфликтов, учатся предотвращать их. Особое внимание уделяется работе с одаренными и проблемными обучающимися. Данный вид практики помогает студенту осознать значимость педагогической профессии в жизни современного общества, выстраивать диалог с внешней и внутренней инфраструктурой образовательного учреждения.

Еще одним обязательным видом практики является *волонтерская*, предполагающая работу в качестве руководителя кружка, секции, студии, клуба, воспитателя в летнем оздоровительном лагере или центре. В качестве основной формы отчетности по итогам педагогической практики выступает портфолио, которое учитывается при государственной аттестации и трудоустройстве на работу [4, с. 137–138].

Российская Федерация и Республика Беларусь. С утверждением профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (2013) основной целью модернизации педагогического образования в России стало приведение педагогической подготовки в соответствие с его требованиями. Профессиональный стандарт определил основные трудовые функции современного педагога, владение которыми позволяет ему профессионально решать задачи в области обучения, воспитания и развития.

Как в Российской Федерации, так и в Республике Беларусь современная стратегия высшего педагогического образования исходит из того, что важно подготовить выпускника, не просто владеющего знаниями, а способного качественно решать профессиональные задачи. В качестве приоритетов модернизации педагогического образования выступают усиление практической составляющей педагогической подготовки будущего учителя, реализация образовательных программ на основе сетевого взаимодействия университета и школы.

Анализ российского и белорусского опыта показывает, что нынешняя стратегия педагогической практики в вузах ориентирована не только на выполнение ее программы, но и на реализацию личностного подхода к каждому студенту, целенаправленное и последовательное раскрытие в нем сильных личностных и профессиональных качеств. Широко используются чтение пропедевтических педагогических курсов в режиме интерактивного тренинга, психолого-педагогическое сопровождение педпрактики с помощью специализированных факультетских сайтов, апробируются альтернативные модели педагогической практики в виде локальных проектов, основанных на сотрудничестве учреждений образования отдельного региона. Инновации затрагивают все аспекты педагогической практики (организационные, содержательные, методические и др.) и включают в себя элементы зарубежного опыта: портфолио, кейс-стади, рефлексия и др. С целью достижения учебных задач в ходе реализации педагогической практики отрабатываются технологии практико-ориентированного обучения: учебный диалог, проектная деятельность, контекстное обучение и др.

При модификации учебных планов, программ практики особую значимость приобретает процессуальный аспект подготовки, предполагающий отбор и применение эффективных технологий практико-ориентированного обучения с целью повышения уровня профессионального развития обучающихся, мотивационной активности и привлекательности педагогической профессии.

Внедрение новых моделей организации педагогической практики в российской и белорусской системах педагогического образования, предполагающих сетевое взаимодействие «школа – вуз» с акцентом на качество приобретаемого профессионально-педагогического опыта, применение формата распределенных практик при обучении в школе, активное использование технологий практико-ориентированного обучения и новых форм оценивания образовательных результатов, способствует развитию у будущего учителя диагностических, организационных, коммуникационных, контрольно-оценочных, исследовательских, рефлексивных умений.

Приоритетными направлениями развития школьно-университетского партнерства являются: научно-методическое обеспечение и консультативная помощь в освоении государственных образовательных стандартов общего и высшего профессионального образования; организационное, научно-методическое и информационное обеспечение инновационной деятельности образовательных учреждений по актуальным проблемам развития образования; интеграция ресурсов учреждений-партнеров и университета в научно-методическом, организационно-педагогическом сопровождении личностно-профессионального развития педагога в системе непрерывного педагогического образования; совместная проектная деятельность по стратегическим образовательным направлениям и др.

Обращение к опыту европейских стран – участников Болонского процесса позволяет выявить объективные закономерности и тенденции модернизации педагогической практики, способствующие повышению эффективности подготовки учителей; соотнести полученные за рубежом результаты с достижениями отечественного образования, перенять накопленные теоретические знания и применить положительные практические наработки, не противоречащие национальному менталитету и традициям [5, с. 85]. Изучение и осмысление данных аспектов может быть продуктивным ввиду интеграции белорусского образования в европейское образовательное пространство.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Блинов, В. М.* Реформа профессионально-педагогической подготовки современного европейского учителя / В. М. Блинов // Проблемы современного образования. – 2012. – № 4. – С. 99 –106.
2. *Ширшова, И. А.* Подготовка современного учителя: опыт Финляндии в сфере педагогического образования / И. А. Ширшова // Учен. зап. Тавр. нац. ун-та им. В. И. Вернадского. Сер. «Проблемы педагогики средней и высшей школы». – 2014. – Т. 27 (66) – № 4. – С. 26–35.

3. Орлова, Л. В. Современное педагогическое образование в Финляндии и Швеции / Л. В. Орлова, О. В. Печенкина // Вестн. Северного (Арктического) федерал. ун-та им. М. В. Ломоносова. – 2015. – № 3. – С. 149–157.
4. Кондратьева, Н. В. Подготовка учителей родного и иностранных языков в системе современного высшего образования Венгрии / Н. В. Кондратьева, Э. Тотх // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 12. – С. 135–139.
5. Ананин, Д. П. Особенности традиционной и современной моделей подготовки учителей в Федеративной Республике Германии / Д. П. Ананин // Образование и наука. – 2010. – № 1 (69). – С. 85–88.

The article deals with the problem of modernization of students' teaching practice within the framework of permanent educational reforms of the past decades. It singles out the approaches, models, varieties of teaching practices, and their intended purpose on the basis of the analysis of foreign and Belarusian experience. The article shows the influence of the Bologna process on the rethinking of the strategy for the development of teacher education in European countries and on strengthening its practical component. The author considers the possibilities of improving the students' pedagogical training by strengthening its practical orientation on the basis of the development of school-University partnership.

Поступила в редакцию 04.05.2020

В. А. Капранова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ»

В статье рассматриваются организационные и методические аспекты самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине «История педагогики», которая изучается студентами педагогических специальностей на 1 курсе университета. Раскрываются особенности данной дисциплины, этапы и алгоритм деятельности преподавателя по организации самостоятельной работы студентов, характеризуются условия, обеспечивающие ее эффективную реализацию, анализируются трудности, которые следует учитывать при работе со студентами-первокурсниками.

В современном образовательном процессе в высшей школе одной из актуальных проблем является организация эффективной самостоятельной работы студентов.

Многие известные ученые-педагоги, такие как Л. Г. Вяткин, М. Г. Гануров, Б. П. Есипов, В. А. Козаков, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Н. А. Половникова, П. И. Пидкасистый и др., занимались изучением данной проблемы. Некоторые аспекты организации самостоятельной работы отражены в современных исследованиях, проведенных И. В. Георге, П. Д. Голубь, Н. Г. Грибовой, Т. В. Кучеровой, Г.А. Мирошниковой, Т. И. Новичихиной, Ж. А. Поляковой, Е. О. Тарасовым, Е. В. Щербаковой и др.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что мнения ученых о сущности самостоятельной работы студентов (СРС) во многом расходятся.

Несмотря на очевидную ясность и прозрачность термина, приходится констатировать, что в научной литературе его единого толкования не существует. Термин *самостоятельная работа студентов* трактуется в разных смыслах: как специфическая аудиторная и внеаудиторная *форма организации* образовательного процесса, как *способ индивидуализации* обучения, как *форма групповой работы* студентов под руководством преподавателя, как *внутренняя характеристика* познавательной деятельности студентов.

Чаще всего под самостоятельной работой понимается форма организации образовательного процесса в вузе, которая выполняется без непосредственного участия, но под общим руководством педагога. В научно-педагогической литературе выделяют два уровня СРС: управляемая преподавателем самостоятельная работа студента и собственно самостоятельная работа. Существует и более подробное деление СРС на три вида: 1) аудиторная самостоятельная работа; 2) внеаудиторная самостоятельная работа, руководимая преподавателем; 3) внеаудиторная самоорганизованная самостоятельная работа. Нас интересует вторая разновидность СРС.

Самостоятельная работа студентов по педагогическим дисциплинам имеет свои особенности. Мы разделяем точку зрения ряда авторов, которые считают, что в ходе организации СРС по педагогике важно учитывать:

- специфику педагогики как учебного предмета – особый характер научных знаний, включающий достаточно высокий уровень сложности заданий для самостоятельной деятельности, проявляющийся в систематическом взаимодействии теоретического и практического компонентов в обучении;
- своеобразие целей и результатов деятельности студента (подготовка к педагогической профессии, овладение педагогическими знаниями, навыками педагогического взаимодействия, развитие личностных и профессиональных качеств);
- необходимость системной включенности студентов в учебно-профессиональную деятельность;
- использование и комбинирование различных видов самостоятельной деятельности студента при ее организации (индивидуально-дифференцированные, фронтальные и групповые; работа с учебником, справочником и другими печатными пособиями; составление конспектов лекций, тезисов по первоисточнику; заполнение схем, таблиц; решение педагогических задач и проблемных ситуаций; подготовка докладов, рефератов, квалификационных работ и др.) [1; 2].

История педагогики как учебная дисциплина является неотъемлемой частью педагогического образования. Это одна из старейших отраслей педагогического знания, которая выделилась внутри педагогики уже в середине XIX века. История педагогики изучает развитие теории и практики образования, воспитания и обучения в различные исторические эпохи, включая современность в контексте ее исторического развития. Данная дисциплина не сводится к хронологическому обзору явлений прошлого и рассказу о великих педагогах или ключевых педагогических идеях. Ее

задача – раскрыть роль образования в различные исторические эпохи, охарактеризовать основные педагогические идеи, теории обучения и воспитания, созданные выдающимися просветителями и педагогами прошлого, отражение в них общественного заказа на подготовку личности определенного типа. История педагогики как учебная дисциплина имеет свой аппарат и проблемное поле (таблица) [3; 4].

История педагогики как учебная дисциплина
(предмет, задачи, методы и источники исследования)

Объект, предмет	Научно-теоретические задачи	Методы исследования	Источники исследования
<i>Объект</i> – всемирный историко-педагогический процесс, рассматриваемый в единстве теории и практики воспитания, обучения и образования. <i>Предмет</i> – становление и развитие педагогической теории и практики образования в различные исторические периоды в условиях различных цивилизаций, стран и культур	1) изучение закономерностей воспитания как общественного явления, его зависимости от изменяющихся потребностей общества; 2) констатация исторически верной картины состояния отечественной и зарубежной школы и педагогики на каждом этапе социально-исторического развития; 3) анализ путей развития образования и обобщение исторического опыта; 4) выявление взаимосвязи и влияния педагогических идей, концепций, теорий, систем в различные исторические эпохи	1) описание фактов и явлений педагогической теории и практики; б) объяснение сущности и значения историко-педагогических событий, выделение главного и второстепенного, причинно-следственных связей; в) реконструкция историко-педагогического процесса, соотносимого с конкретным временем, местом, социокультурными условиями	Законодательные и нормативные акты, документация органов управления образованием, учебники, учебные пособия, программно-методические документы, научно-педагогическая и методическая литература, периодическая печать, статистические данные, художественная литература, мемуары, публицистика, дневники, фото-, кинодокументы

Данная учебная дисциплина преподается студентам педагогических специальностей Минского государственного лингвистического университета на 1 курсе (1 семестр). Она рассчитана на 10 лекций, 7 семинарских занятий и завершается сдачей экзамена в первую для студентов зимнюю сессию. В связи с этим при организации СРС необходимо учитывать два важнейших обстоятельства: во-первых, мы имеем дело со студентами-первокурсниками, которые только начинают адаптироваться к вузовскому обучению, соответственно в своем большинстве не имеющими умений работать самостоятельно в новом для них университетском формате; во-вторых, учебная дисциплина «История педагогики» занимает особое место в системе подготовки будущих

учителей, будучи первой по времени преподавания в цикле педагогических дисциплин, т.е. в определенной степени пропедевтической, предваряющей изучение учебных курсов педагогической направленности в учреждении высшего образования. История педагогики как учебная дисциплина дает общее понимание генезиса и эволюции образования, начиная с первобытного общества до наших дней. Предлагаемая студентам в ходе изучения учебного курса широкая панорама исторического развития образования, генезиса и эволюции педагогических теорий и идей в разных странах, традиционных и альтернативных концепций обучения и воспитания является фундаментом для дальнейшего изучения цикла педагогических дисциплин. Все вышеизложенное существенно влияет на характер организации и методику СРС при изучении курса «История педагогики».

При организации самостоятельной работы по данной учебной дисциплине мы опирались на ряд положений, почерпнутых в ходе анализа научной литературы и опыта работы: во-первых, СРС должна планироваться преподавателем и проводиться при его методическом руководстве; во-вторых, СРС – это система, состоящая из компонентов (мотивационный, организаторский, рефлексивный, исполнительский, контрольный) и требований, предъявляемых к необходимому уровню знаний, умений и навыков студентов в рамках каждого компонента, в-третьих, важна последовательность этапов СРС и соответствующие им алгоритмы действий преподавателя и студентов [5].

Традиционно в деятельности преподавателя по организации самостоятельной работы студента выделяются следующие этапы: 1) информационный; 2) организационно-деятельностный (операционный); 3) ориентировочно-коррекционный (или обратной связи); 4) контрольно-оценочный. Все выделенные этапы важны, однако следует особо подчеркнуть значение контрольно-оценочного, так как недостаточно организовать СРС, важно ее контролировать и оценивать. Общеизвестно, что контроль и оценка результатов самостоятельной работы включают в себя две составляющие: самоконтроль и самооценка самого студента и контроль (оценка) преподавателя.

Поскольку выполнение самостоятельной работы предполагает процесс самоорганизации, важно предложить студенту четкий алгоритм его будущих действий, который включает: 1) осмысление учебного задания; 2) планирование последовательности действий; 3) непосредственное выполнение задания; 4) самоконтроль; самооценку и самоанализ [6].

Самостоятельная работа может осуществляться как индивидуально, так и группой студентов. Это зависит от цели, задач, объема, степени сложности задания, уровня знаний и умений студентов. Некоторые специалисты подчеркивают тот факт, что самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека [7]. В нашем опыте широко использовалось парное выполнение заданий по истории педагогики. Например: «Сравните систему воспитания в Афинах и в Спарте», «Поясните значения слов *пайдоном*, *эйрен*, *криптия*, *палестра*, *мусическая школа*, *педагог*, *дидаскал*, *ликей*, *гимнасия*, *эфебия*», «Составьте глоссарий по теме “Просвещение и школа в России в XVII–XVIII вв.”», «Составьте структурно

логическую схему “Виды учебных заведений воспитания в эпоху Средневековья в странах Западной Европы”, кратко описав виды, содержание, методы, формы обучения и воспитания» и др. Наш опыт свидетельствует, что иногда затруднения, возникающие при индивидуальной работе, устраняются в ходе парной или групповой работы, которая складывается из индивидуальных достижений каждого участника. Совместная работа над заданием 2–3 студентов способствует повышению уровня мотивации, сотрудничества, развитию познавательной деятельности, заинтересованности в получении результата благодаря взаимному контролю. Поэтому целесообразно предлагать для совместной работы задания, требующие сравнения, уточнения, пояснения, заполнения таблиц, схем, что стимулирует активность студентов и их коллективную работу.

Для эффективной организации СРС большое значение имеет подбор учебного материала. Преподавателю необходимо учитывать тематическое содержание дисциплины, уровень теоретической подготовленности студентов, наличие учебной литературы в фонде библиотеки, специфику профессиональной деятельности будущего педагога-лингвиста. Правильно организованная работа стимулирует интерес, активность, мыслительную деятельность, стремление к результату. Чтобы у студентов создалось целостное впечатление о деятелях просвещения, их педагогических идеях, вкладе в развитие педагогической теории, мы предлагали примерные схемы анализа.

З а д а н и е: Составьте ответ по теме «Педагогические идеи Т. Мора» по следующей схеме: Основное произведение и история его создания. Право на обучение. Образование женщин. Язык преподавания и круг учебных предметов. Физическое воспитание. Нравственное воспитание. Трудовое воспитание.

З а д а н и е: Охарактеризуйте педагогическую теорию И. Ф. Гербарта по схеме: Педагогическая деятельность. Основные труды. Вклад в развитие дидактики (4 ступенчатая модель обучения). Разработка системы гимназического образования. Теория воспитывающего обучения. Трактровка цели воспитания. Система нравственного воспитания. Задачи и методы управления.

З а д а н и е: Назовите философов и педагогов, чьи характеристики приведены ниже.

- Педагог – гуманист, философ, учитель дочери английского короля, оставил огромное количество учеников почти во всех странах Европы, назван современниками вторым Квинтилианом, автор первого в истории педагогики трактата о воспитании женщины, ему принадлежит выдвижение принципа природосообразности в воспитании детей.

- Социалист-утопист, 27 лет находился в тюрьме как бунтарь и еретик, мечтал о создании мирового государства экономического и политического равенства.

- Христианский гуманист, окончил Парижский университет, друг Т. Мора, впервые в мировой педагогике показал воспитание как форму становления и развития человека, отстаивал природное равенство людей.

Помимо подбора учебного материала, разработки системы заданий важным методическим моментом является формирование у студентов умений самостоятельной работы со специальной литературой. К ним можно отнести такие группы умений, как: 1) поиск источников информации, их отбор, 2) смысловая переработка информации, 3) письменная фиксация информации для ее последующего использования с помощью различных видов записи (план, реферат, аннотация и др.) [8].

На семинарах студенты выступают с докладами, отвечают на вопросы, сравнивают, обобщают, резюмируют свои выступления. Самостоятельная работа учит размышлять, высказывать собственное мнение, аргументировать свою позицию. Вместе с тем далеко не все студенты-первокурсники могут сразу готовить содержательные доклады. По нашим наблюдениям, примерно одна треть из них нуждается в помощи преподавателя при их подготовке. Нередко студент, выбирая вопрос для подготовки или тему выступления, смутно представляет, о чем надо говорить, как подготовиться. Как следствие, невразумительные выступления, отсутствие четкого видения вопроса, неумение делать выводы и умозаключения. С такой категорией студентов преподавателю следует методически грамотно выстраивать работу, придерживаясь определенного алгоритма: выбор студентом задания – контроль понимания сути вопроса – помощь в планировании ответа – раскрытие пунктов плана и подбор литературы – формулировка выводов. При этом следует идти по пути постепенного усложнения заданий: выступление студента с дополнением ответов сокурсников – подготовка мини-сообщений на заданную тему – подготовка докладов и презентаций (по заранее оговоренному плану). Целесообразно консультирование первокурсников относительно таких аспектов подготовки, как поиск необходимой литературы (учебников и учебных пособий, словарей, первоисточников, документов), ее оформление, соблюдение правил цитирования, выбор оптимальной формы представления задания. Со стороны преподавателя необходим постоянный контроль: исправление неточностей (исторических дат, педагогической терминологии), корректировка неверных ответов, ошибочной интерпретации событий и явлений, недопущение ухода студента от заявленной темы. При этом важно построить деловое общение между преподавателем и студентами, что положительно влияет на формирование личности будущего специалиста.

С целью активизации интереса студентов предлагались задания (индивидуальные, парные, групповые) проблемного, поискового и творческого характера. По усмотрению преподавателя данные задания могут быть предложены студентам для самостоятельного выполнения. Например, презентации по темам «Педагогическое наследие Я. А. Коменского в контексте развития современного школьного образования», «Реформаторская педагогика: взгляд спустя столетие», «Актуальность идеи народности К. Д. Ушинского для современной школы», «Педагогика Монтессори в современном дошкольном образовании» предоставляли студентам возможность оценить педагогические взгляды классиков педагогики с точки зрения современности, их значение для школы и педагогики XXI века.

С развитием самостоятельности тесно связано формирование исследовательских навыков будущего педагога. По каждой теме учебной дисциплины были разработаны темы рефератов, за выполнение которых студент может заработать дополнительные баллы или отработать пропущенное по неуважительной причине занятие. Популярностью у студентов традиционно пользуется сочинение на тему «Достоинства и недостатки системы...».

Автора системы воспитания они выбирают, исходя из своих интересов (Дж. Локк, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, М. Монтессори, С. Френе, К. Д. Ушинский, Р. Штайнер, А. С. Макаренко и др.). Опыт показывает, что при правильной организации СРС обучающиеся в своем большинстве справляются с заданиями.

Опыт преподавания курса «История педагогики» показывает, что для организации эффективной СРС необходимо учитывать специфику учебной дисциплины, ее роль и место в преподавании предметного цикла; создавать благоприятную образовательную среду для поддержания познавательного интереса, инициативы и самостоятельности студентов; обеспечивать оценку трудоемкости учебных заданий, их разнообразие, сочетание индивидуальной, парной и групповой работы; реализовывать основные этапы организации СРС, алгоритмизацию действий студента при выполнении учебных заданий; регулярно осуществлять контроль качества выполненной работы, систематически проводить консультации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. Т. И. Гречухиной, М. В. Меренкова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 80 с.
2. *Казимирская, И. И.* Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике: учеб. пособие / И. И. Казимирская, А. В. Торхова. – Минск : Бестпринт, 2004. – 304 с.
3. *Абдразакова, А. А.* История образования и педагогики / А. А. Абдразакова, А. С. Жантуганова, Р. К. Исакова // Педагогическое мастерство : материалы VI Междунар. науч. конф., Москва, июнь 2015 г. – М. : Буки-Веди, 2015. – С. 24–28.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
5. *Щербакова, Е. В.* Особенности организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам / Е. В. Щербакова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы Междунар. науч. конф., Челябинск, март 2011 г. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 139–141.
6. *Горбунова, Т. В.* Организация самостоятельной работы студентов по социально-педагогическим дисциплинам / Т. В. Горбунова, М. Ю. Григорьевская, Р. М. Васильева // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2. – С. 70–73.
7. *Омелаенко, Н. В.* Методика и организация самостоятельной работы студентов / Н. В. Омелаенко // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2–3. – С. 538–542.

8. Щербакова, Е. В. Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе / Е. В. Щербакова // Молодой ученый. – 2010. – № 8 (19). – Т. 2. – С. 188–190.

The article deals with organizational and methodological aspects of students' autonomous learning in the academic discipline "History of pedagogy", which is studied by students of pedagogical specialities during the 1st year at the University. The author reveals the features of this discipline, stages and algorithm of the teacher's activity in organizing autonomous activities of students, describes the conditions that ensure its effective implementation, analyzes the difficulties that should be taken into account when working with first-year students.

Поступила в редакцию 03.05.2020

И. С. Усенко

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА У СТУДЕНТОВ В ХОДЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье рассмотрена сущность взаимодействия преподавателя и студентов в ходе организации их самостоятельной работы, раскрыта определяющая роль личности преподавателя в этом аспекте профессиональной деятельности, обоснованы факторы эффективности, определены условия результативности учебной деятельности студентов в ходе самостоятельной работы.

Формирование личности будущего учителя, способного к саморазвитию, самообразованию, результативной профессиональной деятельности, является непреложной целью вуза. Ее достижение требует не только передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту, но и перевода студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Происходящие изменения в сфере высшего образования связаны по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования. В этом контексте мы должны признать, что самостоятельная работа студентов (СРС) является не просто важной формой образовательного процесса, а становится его основой.

Фундаментальные научно-педагогические исследования определяют общие тенденции в организации СРС в процессе овладения знаниями. На теоретическом и методологическом уровнях данную проблему рассматривали Л. Аристова, В. Буряк, Б. Есипов, Л. Жарова, В. Козаков, Б. Коротяев, И. Лернер, И. Огородников, В. Паламарчук, А. Усова, Т. Шамова и другие; исследовали вопросы развития самостоятельности во время внеаудиторной деятельности Л. Клименко, В. Лозова, Л. Онучак. Важное методологическое значение для обоснования теоретических основ и конкретных методик СРС имеют положения современной психологической науки о законах познания

и организации учебно-познавательной деятельности (П. Гальперин, К. Платонов, Г. Костюк, Н. Менчинская, С. Рубинштейн). Обоснование принципов, на которых строится СРС, содержится в работах Ю. Бабанского, В. Загвязинского, Ч. Куписевича, В. Оконя и других.

Интересным является исследование путей формирования внутренней и внешней мотивации учебной деятельности. Доказано, что, придерживаясь принципа сознательности, творческой активности и самостоятельности студентов, можно достигнуть эффективности в обучении, мотивации усвоения знаний, формирования умений и навыков. Однако еще недостаточно исследовано использование самостоятельной работы в целях формирования педагогического мастерства. В статье попытаемся обосновать сущность самостоятельной работы и ее организации при подготовке будущих учителей.

В свое время А. Макаренко утверждал, что овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. «Мастерство – это то, чего можно добиться, и как может быть известный мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть известным мастером педагог... И каждый из молодых педагогов будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он овладеет мастерством, – зависит от собственного напора» [1].

По мнению Н. Островерховой, формирование педагогического мастерства – это непрерывный гибкий процесс, который требует настойчивого и добросовестного труда, способностей, самообразования, самовоспитания, самоусовершенствования, рефлексии [2]. На наш взгляд, именно самостоятельная деятельность, которая активизирует развитие профессиональных качеств личности, выступает гарантией формирования потребности постоянного поиска, накопления знаний, понимания их смысла и значения, самостоятельного использования, что необходимо для постоянного профессионального роста.

Самостоятельная работа студентов рассматривается в нынешних условиях, с одной стороны, как вид учебной деятельности, который совершается без непосредственного вмешательства преподавателя, но с помощью корректирующих заданий, а с другой – как способ привлечения студентов к овладению методами самостоятельной познавательной деятельности и развитию интеллектуальных потенциальных возможностей. Достичь этого можно только тогда, когда самостоятельная работа организуется и осуществляется в образовательном процессе как целостная система.

Для этого мы должны применять разнообразные методы и в первую очередь активные. Они должны быть направлены на овладение знаниями, развитие профессионально значимых способностей студентов, учитывать индивидуальные особенности в обучении, а также потребности и возможности личности. Так происходит, что количество часов на самостоятельную работу студентов в вузе увеличивается. В результате ее роль изменяется, становится значительнее, что приводит к пересмотру организации образова-

тельного процесса. Фактически это требует того, чтобы каждый студент развивал в себе умение учиться. Формирование у него способности к саморазвитию, грамотному применению полученных знаний, адаптивности в профессиональной деятельности в школе становится первостепенной.

Целесообразна ранняя профессиональная направленность СРС. Это позволяет быстрее и полнее развить у них профессиональные потребности и интересы, помогает ознакомить будущих учителей с основами профессии и ее спецификой.

Определяющим структурным элементом СРС являются цель и мотивы. Соответствие мотивов и целей самостоятельной деятельности служит предпосылкой профессионального и личностного развития, что предполагает наличие внутренних движущих факторов, влияющих на результативность самостоятельной работы. Мы полагаем, что к ним можно отнести следующие.

1. *Актуальность выполняемых заданий.* Студенту важно знать, что продукты его учебной деятельности будут использованы в лекционном курсе, на семинарских занятиях, при подготовке публикации или любом другом виде учебной деятельности; это приводит к более глубокому осмыслению сути задания и значительно меняет в лучшую сторону и качество выполняемой работы. Здесь важна индивидуальная работа со студентом по настройке его мотивационной сферы, демонстрация необходимости выполняемой работы. Для усиления значимости фактора полезности служит применение продуктов учебной деятельности в профессиональной подготовке на производственной практике.

2. *Участие студентов в исследовательской деятельности.* Имеется в виду привлечение студентов к научно-исследовательской, методической работе, проектированию образовательных и воспитательных технологий, тренингов личностного роста будущего учителя, проводимых на кафедре.

3. *Активные методы обучения* позволяют увеличить интенсивность образовательного процесса за счет использования игровых технологий, основанных на инновационных организационных принципах. Подобные игры дают возможность усваивать не только отдельные единицы знаний, но и переходить к многостороннему пониманию изучаемого феномена, проектировать и моделировать педагогические задачи, а не просто анализировать их решение, использованное другими педагогами.

4. *Внеаудиторная деятельность студентов* предполагает участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах педагогического мастерства, практическую работу в кружках, помощь детским домам и т.п.

5. *Внешнее стимулирование.* Здесь учитывается поощрение студентов за успехи в учебе, научно-исследовательской, практической работе с учащимися и детьми на отдыхе, художественной деятельности, позволяющей развивать профессионально важные качества личности и организаторские и исполнительские умения.

6. *Индивидуальный подход.* Непременным фактором успешности СРС является индивидуализация заданий. Будь то аудиторные занятия или

внеаудиторные, задания должны соотноситься с уровнем подготовленности студента, с его личностными особенностями, с его доминирующими мотивами в учении и при этом постоянно обновляться.

В СРС определяющим мотивационным фактором является личность преподавателя. Именно он способен стать образцом для студентов и как профессионал, и как яркая личность, с которой они стремятся брать пример в своей учебной и профессиональной деятельности. Авторитетный преподаватель предоставляет студенту возможности для раскрытия своего профессионального потенциала, позволяет ему четко понять направления своего развития.

При организации СРС основной задачей становится создание дидактических условий для развития их самостоятельности, инициативности, мышления на занятиях. Здесь принципиальным положением является перевод всех студентов на индивидуальную работу с одновременным обязательным переходом от формального выполнения определенных учебных заданий к познавательной активности самих студентов, формированию у них собственного мнения при решении дидактических задач.

В нашем понимании целью СРС становится научить их осознанно подходить к изучению учебного материала, самостоятельно работать с учебной и научной информацией, развивать умения самоорганизации и самовоспитания, чтобы в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию. Поскольку, как мы отмечали, важнейшая роль в организации СРС принадлежит преподавателю, он вынужден взаимодействовать со студентами не фронтально, а с каждым конкретным студентом индивидуально, учитывая его особенности, опираясь на его сильные и слабые стороны. Профессионально значимая задача преподавателя при этом – видеть и развивать лучшие качества студента как будущего учителя. Формирование положительного отношения студентов к внеаудиторной самостоятельной работе – кропотливый непрерывный труд, на каждом этапе которого необходимо разъяснять цель и сопутствующие задачи учебной деятельности, диагностировать понимание этих целей и задач студентами, последовательно формировать у них умения самостоятельно формулировать, ставить цель, задачи, выбирать способы их решения. Мы исходим из того, что управление самостоятельной работой студентов – это целенаправленная деятельность преподавателей, обеспечивающая эффективное изучение учебного материала, развитие у субъектов управления профессионально значимых качеств, результативное осуществление всего образовательного процесса.

В профессиональной деятельности преподавателя относительно организации СРС кроме прямого управления, где объектом является личность будущего специалиста, необходимо учитывать принцип косвенного управления. Чем благоприятнее климат управления, тем эффективнее происходит профессиональное развитие студентов. В традиционной системе образования преподаватель считается основным и наиболее компетентным источником знаний.

В рамках новой парадигмы образования преподаватель выступает в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности студентов, он становится компетентным консультантом и помощником. Его профессиональные умения направлены не просто на контроль знаний и умений, а на диагностику их деятельности с целью предоставления своевременной помощи (квалификационными действиями содействовать избеганию трудностей, которые намечаются в познании и применении знаний).

Педагогические технологии организации и управления самостоятельной работой студентов предусматривают дифференцированный подход с учетом уровня интеллектуального развития студентов, а также профессиональной и общетеоретической подготовки, личностных возможностей и задатков. В современной педагогической литературе выделяют четыре вида самостоятельной деятельности в процессе обучения, каждый из которых отличается спецификой планирования и постановки цели, а именно:

- постановка цели и планирование деятельности происходит с помощью преподавателя;
- только постановка цели происходит с помощью преподавателя, планирование работы осуществляется студентом самостоятельно;
- постановка цели и планирование осуществляется студентом самостоятельно в рамках поставленной педагогом задачи;
- работа выполняется студентом по собственной инициативе – он без помощи педагога сам определяет содержание, цель, план работы и самостоятельно его реализует.

Основными признаками СРС принято считать:

- наличие познавательного или практического задания, проблемного вопроса или задачи и времени на их выполнение, решение;
- самостоятельная активность студентов в процессе решения поставленных задач;
- владение навыками самостоятельной деятельности;
- осуществление управления и самоуправления самостоятельной познавательной и практической деятельностью студентов.

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

Основными функциями СРС являются:

- *познавательная*, определяемая усвоением студентом систематизированных знаний по дисциплинам;
- *прогностическая* – умение вовремя предвидеть и оценивать как возможный результат, так и само выполнение задания;
- *корректирующая* – умение вовремя корректировать свою деятельность;
- *воспитательная* – формирование самостоятельности как черты характера.

Чем больше самостоятельности предоставляется студенту, тем точнее необходимо определить тот объем знаний, который он должен усвоить по каждой теме. Для этого существуют тематические базы знаний, включающие перечень основных понятий и положений, а также модель их усвоения (репродуктивный, конструктивный или творческий уровни). Модель усвоения базы знаний по теме должна точно определить, какие из перечисленных понятий, теоретических и практических знаний должны быть усвоены на творческом, а какие, соответственно, на репродуктивном и конструктивном уровнях.

В каждой тематической базе знаний должны предусматриваться соответствующие формы контроля. Как правило, студент не сразу может оценить свои способности и возможности. Поэтому процесс самоорганизации учебной деятельности хотя и относительно, но подразделяется на определенные периоды:

- начальная организация, которая предусматривает непосредственное участие преподавателя в деятельности студентов с целью выявления причин появления ошибок;
- самоорганизация, которая не требует непосредственного участия преподавателя в процессе самостоятельного формирования знаний студентов.

Таким образом, для эффективности СРС необходимо выполнить ряд условий.

Во-первых, обеспечить сочетание объемной аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

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

В-третьих, обеспечить контроль за самостоятельной работой студентов и способами их поощрения в случае ее качественного выполнения. В контексте самостоятельной работы контроль становится не столько административной функцией, сколько самостоятельным дидактическим условием. Его предназначение — оказывать положительное влияние на эффективность самостоятельной работы студентов в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Макаренко, А. С.* Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1984. – Т. 4. – С. 172.
2. *Островерхова, Н.* Формування педагогічної майстерності вчителя / Н. Островерхова // Перспективний педагогічний досвід / упоряд. Ж. Сташко. – Київ : Шк. світ, 2007. – 128 с.

The essence of the teacher and students interaction when organizing their autonomous learning is examined, the determining role of the teacher's personality in this aspect of professional activity is revealed, the factors of effectiveness are substantiated, the conditions for the effectiveness of student learning activities in the course of autonomous learning are derived.

Поступила в редакцию 13.05.2020

Н. М. Холецкая

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлена методика формирования социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности, апробированная в учреждениях дошкольного образования. Выделяются этапы реализации данной методики с указанием целевых установок каждого этапа, рекомендуемых форм и методов работы.

Актуальность исследования проблемы социальной компетентности у современного ребенка обусловлена необходимостью формирования разносторонне развитой личности.

Фундаментальные качества личности человека, формирующиеся в первые годы жизни, положительный опыт взаимодействия с ближайшим социальным окружением создают прочную основу для развития, обучения и воспитания ребенка, выступают одним из приоритетов современного дошкольного образования. В числе важнейших задач теории и практики дошкольного образования находится формирование самостоятельной, активной личности, способной эффективно функционировать в системе социальных отношений.

В этой связи особое значение приобретает социальная компетентность, которая позволяет детям старшего дошкольного возраста самостоятельно и результативно осуществлять разнообразные виды деятельности, выстраивать и регулировать собственное поведение и общение, проявлять ответственность, чувствовать себя равноправными социальными партнерами (Е. Р. Артамонова, И. А. Зимняя [1], Л. В. Трубайчук [2], А. В. Хуторской [3] и др.).

Дошкольный период в жизни ребенка направлен на подготовку к вхождению в социальную жизнь, накопление им необходимого социального опыта. Анализ психолого-педагогической литературы (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин) показал, что детей привлекает сфера социальной жизни, она становится основным содержанием детских игр, разговоров, интересов.

В современной науке и практике проблема формирования социальной компетентности как сложного интегративного личностного образования изучена в таких аспектах, как классификация видов компетенций (А. Г. Гогоберидзе, И. А. Зимняя [1], Л. В. Трубайчук [2], А. В. Хуторской [3]); содержание и методики формирования социальной компетентности (А. Г. Гогоберидзе, Е. О. Смирнова, Л. В. Трубайчук [2] и др.); выявление основных компонентов социальной компетентности, особенностей их формирования у детей старшего дошкольного возраста (Т. Н. Захарова [4], Т. Л. Пасальская [5], О. В. Полозова [6]); определение условий формирования социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста (О. Ф. Борисова [7], И. А. Зимняя [1], Т. Л. Пасальская [5], Н. Б.-Ц. Содномова [8], А. В. Хуторской [3] и др.).

Вопросы формирования компетенций и компетентности в педагогике и психологии в Республике Беларусь изучали: А. И. Жук, О. Л. Жук, А. В. Маковчик, А. В. Торхова, В. П. Тарантей, Н. В. Бушная, Е. Д. Осипов, А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова, Е. А. Савченко, О. В. Шемет, Т. А. Парафиянович, Л. С. Ходонович, Е. И. Смолер, Н. С. Старжинская, Л. В. Финькевич, Т. М. Недвецкая, Ю. Н. Кислякова и др.

В теории и методике дошкольного образования Республики Беларусь проблемой формирования компетентности детей старшего дошкольного возраста занимались Л. С. Ходонович, Н. С. Старжинская, Л. А. Смолер и др.

Внедрение компетентностного подхода в практику дошкольного образования выявляет противоречие между современными задачами обучения и воспитания детей и реальными возможностями их качественной реализации. Трудности практической деятельности, эмоционального опосредования, социального подражания, межличностного взаимодействия, возникающие у детей старшего дошкольного возраста, обуславливают особую актуальность проблемы формирования социальной компетентности дошкольников.

Мы определяем *социальную компетентность детей старшего дошкольного возраста* как интегративное качество личности, позволяющее управлять собственными чувствами и эмоциями, различать эмоциональное состояние, свои чувства и других людей, достигать поставленных целей, принимать адекватные решения, подчиняться правилам и нормам поведения в типичных и проблемных ситуациях, на основе приобретенных знаний, умений, жизненного опыта и социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

С целью развития социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста нами был проведен формирующий эксперимент на

базе государственных учреждений дошкольного образования «Ясли-сад» п. Юбилейный, «Ясли-сад № 329» г. Минска, «Ясли-сад № 496» г. Минска, в котором приняли участие 209 воспитанников, 16 педагогов, 209 родителей.

Методика формирования социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности включала три этапа: *подготовительный, основной, результативно-оценочный*, которые соответствуют компонентам структуры социальной компетентности (эмоциональному, мотивационному, когнитивному, поведенческому).

Для каждого этапа методики определены задачи и содержание работы.

Задачей первого этапа – *подготовительного* – явилось формирование у детей умения управлять своими чувствами и эмоциями, различать эмоциональные состояния и настроения, собственные чувства и других людей, получать удовольствие в ходе участия в театрализованной деятельности, развитие интереса к социальной действительности.

Для решения задач данного этапа в учреждении дошкольного образования нами использовался следующий обучающий материал: *этюды и игровые упражнения, театральные игры, сюжетно-тематические комплексы, направленные на социально-эмоциональное развитие ребенка* и др.

В содержание подготовительного этапа по формированию социальной компетентности детей включены следующие методы: *обсуждение произведений детской художественной литературы, воображаемая игровая ситуация, поисковая ситуация, сочинение сказок, рассказов* и др.

Поэтапный процесс овладения театрализованной игрой лежит в основе функционально-игрового аспекта, который находится в тесной взаимосвязи с социально-воспитательным аспектом методики, предполагающим развитие каждого из компонентов социальной компетентности.

1-ый этап – *этюды*, представляющие собой упражнения, направленные на ознакомление детей с основными эмоциональными состояниями (радость, грусть, удивление и др.), возможностями выразительного изображения этих эмоциональных состояний с помощью мимики и пантомимики; а также на формирование умения распознавать по различным признакам эмоциональные проявления других людей, понимание которых необходимо при взаимодействии с другим человеком.

2-ой этап – *театрализованные игры*. Здесь большую часть времени занимает подготовительный период, включающий распределение ролей, репетиции, подбор атрибутов.

3-ий этап – *театрализованные игры с сюжетным комплексом (сюжетно-тематический комплекс)*. Путь к овладению этой игрой лежит через накопление личного опыта предметных действий, расширение границ опыта взаимодействия и обогащение выразительных навыков, сформированных на предшествующих ступенях.

Особое внимание на подготовительном этапе методики было уделено созданию педагогически организованной театрализованной деятельности дошкольников (предметно-развивающей среды).

Так, в экспериментальных группах были организованы:

- *уголок-мастерская «Мастерим для театра»*, оснащенный необходимым материалом для изготовления театральных кукол, декораций, костюмов и элементов к ним, пригласительных билетов, афиш и др. Дети учатся изготавливать сказочных персонажей своими руками, используя различные материалы (бумагу, картон, природный материал, глину, пластилин и др.).

- *театральная библиотека «Сказочная полянка»*, включающая фонд соответствующей литературы, в том числе иллюстрированные альбомы, книжки-театры и др. Кроме этого, в театральной библиотеке проходили выставки «Мои любимые книжки», «Книжки-театры», «Книжки-самоделки», а также было организовано «книгоиздательство». Дети вместе с воспитателем создавали свои первые сказочные книжки.

- *передвижные выставки детских работ*, фотоматериалов о прошедших театральных постановках, семейных театральных газет.

- *театральная «Комната сказок»*, представляющая собой помещение, оборудованное всем необходимым для театральной деятельности детей и взрослых (ширма для кукольных представлений, мини-сцена с занавесом, наборы различных кукол: перчаточные, куклы на гапите, театр ложек, большие куклы, напольные куклы, декорации к спектаклям и др.).

- *мини-музей «Театральный»*, где собраны театральные куклы, фотографии спектаклей прошлых лет, программки и др.

Большое значение на данном этапе методики имела работа с педагогическим коллективом учреждения дошкольного образования, направленная на повышение образовательного уровня педагогических работников по формированию социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста. Были проведены семинары-практикумы по теме «Театрализованная деятельность как средство развития социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста». Проводилась работа «круглого стола», целями которой являлись раскрытие широкого спектра мнений по проблеме формирования социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста, обсуждение неясных и спорных моментов, достижение консенсуса. В ходе живой дискуссии педагогические работники поделились своим опытом работы по формированию социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста. Заключительным аккордом «круглых столов» стало определение путей дальнейшей совместной работы (с привлечением родителей воспитанников) по обозначенной проблематике.

Разработанные методические рекомендации для педагогических работников способствовали повышению их компетентности по проблеме формирования социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста. Для родителей воспитанников были разработаны рекомендации-консультации, памятки, содержащие комплекс кратких и четко сформулированных предложений по формированию социальной компетентности детей старшего

дошкольного возраста, а также информационно-стендовый материал (папки-передвижки, стенгазеты, альбомы). Разработанный материал в эксперименте использовался полностью.

Задача основного этапа методики – сообщение воспитанникам представлений и знаний о социальной действительности, формирование умений достигать поставленных целей, принимать адекватные решения, соблюдать правила и нормы поведения, формирование у них умений и навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками и взрослыми в театрализованной деятельности.

Содержание второго – основного этапа – составляют групповые и индивидуальные формы организации обучения детей: *игровые обучающие ситуации (ситуации-иллюстрации, ситуации с игрушками, ситуации с литературными персонажами, ситуации-упражнения, ситуации-проблемы, игры-путешествия), ситуативные игры-истории с элементами драматизации, работа над спектаклем, совместная творческая деятельность взрослых и детей, разыгрывание сказок, участие в театрализованных праздниках, постановках, просмотр кукольных спектаклей и их последующее обсуждение.*

Основной этап также включает в себя работу с родителями и педагогами по формированию социальных компетенций детей старшего дошкольного возраста: создание предметно-театральной среды (совместное изготовление элементов костюмов, декораций, кукольных персонажей, настольного театра и др.).

Среди **методов** обучения можно выделить следующие: *просмотр кукольных спектаклей, разыгрывание сказок, инсценировка произведений, исполнение стихотворений, пересказ отрывка, эпизода произведения, игра-драматизация короткого отрывка, проигрывание диалогов.* Дети обучаются способам кукловодства, работе с куклами – перчатками и марионетками.

Задачами **результативно-оценочного** этапа методики выступали: закрепление у детей умений и навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками, умений свободно и раскрепощенно держаться во время выступлений, оказывать помощь друг другу, договариваться, преодолевать конфликты в игре, участвовать в создании предметно-развивающей театрализованной среды. Решение данных задач осуществлялось с помощью следующих **форм** образовательной деятельности: *семейный театр, выставки творческих работ детей, экскурсии, премьеры спектаклей, тематические досуги, театрализованные праздники, посещение театров.*

На результативно-оценочном этапе организуются самостоятельная театрально-художественная деятельность, конкурсы, викторины и пр. Результаты образовательной работы отражаются в театрализованных выступлениях, в которых принимают участие родители. Благодаря взаимодействию педагогов и родителей были организованы выставки «Мой любимый сказочный персонаж», «Моя любимая книга», «Книжки-театры», «Книжки-самоделки» и др.). Эта форма работы направлена на трансляцию собственного социального опыта.

Новой формой совместной детско-взрослой художественной деятельности, способствующей развитию социокультурных связей между детским садом и семьей, является семейный театр в детском саду. Семейный театр – это творческое объединение нескольких семей, созданное при участии педагогов, ориентированное на интеграцию традиций дошкольного и общественного театров и развитие воспитательного потенциала семьи.

Семейный театр в детском саду ориентирован на развитие взаимодействия детского сада с семьей дошкольника. Коммуникация педагогов с родителями и детьми в семейном театре осуществляется, прежде всего, в форме творческих занятий в театральных мастерских. Занятие в мастерских проводилось один раз в месяц во вторую половину дня, в удобное для семей время. Создание семейного театра осуществлялось посредством систематических занятий в театральных мастерских; встреч с творческими коллективами; посещений театральных спектаклей; общей информационно-исследовательской деятельности детей и взрослых; совместных творческих проектов, включающих изготовление декораций, сценических костюмов, масок, кукол; организации театральных постановок с участием детей, родителей и педагогов в детском саду.

Совместная деятельность педагогов, детей и их родителей при постановке спектаклей, коллективное написание сценариев, изготовление театрального реквизита, афиш, приглашений, костюмов и декораций для спектакля способствовали становлению взаимодействия друг с другом, эффективному функционированию в системе социальных отношений.

Организация данных мероприятий позволила участникам образовательного процесса не только продемонстрировать свои знания, но и обменяться опытом по формированию социальной компетентности детей в условиях семейного воспитания.

Таким образом, разработанная методика формирования социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности показала эффективность содержания и методов работы, направленных на становление у воспитанников основ социально значимых качеств личности, а также развитие социальных умений и навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
2. Трубайчук, Л. В. Социальная компетентность дошкольника / Л. В. Трубайчук // Актуальные проблемы дошкольного образования: теоретические и прикладные аспекты социализации и социального развития детей дошкольного возраста : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – С. 300–307.

3. *Хуторской, А. В.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвуз. сб. науч. тр. / под общ. ред. А. А. Орлова. – Тула : Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.
4. *Захарова, Т. Н.* Расширение образовательного пространства детского сада как условие формирования социальной компетентности ребенка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Н. Захарова. – Ярославль, 2012. – 253 л.
5. *Пасальская, Т. Л.* Формирование базовых элементов социальной компетентности у старших дошкольников в группах кратковременного пребывания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Л. Пасальская. – М., 2011. – 206 л.
6. *Полозова, О. В.* Формирование социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. В. Полозова. М., 2015. – 213 л.
7. *Борисова, О. Ф.* Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. Ф. Борисова. – Челябинск, 2009. – 201 л.
8. *Содномова, Н. Б.-Ц.* Педагогические условия формирования социальных компетенций старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Б.-Ц. Содномова. – Улан-удэ, 2015. – 203 л.

The article presents a methodology for developing social competence of senior preschool age children by using theatrical activities, tested in preschool institutions. The stages of the methodology implementation are identified, indicating the target settings for each stage, the recommended forms and methods of work.

Поступила в редакцию 27.05.2020

Н. В. Черникова

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПЕДАГОГИКЕ

В статье представлен современный взгляд на процесс организации самостоятельной работы студентов в рамках изучения учебной дисциплины «Педагогика», рассмотрены возможности использования тестирования как одной из форм контроля данного вида учебной деятельности, раскрываются положительные и отрицательные стороны тестовой формы контроля педагогических знаний и умений, обоснована эффективность применения компьютерного тестирования, дается характеристика компьютерных программ для проведения тестирования, созданных отечественными и зарубежными специалистами.

В настоящее время вся система профессиональной подготовки будущих специалистов направлена на развитие их профессиональной компетентности. В этом процессе значительное место отводится организации *самостоятельной работы студентов* (СРС), которая формирует у них личностные и профессиональные качества и умения, способности и интерес к самообразованию, творчеству, исследовательской деятельности.

Как известно, под СРС понимается планируемая учебная, учебно-исследовательская, а также научно-исследовательская деятельность студентов, которая выполняется во внеаудиторное время по инициативе студента или по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Организация СРС по дисциплине «Педагогика» в Минском государственном лингвистическом университете предусматривает создание такой обучающей среды, в которой осуществляется стимулирование учебного труда студентов; предоставляется возможность выбора заданий с учетом их склонностей и интересов; создаются условия для взаимодействия преподавателей и обучающихся; реализуются возможности по использованию разнообразных ресурсов; расширяются временные рамки отчетности.

Задания для самостоятельной работы по педагогике предполагают базовую и вариативную составляющие. Они скомпонованы таким образом, что студент видит перечень тем, по которым он должен отчитаться, а также форму выполнения задания. Цель учебных заданий по педагогическим дисциплинам – привлечь будущих педагогов к осмыслению педагогических явлений, событий, фактов, имеющих место в современном образовании.

Так, например, содержание учебных заданий по учебной дисциплине «История педагогики» направлено на осмысление студентами основных закономерностей историко-культурного развития человечества. Выполнение предлагаемых заданий способствует развитию самостоятельности мышления студентов, умению выстроить систему взглядов, оценить прогрессивные тенденции развития педагогики; проникнуть в сущность педагогических концепций прошлого; понять нынешнее состояние образования и предвидеть, каким оно может стать в ближайшем будущем.

Курс «Педагогика» традиционно включает в себя ряд разделов: «Общие основы педагогики», «Дидактика», «Теория воспитания», «Вопросы школоведения». Он читается на 2 курсе студентам педагогических специальностей в объеме 50 лекционных и 14 семинарских занятий, которые завершаются экзаменом. В разделе «Общие основы педагогики» обучающимся предлагаются задания на понимание, анализ и интерпретацию базовых педагогических категорий, на осмысление и обобщение представлений о системе педагогических явлений, об особенностях образовательных систем, на знание предпосылок возникновения педагогики как науки, ее отраслей, связей с другими науками, умение обосновывать роль и значение педагогики в развитии общества, а также определение собственной педагогической позиции.

Задания раздела «Дидактика» способствуют усвоению студентами дидактических понятий и категорий (процесс обучения, его функции, закономерности, принципы, содержание, виды, формы и методы обучения, современные технологии организации образовательного процесса). Задания для самостоятельной работы носят проблемный характер и предусматривают решение педагогических задач на основе использования студентами полученных теоретических знаний.

В разделе «Теория воспитания» содержится множество заданий, направленных на развитие навыков педагогического взаимодействия, предполагающих в том числе овладение этическими нормами общения, методиками диагностики Я-концепции личности, способами педагогической поддержки и сопровождения учащихся в условиях поликультурной образовательной среды, а также знакомство с приоритетными направлениями Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.

Значительная часть заданий в разделах «Профессиональная деятельность учителя» и «Вопросы школоведения» направлена на развитие проективных и технологических умений, умений в области методов педагогической диагностики и оценки качества своей профессионально-педагогической деятельности, проектирования, создания ситуаций имитационного моделирования, обогащающих профессиональный опыт студентов.

Важным компонентом организации самостоятельной работы студентов является ее контроль. К числу признанных способов контроля результатов обучения в мировой практике относится тестирование. Популярность тестовых методов контроля СРС обусловлена их технологическими и педагогическими возможностями, которые позволяют оперативно получать объективную информацию о качестве подготовки студентов [1].

Тесты – это «достаточно краткие, стандартизированные или не стандартизированные пробы, испытания, позволяющие за сравнительно короткие промежутки времени оценить преподавателями и студентами результативность познавательной деятельности, т.е. оценить степень и качество достижения каждым студентом целей обучения» [2, с. 111].

Сегодня существует несколько точек зрения на тестирование как форму контроля знаний. Одни специалисты признают тесты качественным и объективным способом оценивания выполненной студентами самостоятельной работы, рассматривают их как средство радикального преобразования образовательного процесса в плане снижения его трудоемкости. Другие считают, что преобладание тестового контроля знаний в вузовской практике приводит к умалению других форм контроля, таких как собеседование, коллоквиум, устный экзамен. Опираясь на мнение ряда специалистов (В. П. Зарубин [3], С. Н. Крепова [2] и др.), можно перечислить достоинства и недостатки тестирования как формы контроля самостоятельной работы студентов (табл. 1).

Достоинства и недостатки тестирования
как форма контроля СРС

Достоинства	Недостатки
1) Большая объективность в определении минимального уровня знаний студентов; 2) возможность проверки знаний большого количества студентов за короткое время; 3) отсутствие возможности списывания в силу ограниченности времени на выполнение теста; 4) меньшая психологическая нагрузка на студента (отсутствие эмоционального переживания как во время устного ответа); 5) отсутствие негативного влияния на результаты тестирования таких факторов, как настроение, уровень квалификации и другие характеристики конкретного преподавателя; 6) надежность, так как тестовая оценка однозначна и воспроизводима; 7) возможность дифференцируемости при включении в тесты вопросов различной сложности; 8) многофункциональность, т.е. возможность корректировки курса в зависимости от уровня его усвоения студентами; 9) сравнимость результатов для различных групп обучающихся; 10) ориентированность на современные технические средства, на использование компьютерных обучающих систем	1) Трудоемкость (создание тестов – большая, кропотливая работа для преподавателя); 2) значительный субъективизм в формировании содержания самих тестов, в отборе и формулировке тестовых вопросов; 3) невозможность контроля навыков устной речи, диагностики умений общения; 4) жесткость контроля, ведущая к психическому напряжению и сверхнормативной усталости студентов; 5) невозможность диагностики оригинальности мышления в решении учебных проблем и задач; 6) невозможность учета индивидуально-психологических факторов студентов: настроение, усталость, темперамент, состояние здоровья; 7) вероятность «угадывания» некоторых ответов; 8) отсутствие возможности проверки глубины владения материалом; 9) отсутствие возможности проверки умения аргументировать свою точку зрения; 10) отсутствие мотивации у студента для более глубокого освоения материала, т.к. проверяются лишь промежуточные результаты, а не весь ход решения

Разработка методики проведения тестирования по педагогике с целью контроля выполненной СРС предполагает большую методическую работу, заключающуюся, главным образом, в конструировании содержания тестовых заданий и в распределении их по типам и уровню сложности. Содержание и постановка вопросов должны обеспечивать валидность и надежность отдельных тестовых заданий и всего теста в целом.

Наиболее известные на сегодня разработанные тестовые системы поддерживают теоретические вопросы и практические задания четырех основных типов [4]:

- закрытый однозначный (предусматривает задания с выбором единственно правильного ответа из нескольких предложенных вариантов);

- открытый однозначный (включает задания с вводом единственного верного ответа);
- закрытый многозначный (используются задания с множественным выбором ответов, т.е. предлагается выбрать все правильные ответы из нескольких данных, при этом не исключается и однозначность выбора);
- вопрос на соответствие (предлагается подобрать пары соответствия, сопоставления или противопоставления элементов двух категорий).

При разработке тестов для контроля СРС по педагогике важно ориентироваться на следующие общие требования: тест может включать в себя задания разной формы; выбор формы задания определяется характером материала, знание которого нужно проверить; количество заданий обусловлено объемом материала (чем больше заданий, тем точнее определяется уровень знаний студентов); последовательность заданий, их порядок должен соответствовать принципу: от более простого к более сложному.

Для оценки закрытых многозначных и однозначных вопросов каждый из вариантов ответа, включая неверные, определяется весом, то есть количественной оценкой степени его правильности. Суммарный вес всех верных ответов должен составить 100 % (табл. 2).

Тесты по педагогике, состоящие из открытых однозначных заданий, позволяют в большей степени проверить практические навыки студентов. Проверка теоретических знаний с помощью однозначных заданий представляется нам поверхностной, поскольку корректно составленные однозначные тестовые задания неизбежно будут содержать наводящие сведения.

Т а б л и ц а 2

Варианты вопросов теста

Вид задания	Вопрос	Ответы	Вес ответа, %
Закрытое однозначное	Принципы обучения – это...	Исходные правила и закономерности, которые указывают на пути организации познавательной деятельности учащихся	0
		исходные положения, которые определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы в соответствии с целями воспитания и обучения	100
		общие закономерности и методы преподавательской работы учителя в соответствии с потребностями общественно-экономической формации	0
		подход к анализу процессов и явлений обучения	0

Закрытое много-значное	Традиционное обучение – это...	формирование у учащегося системы знаний, умений и навыков	50
		развитие психических качеств личности, познавательных способностей, активности	–50
		достижение и ближнего, и дальнего результатов обучения – применение знаний в новых условиях	–50
		достижение ближнего результата обучения: применение знаний в знакомой ситуации по образцу	50

Задания на установление соответствия используются для проверки ассоциативных педагогических знаний, позволяющих выявить взаимосвязи, взаимозависимости определений и фактов, авторов и их произведений, формы и содержания, сущности и явлений, а также причинно-следственные связи между различными предметами, свойствами, законами, явлениями, датами. Основная сфера применения данных заданий в СРС – текущий контроль знаний.

Выбор формы тестового задания по педагогике в целях контроля самостоятельной работы студентов соотносится с содержанием моделируемого учебного материала и характером исследуемых свойств. Большую роль здесь играет и цель, которую преследует каждый конкретный преподаватель при создании теста.

Сегодня наблюдается рост интереса преподавателей высшей школы к *компьютерному тестированию* как новому виду объективного контроля знаний, умений и навыков обучающихся и одному из способов повышения качества образования.

Автоматизация (компьютеризация) процедуры тестового контроля уровня знаний студентов способствует решению многих задач: оперативность выставления отметки; обеспечение всесторонней и полной проверки знаний студентов; многократность контроля; соединение контроля с обучением (предоставление информации о правильных и неправильных ответах для последующего анализа и корректировки процесса освоения материала); обеспечение высокой степени конфиденциальности контрольных тестовых заданий; освобождение преподавателя от выполнения трудоемкой и рутинной работы по подготовке тестовых раздаточных материалов и проверке результатов тестирования, предоставление времени для творческого совершенствования других аспектов его профессиональной деятельности [2].

В настоящее время существует множество компьютерных программ для проведения тестирования, созданных отечественными и зарубежными специалистами. Разработаны продукты (в том числе мультимедийные) с готовыми тестовыми заданиями, программы-оболочки для самостоятельного создания тестов, а также имеется ряд инструментальных программ [5].

1. MultiTester (<http://multitester.org.ua/>) – это универсальная сетевая тестовая оболочка, предназначенная для подготовки и проведения тестирования знаний через локальную сеть с возможностью наблюдать за ходом работы тестируемых в режиме реального времени и с автоматическим выставлением отметок согласно установленным критериям.

2. UniTestSystem (<http://sight2k.com/rus/unitest/>) представляет собой полноценное решение для создания компьютерных тестов, проведения тестирования (как локально, так и по сети), детального анализа результатов тестирований и составления отчетов по изучаемой дисциплине в образовательном учреждении.

3. RichTest (<http://soft.oszone.net/program/11544/RichTest/>) – тестовая оболочка для проведения тестирования в образовательных учреждениях. Состоит из 3 модулей: Админ, Клиент, Отчеты. Имеет гибкую настройку внешнего вида при помощи шаблонов, настройку системы оценивания; обладает поддержкой форматированного текста и картинок, включает множественный/одиночный выбор + ввод ответа текстом вручную.

4. «INDIGO» (<http://indigotech.ru/>) – программа для создания тестов и тестирования – универсальный инструмент автоматизации процесса тестирования и обработки результатов, который можно использовать для контроля знаний студентов при выполнении ими самостоятельной работы.

Особый интерес представляет программа тестирования студентов MyTest (<http://mytest.klyaksa.net/>) (автор – А. С. Башлаков), включающая редактор тестов и журнал результатов для проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа результатов, выставления отметки по указанной в тесте шкале.

На наш взгляд, программа легка и удобна в использовании. Все студенты быстро и легко осваивают ее. Для создания тестов имеется очень удобный редактор тестов с дружественным интерфейсом. Любой преподаватель может легко составить свои тесты для программы MyTest и использовать их с целью контроля СРС. При наличии компьютерной сети можно организовать централизованный сбор и обработку результатов тестирования, используя модуль журнала MyTest. Результаты выполнения заданий выводятся студенту и отправляются преподавателю, который может оценить или проанализировать их в любое удобное для него время.

Программа MyTest работает с семью типами заданий: одиночный выбор, множественный выбор, установление порядка следования, установление соответствия, ручной ввод числа, ручной ввод текста, выбор места на изображении. Каждый тест имеет оптимальное время тестирования, уменьшение или превышение которого снижает качественные показатели теста. Поэтому в настройках теста предусмотрено ограничение времени выполнения как всего теста, так и любого ответа на задание (для разных заданий можно выставить разное время). Параметры тестирования, задания, изображения к заданиям хранятся в одном файле теста.

Содержание теста может быть использовано не только для контроля, но и для обучения. Применение тестовых заданий в автоматизированных контрольно-обучающих программах позволяет студенту самостоятельно обнаруживать пробелы в структуре своих знаний и принимать меры для их ликвидации. При включении обучающего режима студент получает информацию о своих ошибках и верных ответах. С помощью программы MyTest можно организовать как локальное, так и сетевое тестирование [6].

Очевидно, что разработанные на основе данных программ компьютерные тесты обладают свойствами, присущими подобным системам: адаптивностью, открытостью, стандартностью, возможностью расширения и наращивания, способностью осуществлять индивидуальный и групповой контроль знаний студентов и др. Тестовая система за счет своей универсальности представляет собой совершенную автоматизированную поддержку самостоятельной работы студентов, позволяющую проводить контроль и самоконтроль уровня усвоения материала, выступать в роли тренажера при подготовке к экзаменам.

Особое внимание необходимо уделить качеству разработки педагогических тестов для организации и контроля СРС. Основываясь на мнениях специалистов [7], важно руководствоваться общими правилами построения тестовых заданий:

1. В основе каждого задания должна лежать одна задача.
2. Задания должны быть реальными, соответствовать специфике предметной области, учебной программе, возрастным характеристикам студентов.
3. Задания не должны дублироваться ни по содержанию, ни по назначению.
4. Все тестовые задания должны иметь образец правильного ответа.
5. Каждое тестовое задание имеет порядковый номер.
6. Формулировка задания должна быть предельно краткой и четкой.
7. В формулировках следует избегать повторов, многозначных, диалектных слов, двусмысленности.
8. Формулировка задания должна полностью соотноситься с ответом.
9. Оптимальное число пунктов выбора: для выбора одного ответа – 5–7 вариантов ответа; для 2–5 правильных ответов – 6–10 вариантов ответа; для подбора ответов в пары – число вариантов ответов по отношению к числу ожидаемых пар может быть большим в два раза.

Таким образом, в условиях реализации образовательных стандартов нового поколения в высшей школе основной задачей самостоятельной работы студентов является деятельность по закреплению и систематизации знаний. Интенсивность и регулярность СРС зависит от частоты и регулярности проведения контроля. Тестирование, в том числе, компьютерное, можно рассматривать как перспективную образовательную технологию, овладеть которой должен каждый преподаватель современного учреждения высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Жирякова, А. В.* Тестирование как эффективная форма контроля самостоятельной работы студентов / А. В. Жирякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 1 (60). – С. 114–117.
2. *Крепова, С. Н.* Тестирование как форма организации и контроля самостоятельной работы студентов / С. Н. Крепова // Вестн. Алт. акад. экономики и права. – 2010. – № 3. – С. 111–113.
3. Возможность использования тестового контроля для оценки уровня успеваемости обучающихся высших учебных заведений / В. П. Зарубин [и др.] // Современные проблемы высшего образования : материалы VI Междунар. науч.-метод. конф., посвящ. 50-летию Юго-Западного гос. ун-та / редкол.: С. Г. Емельянов (отв. ред.) [и др.]. – Курск, 2014. – С. 243–245.
4. *Чигиринский, Ю. Л.* Тестирование как форма итогового контроля знаний студентов старших курсов / Ю. Л. Чигиринский, Н. В. Чигиринская // Изв. Волгогр. гос. технич. ун-та. – 2009. – № 10. – С. 179–182.
5. Программные оболочки, позволяющие создавать тесты на проверку знаний обучающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docs.google.com/document/d/1t9kUYKuW8h6cFPKyIRTawMXU4A-H6zPQQYxRmib8q1o/edit>. – Дата доступа : 26.04.2020.
6. MyTest – лучшая бесплатная российская программа создания тестов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://pedsovet.su/load/9-1-0-1032>. – Дата доступа : 26.04.2020.
7. Основы педагогических измерений. Вопросы разработки и использования педагогических тестов: учеб.-метод. пособие / В. Д. Скаковский [и др.] ; под общ. ред. В. Д. Скаковского. – Минск : РИВШ, 2009. – 340 с.

The article presents a modern view on the process of organizing students' autonomous learning in the basic academic discipline "Pedagogy". The author considers the possibilities of using testing as an optimal form of control of students' autonomous activities in pedagogical disciplines, reveals the positive and negative sides of the test form of knowledge control, substantiates the effectiveness of computer testing, and gives a description of computer programs for testing created by domestic and foreign specialists.

Поступила в редакцию 13.05.2020

*Психология***Н. Т. Ерчак****ЧТО СКРЫВАЕТСЯ ПОД ПОНЯТИЕМ «ТЕМПЕРАМЕНТ»**

В статье содержатся материалы, раскрывающие сложную и несколько противоречивую картину такого важного психологического явления, как темперамент. Отражается разнообразие точек зрения на данный феномен, но в то же время подчеркивается и то общее, что придает ему определенность и делает более конкретным и понятным для студентов.

О темпераменте написано много. Еще чаще люди говорят о нем, имея в виду что угодно. Это могут быть и проявления влияния на человека того созвездия, под которым он родился, и характеры родителей, и некоторые схематичные паттерны поведения, связанные с темпераментом и обозначаемые часто употребляемыми словами-терминами: *сангвиник*, *холерик*, *флегматик*, *меланхолик*. В целом довольно удобно, просто и понятно. Тем более, что есть соответствующие описания поведения каждого из четырех типов, которые относительно легко усваиваются студентами. Иногда, к сожалению, недостаточно критично, так как нечувствительность к противоречиям иногда приводит к формированию весьма странного конструкта, в котором сочетаются отдельные свойства нервной системы, темперамента или черты характера. Вот, например, как может представлять себе темперамент не очень-то интересующийся собственной психикой студент: «Холерик – это сильный, инертный, уравновешенный человек. Представители этого типа в основном общительны, добиваются поставленных целей. Сангвиник – подвижный, уравновешенный, инертный человек, а меланхолик – слабый и неуравновешенный». Очевидно, что, руководствуясь подобными теоретическими знаниями, определение холерика или сангвиника может относиться практически к любому собеседнику.

Более адекватное понимание феномена может быть достигнуто благодаря применению соответствующих тестов и вопросников. Обработка последних нередко достаточно проста и доступна любому обучающемуся. Тесты немного сложнее в обработке; нередко содержат указания на теоретические основания, в соответствии с которыми можно интерпретировать результаты тестирования. Кстати, наличие подобного инструментария позволяет получать весьма интересные материалы, которые могут, однако, отражать картину, относительно далекую от реальности. Но, с другой стороны, важно, чтобы студент научился размышлять, обнаруживать несоответствия и противоречия, получаемые при использовании вопросников и тестов, а в итоге приходил к более глубокому пониманию изучаемого явления.

В одной дипломной работе, посвященной изучению влияния темперамента на эффективность усвоения иностранных языков, автором были использованы три диагностические методики. Одна из них позволяла отнести каждого участника исследования к тому или иному типу темперамента.

Располагая отметками по иностранным языкам за несколько лет, отражающими эффективность учебной деятельности, можно было бы попытаться обнаружить и оценить степень взаимосвязи между этими переменными. Применение еще одной диагностической методики – весьма популярного теста Айзенка – позволяло оценивать не столько указанные выше типы, сколько такие свойства темперамента, как экстраверсия-интроверсия, эмоциональная неустойчивость и эмоциональная стабильность. К сожалению, валидность этого психологического теста начинает вызывать сомнения. Дело в том, что его использование при изучении темы «Темперамент» показало, что количество интровертов в последнее время заметно сократилось. В нескольких группах их не оказалось вовсе. Наиболее вероятная причина видится в том, что большинству студентов в основном импонируют характеристики экстраверта, поэтому они легче обнаруживают в себе именно эти черты и не видят признаков интроверсии. К тому же современная культура ориентирована на доминирование личностей, не отличающихся высокой чувствительностью, не очень склонных к саморефлексии, зато любящих веселье, интенсивное общение.

Полученные в результате применения этих двух методик данные оказались противоречащими друг другу. Отметим, что по шкале интроверсия – экстраверсия показатель в 17–24 балла следует рассматривать как проявление явной экстраверсии, тогда как в 1–9 баллов – свидетельство очевидной интроверсии. Один «холерик», выявленный с помощью вышеупомянутого вопросника, мог, например, иметь 22 балла по шкале интроверсии, а другой – только 9. «Меланхолики» имели и 6–8 баллов, и 21 балл, «флегматики» – и 9 баллов, и 21 балл, «сангвиники» – 17–20 баллов и 8.

Материалы диагностики пластичности – ригидности, полученные с помощью еще одной методики, тоже оказались противоречащими данным вышеупомянутого вопросника: одни представители меланхолического или холерического типа оказывались ригидными, другие – пластичными. Иначе говоря, размышляя о темпераменте, целесообразнее рассматривать его как совокупность биопсихических свойств, составляющих единство, но не сводимых к укоренившимся в бытовой психологии известным четырем типам. А диагностику этих свойств (сензитивность, пластичность – ригидность, экстраверсия – интроверсия, темп реакций, реактивность, активность, эмоциональная возбудимость) хорошо бы осуществлять с помощью соответствующих экспериментальных методик, используя вопросники и тесты в качестве вспомогательных.

Следует заметить, что темперамент – не та реальность, которая легко поддается изменениям. Как утверждают американские психологи, «в отношении некоторых аспектов нашей личности у нас не больше выбора, чем в отношении формы носа или размера ноги» [1]. Вместе с тем попытки разобраться в феномене, подойти к нему с какой-то еще не опробованной точки зрения не прекращаются, что вполне естественно для науки. Авторы вышеупомянутой работы приводят материалы одного лонгитюдного исследования, в котором изучались 100 детей от рождения до подросткового

возраста. Исследователи опирались на сообщения родителей о реакциях их детей на разные ситуации. Во внимание принимались такие показатели, как уровень активности, общее настроение, объем внимания и настойчивость. В итоге были выделены три следующих типа темперамента: «легкие» дети, которые были игривы и высокоадаптивны, «трудные» – неадаптивные, дети с доминированием отрицательных эмоций, и дети, замедленно входящие в активное состояние. Последние, кстати, отличались низкой реактивностью и слабостью реакций.

Становление темперамента в детстве, основанное на физиологических показателях, привлекло внимание американского исследователя Дж. Кагана [2]. Он предположил, что каждый ребенок рождается с типичным для него настроением и способом реагирования на новые стимулы. Дети, которые отличаются высокой реактивностью на новизну, впоследствии становятся более скованными, сдержанными, робкими, тогда как низкореактивные – раскованными, смелыми. Подобно терминам «холодный – горячий», «твердый – мягкий» – эти два понятия являются крайностями одного диапазона.

Для проверки гипотезы Дж. Каган пригласил в лабораторию родителей с четырехмесячными младенцами и записал на видео их поведение при предъявлении знакомых и незнакомых стимулов. Сдержанные и робкие (inhibited) дети реагировали на новые стимулы реакцией избегания или дистресса, им требовалось больше времени, чтобы расслабиться в новых условиях. И, наоборот, раскованные и смелые дети (uninhibited), кажется, получали удовольствие от тех же самых ситуаций, которые оказались такими стрессогенными для первых. Проявления реактивности, регистрируемые на видео, были оценены по степени выраженности выгибания спины, интенсивности плача. Около 20 % детей были отнесены к высокореактивным. Примерно 40 % детей оказались спокойными при восприятии новых стимулов, а еще 40 % демонстрировали смешанное реагирование. Когда этим детям исполнилось 14 месяцев, потом – 21 месяц и далее четыре года и пять месяцев, Дж. Каган снова занялся их изучением. В дополнение к наблюдениям за поведением детей у них измерялись кровяное давление и ЧСС при предъявлении разных стрессоров. Ученый подчеркивал, что ни один высокореактивный ребенок не стал впоследствии смелым и раскованным (uninhibited). Психологически эти дети (около 15 %) оказались робкими, скованными; имелись и физиологические отличия – у них чаще отмечались аллергии, запоры, выше сердцебиение. Также было высказано суждение и в отношении низкореактивных детей. Более 30 % представителей этой группы (раскованных и смелых) – мальчики. Их поведение отличалось энергией и спонтанностью, а физиологическая особенность – низкий уровень сердцебиения. Очень беспокойные дети, с одной стороны, и очень смелые – с другой, отличаются стабильностью паттернов активности правого и левого полушарий.

Деление людей на высокореактивных и низкореактивных, в принципе, предлагалось и ранее, только понималось несколько иначе [3]. Так, говоря о

темпераменте, польский исследователь Я. Стреляу имел в виду совокупность формальных и достаточно устойчивых аспектов поведения, находящихся проявления в энергетическом уровне поведения и временных параметрах реакций. Обсуждая проблему энергетического уровня поведения, автор подчеркивал, что оно направлено на сохранение оптимального возбуждения, при котором индивид несет наименьшие физиологические затраты. Подобное поведение становится определенной потребностью, формирующейся в онтогенезе. Удовлетворение этой потребности может быть достигнуто посредством соответствующих действий определенной интенсивности, частоты и продолжительности, которые должны обеспечить индивиду необходимую стимуляцию для сохранения или достижения оптимального уровня возбуждения. Естественно, что одно и то же напряжение, являющееся для одних оптимальной нагрузкой, у других индивидов может вызвать перегрузку.

Основываясь на идее об энергетическом уровне поведения, автор выделяет два основных свойства темперамента: *реактивность* и *активность* поведения. *Р е а к т и в н о с т ь* проявляется, прежде всего, в реакциях, вызванных непосредственно действующим стимулом. Подобное поведение называется реактивным, в отличие от произвольного, которое часто не связано непосредственно с актуальной побудительной ситуацией. Реактивность тем сильнее, чем слабее раздражитель, вызывающий едва заметную реакцию. Вторым параметром, связанным с энергетическим уровнем поведения, является *а к т и в н о с т ь*, находящая проявление в произвольном поведении. Это могут быть энергичные или продолжительные двигательные реакции, намеренные интеллектуальные действия. Целью этой активности является получение соответствующей стимуляции для достижения (или поддержания) оптимального уровня возбуждения. Наряду с энергетическим уровнем поведения вторым критерием свойств темперамента, по мнению Я. Стреляу, является временная характеристика реагирования. Сюда включаются скорость реакции, ее темп и ритмичность, а также подвижность как быстрота перехода от одной реакции к другой.

Рассмотренная выше теория достаточно близка концепции И. П. Павлова и создана под ее несомненным влиянием. По своей сути понятия «реактивность» и «активность» весьма напоминают «слабость» и «силу» процессов возбуждения и торможения. Не случайно в своих рассуждениях о связях между свойствами темперамента и, например, тревожностью, Я. Стреляу часто оперирует терминологией И. П. Павлова. В частности, он пишет: «Возможно, что этой гипотетически большей реактивностью или чувствительностью слабого типа можно также объяснить наблюдающийся у лиц со слабым типом нервной системы (то есть у реактивных индивидов) высокий уровень тревожности» [3, с.133].

Особенности темперамента определяются сложными физиологическими механизмами, включающими несколько систем со специфическими параметрами функционирования. Эти системы взаимодействуют друг с другом, образуя, тем не менее, единое целое. Энергетический уровень организма

обеспечивают, например, и эндокринная система, и периферическая нервная система, и кора головного мозга, и ретикулярная формация. По этой причине одно и то же свойство темперамента может проявляться по-разному, в зависимости от того, какая именно из систем непосредственно управляет реакциями индивида. Следует подчеркнуть, что свойства темперамента наиболее отчетливо проявляются в экстремальных условиях, когда нарушается равновесие между организмом и средой, когда неблагоприятные условия требуют мобилизации защитных и компенсаторных механизмов, когда не срабатывают прочные и устоявшиеся формы поведения. В целом же большинство индивидов, находящихся в типичных для них условиях существования, относятся к той большой группе, которая максимально представлена на кривой нормального распределения Гаусса.

Рассмотрим материалы, раскрывающие вклад в функционирование темперамента эндокринной системы, в частности, роль нейротрансмиттеров. Исследователи установили, например, что беспокойные, тревожные обезьянки имеют высокий уровень нейротрансмиттера эпинефрина, а смелые, раскованные – низкие [4]. Весьма вероятно, что подобные зависимости характерны и для людей. Высокие уровни нейротрансмиттера серотонина коррелируют с более высокими уровнями социабельности. Поэтому человек может иметь высокий уровень эпинефрина и быть по этой причине беспокойным, нервным, но иметь при этом высокий уровень серотонина и отличаться общительностью. Индивиды с низкими уровнями серотонина имеют тенденцию к агрессивному поведению и употреблению спиртного; не случайно алкоголизм представляется связанным с пониженным выделением нейротрансмиттера серотонина. Современные исследования указывают также на важную роль определенных областей мозга, которые способствуют доминированию таких особенностей поведения, как скованность – робость или раскованность – смелость. Это, прежде всего, такое подкорковое образование, как миндалина. Так, взрослые, которые в двухлетнем возрасте были оценены как скованные – робкие, отличались более высокими уровнями реактивности миндалины. Относительное доминирование правого или левого полушария тоже вносит определенный вклад: у скованных и робких детей отмечается более высокая реактивность в правом полушарии, у раскованных и смелых – в левом.

Индивидуальные различия в отношении темперамента изучались и американскими исследователями Л. Кларком и Д. Ватсоном [5]. Согласно предложенной авторами модели, темперамент может рассматриваться в плане трех наиболее общих свойств, напоминающих три фактора известного опросника «Большая Пятёрка»: «Отрицательная эмоциональность» (ОЭ), «Положительная эмоциональность» (ПЭ), широта диапазона «Безудержность – Скованность» (БС). Индивиды, отличающиеся высокими уровнями отрицательных эмоций (ОЭ), воспринимают мир как несущий в себе угрозу, тогда как лица с низкими уровнями – эмоционально устойчивы, спокойны, довольны собой. Индивиды с высокими показателями положительной эмоциональности (ПЭ) любят компании людей, энергично осваивают окружаю-

щий мир (наподобие экстравертов), а с низкими показателями – сдержанны, не отличаются энергичностью или доверчивостью (наподобие интровертов). Эти два фактора не зависят друг от друга, потому что управляются разными биологическими системами. Третий фактор «Безудержность – Скованность» (БС) касается стиля эмоциональной регуляции. Индивиды с высокими показателями по этому фактору импульсивны, беспечны, находятся под влиянием сиюминутных эмоций, чаще испытывают тягу к алкоголю и более активны в сексуальных отношениях, тогда как лица с низкими показателями осторожны, отличаются высоким самоконтролем, избегают риска или опасности.

В качестве биологического коррелята фактора «Положительная эмоциональность» авторами рассматривалось действие дофамина, высокие уровни которого ассоциируются с дружелюбным поведением, а его нехватка – с дефицитом побудительной мотивации. Высокие показатели по этому фактору демонстрируют тесную связь с доминантностью левого полушария. Высокие уровни гормона тестостерона, связанные с соревновательностью и агрессивностью, коррелируют с высокими показателями по фактору «Безудержность – Скованность». Меньше информации в отношении нейробиологии фактора «Отрицательная эмоциональность». В частности, обнаружена взаимосвязь между доминантностью правого полушария и тенденцией к переживанию отрицательных эмоций. Повышенная сензитивность миндалины, похоже, играет определенную роль в проявлении высоких уровней тревожности, дистресса.

Довольно сходная концепция содержится еще в одном исследовании, в котором темперамент тоже рассматривается в виде трех общих факторов [5]. Первый фактор отражает наличие тенденции к риску, высокую активность, предпочтение интенсивной стимуляции, второй – характеризуется наличием или отсутствием диспозиции к воспроизводству отрицательных реакций, а третий фактор связан со способностью управлять своим вниманием и поведением, то есть с волевым контролем.

Хотя исследователи подчеркивают высокую устойчивость темперамента, определенные изменения, тем не менее, не исключаются. Эксперименты свидетельствуют о том, что социальные воздействия могут влиять не только на поведение, но и на физиологию [4]. Так, если генетически нетревожная обезьянка отдается «на воспитание» тревожной приемной матери-обезьянке, она остается нетревожной. Когда же тревожная, боязливая обезьянка «воспитывается» смелой, нетревожной приемной матерью, она не просто становится смелой, но и обретает низкие уровни нейротрансмиттера эпинефрина, свойственные смелым особям. Лидерство в обезьяньей иерархии связано с высокими уровнями серотонина у тех, кто наверху. Но экспериментальная реорганизация стада таким образом, чтобы в лидерах оказались обезьяны, которые ранее были внизу, привела к повышению у последних уровней серотонина [1]. Женщины чаще, чем мужчины, страдают от смены настроения, хотя в детстве их количественное соотношение в плане скованности (робости) примерно одинаково. Однако большинство женщин такими и остаются,

тогда как среди мужчин их количество сокращается. Возможно, по той причине, что общество не одобряет подобное качество у мужской половины. Начиная с подросткового возраста, девушки отличаются более высокими, по сравнению с юношами, уровнями серотонина, что коррелирует с их большей социабельностью. Наибольший стресс у женщин связан с проблемами в отношениях, тогда как мужчины не столько психологически, сколько, возможно физиологически, менее чувствительны к социальным аспектам бытия. Высказывается предположение о том, что у робких детей, научившихся справляться со стрессом, физиологический маркер, коррелирующий с робостью (скованностью), может исчезнуть. Иначе говоря, существует двусторонняя связь между биологическими процессами и социальной практикой, а соответствующий опыт иногда может корректировать работу мозга. Следовательно, утверждать, что воспитание не всегда может изменить природу, не означает, что такового не может быть вообще. И если раннее социальное влияние в принципе может преодолеть биологическое, то стойкие, жизнерадостные дети могут быть таковыми как от природы, так и благодаря воспитанию. Но если не вмешиваться в процесс развития ребенка, то окружающую его среду станет определять биология. Оптимальный же способ преодоления нежелательных сторон темперамента заключается в выборе наиболее соответствующего окружения, подходящей деятельности, прежде всего, профессиональной, а также видов отдыха или спорта.

Физическая или эмоциональная, мнимая или реальная, но опасность есть повсюду, а наша нервная система реагирует на нее соответствующим образом. Чувствительность высокореактивных индивидов к событиям или объектам, не только угрожающим их существованию, но и просто новым, делает их жизнь непростой. На угрозу или просто что-то незнакомое или неожиданное нередко наблюдается избыточная реакция типа «бежать» или «нападать». Они более тревожны и робки, часто практикуют избегание, имеют больше шансов выжить в опасных ситуациях, но их жизнь не очень комфортна. В семьях, члены которых отличаются повышенной чувствительностью, эмоциональной неуравновешенностью, подверженностью к депрессиям, чаще вырастают писатели, танцоры, художники, композиторы. К счастью, они высокочувствительны не только к стрессу и опасности, но и к новизне, литературе, искусству.

У людей низкореактивных, раскованных, смелых реакции на досадные мелочи не возникает. Они внутренне предрасположены к тому, чтобы получать удовольствие от жизни несмотря на наличие вопросов, не имеющих ответа, неизбежность потерь и даже смерти. Стрессовые ситуации только стимулируют их активность. Например, один из пяти летчиков-истребителей будет вынужден катапультироваться, а один из двенадцати – погибнет при исполнении служебного долга [4]. Тем не менее, получить такую опасную работу совсем не просто. Как уже отмечалось ранее, эти люди отличаются низкой чувствительностью не только в опасных ситуациях, но и в условиях социального риска. Эта низкая чувствительность может стать причиной разрушения отношений.

В зависимости от уровня реактивности люди предпочитают разные виды спорта с различной степенью риска. Так, среди альпинистов и планеристов, чьи спортивные действия часто связаны с физическим риском, очевидно численное преобладание низкорееактивных индивидов [3]. Аналогичная ситуация отмечается и в других видах спорта. Высокорееактивные люди нередко предпринимают попытки заняться рискованными видами спорта. Но, как отмечают специалисты, они часто отсеиваются, так как не выдерживают постоянного чрезмерного эмоционального напряжения [7]. Иначе говоря, устают от борьбы со страхом, ибо одно и то же напряжение, являющееся для обладателей сильной нервной системы (низкорееактивных) оптимальной нагрузкой, у лиц со слабой нервной системой (высокорееактивных) может вызвать перегрузку, проявляющуюся в меньшей эффективности действий или даже нарушении деятельности.

Таким образом, осмысление природы темперамента позволяет нам лучше понять, почему мы реагируем на происходящее с нами так или иначе. А внимательное отношение к собственному поведению может дать возможность оценить ту степень психического напряжения, которая для нас является оптимальной, а которая – запредельной. И выбрать среду, содержащую именно ту стимуляцию, которая требуется для достижения и поддержания оптимального уровня возбуждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Pervin, L. A. Personality: Theory and Research. Ninth edition* / L. A. Pervin, D. Cervone, O. P. John // John Wiley & Sons Inc. – 2005. – 618 p.
2. *Kagan, J. Galen's prophecy: Temperament in human nature* / J. Kagan. – N. Y. : Basic books. – 1994. – 329 p.
3. *Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии* / Я. Стреляу. – М. : Прогресс, 1982. – 231 с.
4. *Gallagher, W. How we become what we are* / W. Gallagher // Annual editions: Psychology 1996/97. – N. V. : Brown & Benchmark Publishers; Guilford. – P. 25–35.
5. *Clark, L. A. Temperament: A new paradigm for trait psychology* / L. A. Clark, D. Watson // Handbook of personality: Theory and research. – N. Y. : Guilford. – P. 399–423.
6. *Фрэнкин, Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты* / Р. Фрэнкин. – СПб. : Питер, 2003. – 651 с.
7. *Ильин, Е. П. Психология воли* / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.

A seemingly well-known psychological phenomenon – temperament – is considered in the article. Several view points on temperament are presented but the attention is focused on its most general properties to make the phenomenon easier for students to understand.

Поступила в редакцию 24.03.2020

*Методика преподавания иностранных языков***М. Г. Гец****СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ
В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье освещается проблема приобщения студентов к интеллектуальному труду и формирования исследовательской культуры как личной ценности. Автор рассматриваются сущность, компонентный состав, факторы становления и развития исследовательской культуры студентов. Обосновываются когнитивно-гносеологический, мотивационно-ценностный, деятельностно-проективный компоненты исследовательской культуры студентов-лингвистов. Анализируются пропедевтический, эвристический и продуктивный этапы становления исследовательской культуры, группы специальных умений и уровни их развития.

Интеллектуальный труд является высокоорганизованной, устойчивой в развитии, осознанной и продуктивной деятельностью. Качественный интеллектуальный продукт свидетельствует о наличии исследовательской культуры субъекта вышеобозначенной деятельности, в частности, научной. Овладение студентами ценностью интеллектуального труда обеспечивается аксиологической направленностью исследовательской деятельности, выработкой стратегии смыслообразующего содержания собственного образования. В процессе проблемного, эвристического, личностно ориентированного обучения, в том числе межкультурному общению, гуманитарное познание преобразует языковое и ценностное сознание личности, способствует инновационности мышления, появлению коммуникативной, информационной, демократической, политической, исследовательской и др. культуры личности. В исследовательской, преимущественно автономной, продуктивной деятельности проявляется созидательная образовательная траектория развития личности.

Исследовательская культура – качество личности, которое характеризуется познавательной мотивацией, отношением к исследовательской деятельности как к ценности, выражающейся в гносеологической грамотности и умении проектировать свою исследовательскую деятельность в контексте исследуемой проблемы [1, с. 5]. Данное качество фундируется развитой способностью личности к целеобразованию, целеудержанию и саморегуляции. С другой стороны, важным средством формирования исследовательской культуры является аксеологическая среда научных сообществ разных социумов, научных коллективов конкретного учреждения образования и локального коллектива сотрудников/преподавателей/студентов, с присущими ценностными отношениями, ценностными ориентациями, актуализацией ценностного потенциала гуманитарного знания [2].

Инновационные формы обучения, воспитания, диагностики и оценивания являются теми факторами, которые способствуют устойчивому развитию исследовательской культуры. Еще одним позитивным фактором, влияющим на становление исследовательской культуры, является качество научно-методического и материально-технического обеспечения процесса инновационного научного поиска: доступ к библиотечным фондам, электронным информационным ресурсам, лабораториям с современным оборудованием и другим средствам научного познания.

Можно обозначить следующие компоненты исследовательской культуры гуманитарного направления: *когнитивно-гносеологический*; *мотивационно-ценностный*; *деятельностно-проективный*, которые в определенной степени коррелируют с личностным, когнитивным, деятельностным и оценочным компонентами учебно-познавательной деятельности [1, с. 7].

Когнитивно-гносеологический компонент определяется полнотой и глубиной процессуальных и метакогнитивных знаний об исследовательской деятельности: владение методологическим аппаратом (цель, задачи, методы исследования, объект, предмет, закономерности, принципы, содержание, результат, рефлексия и т.д.), появление и проявление гносеологической грамотности. Данный компонент исследовательской культуры студентов позволяет, в том числе, определить актуальность, новизну, теоретическую и практическую значимость конкретного научного исследования. Опрос, проведенный нами среди студентов 4 курса факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета, магистрантов, обучавшихся по специальности «Инновации в обучении иностранным языкам», магистрантов, обучающихся по специальности «Лингводидактика», показал широкий спектр трактовок актуальности научного исследования: важность, большое значение, востребованность, злободневность, значимость для настоящего момента и данной ситуации, целесообразность. Актуальным можно назвать такой предмет или явление, который вызывает интерес (отрицательный или положительный) у социума (не только у самого исследователя). К этому можно добавить объективное наличие противоречий между желаемым и действительным состоянием исследуемого процесса. Когнитивная составляющая исследовательской культуры субъекта познавательной деятельности как самообучающейся, самосовершенствующейся системы формируется на этапах образования концепта через конкретный опыт, наблюдение, рефлексия, абстрактную концептуализацию, эксперимент, коррекцию выводов [3].

Мотивационно-ценностный компонент исследовательской культуры предполагает устойчивый интерес, активность и инициативность, наличие системы мотивов (познавательных, мотивов самообразования и самореализации), осознание исследовательской деятельности как ценности. Истоками этого компонента индивидуальной исследовательской культуры выступают самостоятельная аудиторная и внеаудиторная деятельность, регулярная учебно-познавательная деятельность в образовательном процессе.

Первая обеспечивается разработанными и внедренными модульными и рейтинговыми системами обучения, включающими задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания; навыки на уровне воспроизведения, умения на уровне применения и ситуации профессионально-направленного содержания. Вариативные модели самостоятельной работы студентов рассматриваются сквозь призму целе-направленной, внутренне мотивированной учебно-познавательной деятельности, которая осуществляется во внеаудиторное время без непосредственного участия преподавателя, контролируется им на определенном этапе обучения и организуется на основе соответствующего учебно-методического сопровождения. Целями самостоятельной работы студентов являются обеспечение достижения существенных результатов обучения, в том числе при изучении отдельных тем или разделов, не рассматриваемых во время аудиторных занятий, через формирование навыков, развитие умений самостоятельного приобретения, обобщения и применения знаний, проявление активности, инициативы, ответственности, способности действовать в различных, в том числе нестандартных, ситуациях.

Деятельностно-проективный компонент реализуется через исследовательские, включая нацеленность на результат, проектировочные, в том числе прогностические, и рефлексивные умения, например, умение определять перспективность дальнейшего исследования. Вслед за И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным, П. И. Пидкасистым, Б. П. Есиповым мы предполагаем, что становление этих групп исследовательских умений происходит на определенных уровнях самостоятельной учебно-познавательной деятельности: репродуктивном, преобразующем, предметно-практическом. Результатом первого уровня развития умений является осознанный выбор студентами стратегий и тактик освоения изучаемого феномена. Более высокий уровень позволяет реализовать идеи проектирования, конструирования, комбинирования и моделирования. Третий уровень обозначенных умений отмечается при способности личности управлять самообразованием, продуктивно завершать исследовательскую деятельность, обретать свой почерк и стиль научной деятельности. Последовательный переход от учебно-исследовательской к собственно научной деятельности осуществляется при ее соответствии коммуникативно-познавательным потребностям, интересам субъектов научного поиска, при условии перспективности использования результатов данной деятельности.

Становление исследовательской культуры осуществляется на трех взаимосвязанных и взаимообусловленных этапах преобразования самостоятельной работы в автономную деятельность: *пропедевтическом, эвристическом и продуктивном*. Цель первого этапа – овладение гносеологической грамотностью. Для поэтапного формирования знаний об исследовательской деятельности, о методах и методиках проведения самостоятельного исследования; навыков и умений поиска, извлечения и переработки научной информации целесообразно использовать безопасные

образовательные информационно-поисковые системы, сервисы для совместного редактирования документов, списки тематических ссылок, коллекции мультимедийных материалов, которые были отобраны при непосредственном участии научного руководителя.

На эвристическом этапе становления исследовательской культуры предполагается обобщение теоретического материала, выдвижение гипотез, моделирование, проектирование результатов. На этом этапе целесообразно приступать к эмпирической части собственной исследовательской деятельности, применяя широкий спектр диагностических методов исследования:

- анкетирование, в том числе в электронном формате;
- беседы с репрезентативными группами;
- определенным образом организованное стандартизированное тестирование;
- наблюдение экспертов, оформление протоколов наблюдения и др.

Организация и проведение экспериментальной части научного исследования являются компонентами культуры интеллектуального труда, т.е. исследовательской культуры. Основными теоретическими методами самостоятельного научного исследования становятся моделирование, прогнозирование, выдвижение гипотез, проектирование в отличие от описательного эксперимента, рационального объяснения статичных процессов, преобладания мононаправленных исследований на классическом и позднее неклассическом этапах развития науки. Для визуализации теоретических положений целесообразно использовать разнообразные графические организаторы, включая временные и событийные линейки, ментальные карты.

Продуктивный этап становления исследовательской культуры направлен на достижение цели научной деятельности. Эксперимент в лингводидактических исследованиях проводится преимущественно в естественных (не лабораторных) условиях. Известные ученые Э. А. Штульман, А. Н. Щукин и др. выделяют пробный, экспериментальный, опытный и смешанные виды эксперимента. Важным этапом является подготовительный (диагностический) этап апробации теоретически обоснованных положений. Обозначим лишь некоторые задачи этого этапа:

- ✓ формулирование цели, задач и при необходимости гипотезы выбранного вида апробации;
- ✓ определение варьируемых и неварьируемых условий экспериментальной части, поиск критериев, показателей и доказательств (не)эффективности предложенной теории / методики / образовательной технологии / комплекса упражнений / заданий и т.д.;
- ✓ выбор контрольной и экспериментальной групп;
- ✓ проведение поисково-разведывательного подэтапа (анкетирование, диагностический срез, наблюдение, беседа, тестирование и т.д.);
- ✓ анализ и интерпретация полученных данных.

Обоснованность актуальности, новизны, практической значимости научного исследования, их верификация, достоверность полученных результатов, правильность и степень адекватности выводов во многом определяются чистотой и репрезентативностью проведенной экспериментальной работы. Оперирование доказанными методологическими положениями, системной совокупностью взаимодополняющих методов исследования, управление комплексным, многоуровневым теоретико-прикладным процессом научного поиска и достижения результатов определяют наличие и функционирование исследовательской культуры субъектов интеллектуального труда. Можно предположить, что каждый компонент исследовательской культуры присваивается индивидом преимущественно на определенном этапе ее становления. Она актуализируется видимым приращением профессионально значимых качеств личности, стремлением к самообразованию и развитию (табл.).

Соотношение компонентов
и этапов становления исследовательской культуры студентов

Компоненты исследовательской культуры (гуманитарное образование)	Этапы становления исследовательской культуры
когнитивно-гносеологический	пропедевтический
мотивационно-ценностный	эвристический
деятельностно-проективный	продуктивный

В работах Е. А. Фирсовой определяются три уровня развития исследовательской культуры – *репродуктивный, рефлексивно-смысловой, креативный*, исходя из методологических положений о развивающихся системах – от возникновения разрозненных элементов, их группировки в целостную систему до самостоятельной активизации при выходе за пределы учебного/академического пространства [1, с. 8].

Первый уровень определяется при выполнении типовых заданий, контрольных работ, тестовых заданий для самопроверки и самоконтроля как оценочных средств по отдельным учебным дисциплинам и интегрированным модулям. Данный уровень выражается преимущественно через количественные результаты, которые традиционно являются составной частью отметки по учебной дисциплине в рамках рейтинговой системы. Мы убеждены, что важную роль играет равномерность выполнения обучающимся заданий для самостоятельного изучения в течение запланированных периодов времени.

Критериями оценки второго уровня развития исследовательских умений, составляющих исследовательскую культуру личности, являются: уровень освоения учебного материала (минимальный, критический, достаточный, высокий), степень использования теоретических знаний при выполнении практических задач; полнота представлений, знаний, умений и компетенций по темам/проблемам/разделам; обоснованность и четкость изложения ответа на поставленный вопрос, материалов собственного исследования; оформление отчетной документации в соответствии с заданными

требованиями, предъявляемыми к подобного рода материалам и документам. Процесс развития умений аккумулирует опыт всех видов и форм самостоятельной и автономной исследовательской деятельности, без которой невозможна полноценная исследовательская культура личности.

Одним из требований к обновленной системе контроля таких образовательных результатов, как компетенции, компетентности и компоненты культуры личности, является необходимость их выхода за пределы аудиторного пространства, в самостоятельную работу [1, с. 7]. Эти требования усиливают поиск способов и средств модернизации контроля, самоконтроля, взаимоконтроля, рефлексии.

Исходя из общеизвестной классификации самостоятельной работы, включающей воспроизводящий, эвристический и творческий виды, валидным критерием является достижение дидактической цели, поставленной перед началом самостоятельной деятельности. Далее важно оценить реализацию определенного содержания и характер протекания познавательной деятельности. Самостоятельная работа, выполненная на воспроизводящем уровне при наличии образца, заданной определенной последовательности действий, опор и жесткого управления, должна оцениваться минимальным количеством баллов.

При выполнении заданий на следующем, эвристическом (полутворческом), уровне самостоятельной работы осуществляется перенос действия на сходную, аналогичную ситуацию, посредством подстановки, замены, трансформации, расширения и т.д.; действия определяет сам обучающийся, опоры могут отсутствовать, управление гибкое, предусматривается выполнение заданий по аналогии. Такого рода задания должны оцениваться с позиции новизны, доли самостоятельности поиска и синтеза информации, практической значимости результата.

Творческий вид самостоятельной работы предполагает решение более сложных коммуникативных, проблемных, познавательных задач, например, в ходе деловых игр, дебатов, проектов-исследований или веб-квестов. Для этого уровня характерно отсутствие опор, наличие самостоятельности, возможности открытия нового, эвристическое управление. Контроль за ходом выполнения такого рода самостоятельной деятельности должен носить скрытый характер, иметь форму наблюдения, рефлексии. Данный вид работы оценивается нами преимущественно с учетом взаимо-, самоконтроля, качественных показателей, выработанных совместно со студентами или магистрантами. К средствам управления относятся наводящие вопросы, схемы, дидактические материалы (смысловые опоры), памятки, проблемные задачи, эвристические беседы, компьютерные программы.

В перспективе мы видим проведение пролонгированного наблюдения по критериям, определенным в соответствии с поставленными задачами, и анкетирование студентов и магистрантов по вопросу владения когнитивными стилями. Анкета и каждое задание для самостоятельной работы (составление опорного конспекта, глоссария, древа понятий, таблиц, смысловых схем,

реферата, электронных дидактических материалов, мультимедийных презентаций и пр.) должны сопровождаться листами самооценки. Самостоятельная работа нацелена на формирование наиболее востребованных качеств специалистов, на их личную заинтересованность в достижении высоких результатов. Поэтому само- и взаимооценка должны включать следующие критерии: все виды знаний (декларативные / фактологические, процессуальные / процедурные, метакогнитивные, концептуальные), а также специфические для самостоятельной работы умения, например, участие в командной работе. Отдельным критерием может оцениваться вовлеченность, так как практика показывает, что заинтересованность участников образовательного процесса / сотрудников приводит к повышению удовлетворенности потребителей. Первый вид знаний определяется владением терминологией, деталями, элементами понятий; второй – посредством применения алгоритмов, приемов, технологий, методов; третий – с помощью стратегических идей, владения когнитивными структурами, операциями, стилями, а также осознанности самостоятельной познавательной деятельности (self-knowledge); четвертый – знанием классификаций, принципов, обобщений, применением теорий, моделей, структур. Следующий компонент – оценка общеучебных и специальных умений студентов.

К формам контроля самостоятельной работы, доказавшим свою эффективность, можно отнести микропреподавание, понятийные диктанты, «Языковой портфолио», дебаты, проекты-презентации, рефлексивные технологии. В процессе обучения и приобретения опыта целесообразно проводить конкурсные уроки, инверсионные уроки (flipped classroom), составлять технологические загадки, самостоятельно разрабатывать фрагменты уроков/занятий, например, фонетические зарядки по любой теме – подбор терминов в рифму, акrostихи и т.д. В совершенствовании форм контроля видится инновационный потенциал управления самостоятельной деятельностью как манифестацией определенного уровня исследовательской культуры.

Мониторинг управляемой самостоятельной работы может осуществляться фондом оценочных средств в виде контрольной работы, теста, коллоквиума, защиты учебно-исследовательских и эвристических заданий, рефератов, творческих работ. Одной из форм мониторинга развития исследовательской культуры являются социально-психологические тренинги общения (тренинг уверенности в себе, тренинг формирования команды, тренинг бесконфликтного поведения и другие) [4, с. 416–417]. При проведении тренинга общения довольно часто применяются элементы игровой психотерапии для создания возможности посмотреть на себя со стороны, проверить надежность работы механизмов индивидуальной и социальной рефлексии с целью выявить адекватность представления о себе и глазами других. Для современного постнеклассического этапа развития науки характерны исследование человекомерных объектов, личностная парадигма учебно-исследовательской и научной деятельности, субъектный характер знания, преобладание поли-, меж-, кросс-дисциплинарных научных направлений [5]. Интеллектуальная

деятельность способствует оптимизации мотивационной сферы личности, совершенствованию межличностного поведения, повышению эффективности управленческой деятельности.

Таким образом, развитие специфических умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности (самостоятельно приобретать знания, пользуясь разнообразными источниками; работать с информацией (временной и деятельностный аспекты); отбирать, конструировать, приобретать необходимые и достаточные способы познавательной деятельности, адекватные целям и задачам образовательного процесса, профессиональной деятельности; применять усвоенные знания в ходе решения разнообразных проблем социальной и профессиональной значимости; взаимодействовать с другими участниками и преподавателями с целью оптимизации усвоения наиболее значимых и сложных вопросов; постоянно осуществлять рефлексию собственной деятельности, поиск более эффективных способов организации учебной деятельности и др.) свидетельствуют о становлении и развитии исследовательской культуры студентов на трех последовательных этапах – пропедевтическом, эвристическом и продуктивном. Рассмотренные когнитивно-гносеологический, мотивационно-ценностный и деятельностно-проективный компоненты исследовательской культуры являются факторами развития личности обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Фирсова, Е. А.* Формирование исследовательской культуры у старшеклассников в условиях научного общества учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Фирсова. – Саратов, 2018. – 23 с.
2. *Разбегаева, Л. П.* Ценностные основания гуманитарного образования / Л. П. Разбегаева. – Волгоград : Перемена, 2001. – 288 с.
3. *Щепилова, А. В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: теор. основы / А. В. Щепилова. – М., 2003. – 486 л.
4. *Никандров, В. В.* Экспериментальная психология / В. В. Никандров. – СПб. : Речь, 2003. – С. 416–417.
5. *Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / Е. Г. Тарева [и др.].* – М. : Логос, 2014. – 232 с.

The article highlights the problem of active student bringing in intellectual work thus developing the research culture as a personal value. The author analyses the essence, the structure and positive factors of its development. The basics of cognitive and gnoseological, motivational and value-conscious, pragmatic-projective components of language students research culture are given. Propaedeutic, heuristic and productive levels of research culture development are addressed in the article.

Поступила в редакцию 15.04.2020

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НА ОСНОВЕ ПОЛОЖЕНИЙ ТЕОРИИ МЕТАКОГНИТИВИЗМА

В статье представлены основные положения формирования у студентов-лингвистов метапредметной компетенции с опорой на теорию метакогнитивизма. Автор исследует проблемы, возникающие у студентов-лингвистов в самостоятельной познавательной деятельности по овладению устным иноязычным общением, обусловленные недостаточной сформированностью у них метапредметной компетенции. Были уточнены особенности формирования данной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению. На основании результатов исследования определены приоритетные цели и задачи формирования метапредметной компетенции у студентов-лингвистов.

Современное высшее образование должно обеспечить оптимальные условия для становления личности студента, которая обладает рядом профессиональных и общекультурных компетенций, позволяющих ему самостоятельно приобретать знания, развивать умения и активно обогащать собственный опыт учебной деятельности. Создание благоприятной образовательной среды с целью развития у студентов-лингвистов метапредметных знаний, умений и опыта, индивидуальных качеств и свойств личности способствует формированию у них метапредметной компетенции. Она напрямую влияет на готовность обучающихся осуществлять самостоятельную познавательную деятельность на протяжении всей жизни, в соответствии с их индивидуальными целями в области профессионального роста.

Анализ научной литературы свидетельствует об интересе российских и других зарубежных исследователей к вопросам формирования метапредметной компетенции, преимущественно в учреждениях общего среднего образования (R. Oxford, L. J. Zhang, D. Zhang, Л. Н. Азарова, Р. Р. Гатулин, Н. В. Гераскевич, Н. В. Громыко, А. Е. Казенчева, Б. А. Крузе и др.). Большое внимание исследователей к проблеме реализации метапредметного подхода к обучению иностранным языкам обусловлено социальным заказом общества, в соответствии с которым выпускник должен обладать совокупностью знаний, умений, опыта и качеств личности, определяющих его готовность осуществлять самообразование на протяжении всей жизни. Также необходимо формировать у будущих специалистов в учреждениях высшего образования способность самостоятельно овладевать новым предметом в соответствии с меняющимися условиями на рынке труда, средствами развития, так называемого, *надпредмета* [1, с. 433–434]. Данное утверждение коррелирует с основным положением теории метакогнитивизма, согласно которому первичные когнитивные процессы, составляющие основу овладения предметом, регулируются вторичными, метакогнитивными. Это означает, что развитие у студентов-лингвистов метакогнитивных процессов способствует более успешному самостоятельному овладению ими изучаемым предметом (в частности, устным иноязычным общением).

Предлагаемая нами концепция формирования у студентов-лингвистов метапредметной компетенции в обучении устному иноязычному общению основывается на теории метакогнитивизма, которая получила широкое распространение в современной психологии и была успешно интегрирована в другие области научного знания, включая методику обучения иностранным языкам. В связи с этим некоторые теоретические и практические результаты психологических исследований должны быть приняты во внимание в процессе обоснования целесообразности применения теории метакогнитивизма в нашем исследовании.

Во-первых, установление особенностей взаимосвязи общих способностей личности и ее метакогнитивных качеств (А. А. Карпов) имеет большое значение для определения целесообразности использования теории метакогнитивизма при разработке теоретических основ формирования метапредметной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению. В исследовании А. А. Карпова было выявлено, что основные общие способности обучающихся – интеллект, креативность и обучаемость – имеют определенную степень связи с метакогнитивными качествами личности. В частности, *обучаемость* как сложная динамическая система индивидуальных свойств человека обуславливает продуктивность учебной деятельности, скорость и качество овладения социальным опытом и имеет достаточно специфическую связь с метакогнитивными качествами личности [2, с. 228]. Исследователь экспериментально определил, что обучаемость может быть напрямую связана с большинством метакогнитивных процессов на том основании, что у испытуемых студентов с более высокой степенью обучаемости были выявлены более высокие показатели развития метакогнитивных процессов в сравнении с показателями студентов, менее академически успевающими. Однако было обнаружено, что изменения в уровне обучаемости студентов отражаются на структуре метакогнитивных процессов личности лишь количественно. Это означает, что обучаемость не имеет настолько сильного влияния на *качественные* трансформации в структуре метакогнитивных свойств личности, как интеллект и креативность. На основании этого был сделан вывод о том, что обучаемость как компонент общих способностей студентов заключается в содержании метакогнитивных процессов, т.е. она связана с формированием и развитием метакогнитивных стратегий у обучающихся, которые впоследствии обуславливают успешность овладения студентами-лингвистами новыми видами учебной деятельности [3, с. 9–21]. Приведенное положение о взаимосвязи обучаемости и самообучаемости студентов и их метакогнитивных процессов указывает на возможность его применения в методике обучения иностранным языкам, т.к. процесс овладения устным иноязычным общением способствует развитию у студентов-лингвистов метакогнитивных процессов и качеств, составляющих основу метапредметной компетенции.

Во-вторых, актуальность развития умений устного иноязычного общения и параллельного формирования у обучающихся метапредметной

компетенции отражена в исследовании, представленном R. A. Sperling [4]. Было установлено, что интенсивность процесса развития *общих метакогнитивных умений*, которые способствуют формированию метапредметной компетенции, у учащихся младших классов значительно превосходит скорость развития этих же умений у учащихся старших классов. Интенсивность развития общих метакогнитивных умений у учащихся старших классов, равно как и у студентов, снижена из-за их способности в большей мере развивать *специальные метакогнитивные умения*. Это означает, что обучающиеся направляют свой метакогнитивный потенциал на формирование и развитие у себя специальных метакогнитивных умений [5, с. 66]. Этот факт подтверждает целесообразность разработки методики развития у студентов-лингвистов специальных метапредметных умений в процессе обучения устному иноязычному общению. К числу этих умений целесообразно отнести: умения определять и учитывать характер целевой аудитории; использовать речевые и неречевые средства для решения различных коммуникативных задач, для выражения своих мыслей и чувств адекватно ситуации; аргументировать собственную точку зрения и многие другие.

Прежде чем определить основную цель формирования метапредметной компетенции и конкретизировать ее задачами, необходимо рассмотреть структуру этой компетенции. В качестве основы формирования метапредметной компетенции выделяют *универсальные учебные действия*, которые обеспечивают усвоение студентами-лингвистами способов осуществления самостоятельной познавательной деятельности по овладению устным иноязычным общением посредством развития способности выполнять обобщенные действия в соответствии с выдвинутыми учебными задачами (А. Г. Асмолов, А. М. Кондаков, А. А. Кузнецов, Н. В. Гераскевич и др.). Исходя из этого определения, можно сделать вывод о том, что универсальные учебные действия во многом схожи с метапредметными умениями. З. Н. Никитенко, О. В. Шепелева, Б. А. Крузе выделяют познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия, что позволяет условно разделить метапредметные умения на 3 группы: *познавательные, регулятивные и коммуникативные* [6; 7; 8].

Познавательные метапредметные умения – это общеучебные умения; они связаны с планированием, реализацией и оценкой студентами-лингвистами своих высказываний на иностранном языке. Они также определяют способность обучающихся выражать собственную точку зрения в процессе коммуникации и аргументировать ее. Умения целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, оценки собственной познавательной деятельности и т.д. относят к регулятивным метапредметным умениям. Коммуникативные метапредметные умения составляют основу учебного сотрудничества, а также вербального и невербального взаимодействия с речевым партнером в пределах заданной ситуации.

Формирование у студентов-лингвистов метапредметной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению осуществляется

с акцентом на развитии у них *коммуникативных метапредметных умений*, общих и специальных, и имеет некоторые особенности. Во-первых, сегодня наблюдается отход от абсолютизации коммуникативного подхода и иноязычной коммуникативной компетенции в качестве цели образования в пользу формирования межкультурной коммуникативной компетенции, что оказывает влияние на современное метапредметное образование [9, с. 9]. Студент выступает активным участником межкультурного общения с носителями иной лингвокультуры, уважительно и толерантно воспринимает отличия изучаемой культуры от собственной. Обучающийся должен уметь осуществлять межкультурное взаимодействие с партнером по общению, адекватно используя лингвистические и паралингвистические средства в соответствии с ситуацией межкультурного общения [10, с. 54–69]. Во-вторых, учебное сотрудничество является неотъемлемым компонентом развития у студентов-лингвистов умений устного иноязычного общения. Студенты-лингвисты получают возможность применить умения коммуникативного воздействия в процессе иноязычного общения с другими обучающимися, планировать и организовывать совместную учебную деятельность, контролировать и вносить коррективы, оценивать ее в соответствии с заданными критериями.

Обучение студентов-лингвистов устному иноязычному общению в рамках овладения ими учебной дисциплиной «Социокультурные основы речевого общения» (СОРО) должно способствовать формированию у обучающихся метапредметной компетенции за счет метапредметного потенциала данной дисциплины, выявленного в результате анализа учебной программы. В соответствии с задачами изучения дисциплины, приоритетными направлениями являются: овладение средствами и приемами речевого воздействия в различных ситуациях общения (в том числе межкультурного); разнообразными типами дискурсивных практик при формировании монологических и диалогических высказываний; нормами социально-вербального поведения и использования тематически и ситуационно обусловленных языковых единиц, структур и речевых клише; развитие умений оценивать высказывания собеседника с точки зрения содержания и правильности языковой формы (УД-08-17/1/уч.-2 от 04.07.2018). Формирование у студентов-лингвистов культуры организации и реализации учебного сотрудничества также рассматривается в качестве первостепенной задачи овладения дисциплиной.

С целью определения степени сформированности у студентов-лингвистов метапредметной компетенции нами было проведено исследование среди студентов 3 курса факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета, которые изучают СОРО в пределах образовательного стандарта высшего образования. Вначале студентам была предложена анкета, направленная на выявление возможных проблем в осуществлении ими самостоятельной познавательной деятельности в процессе овладения устным иноязычным общением. Далее нами был проведен констатирующий срез для определения сформированности у студентов-

лингвистов данной компетенции. В качестве способа непосредственной оценки степени владения метапредметной компетенцией выступила проектная технология, так как учебная программа по дисциплине СОРО предполагает работу студентов-лингвистов над проектами, которые являются конечным результатом изучения той или иной темы. Студенты выполняли исследовательские виды проектов (с элементами информационных) в мини-группах. Контроль за выполнением проектов был достаточно гибким, что позволило установить, в какой мере студенты владеют автономией в осуществлении исследовательской деятельности с использованием учебного сотрудничества.

По результатам исследования нами были выявлены некоторые проблемы, вызванные недостаточной сформированностью у обучающихся метапредметной компетенции. Прежде всего, это недостаточное владение студентами-лингвистами умениями осуществлять презентацию проекта. В частности, была определена низкая сформированность умений определять и учитывать характер целевой аудитории проекта, воздействовать на аудиторию лингвистическими и паралингвистическими средствами в соответствии с ситуацией общения, аргументировать собственное мнение и др. Студенты сталкивались со значительными трудностями в применении этих умений в процессе осуществления устного иноязычного общения. Каждый третий проект не был полностью адекватен поставленной коммуникативной задаче – созданию социального видеоролика. При создании проектов студенты не принимали во внимание особенности адресата и, впоследствии, презентовали видеоролики, в которых не учитывался характер целевой аудитории: они использовали вербальные и невербальные способы воздействия на аудиторию, которые не всегда соответствовали заданной ситуации. Аргументация собственной точки зрения в 52 % проектов осуществлялась на низком уровне; студенты либо приводили недостаточно убедительные аргументы в пользу своей позиции, либо совсем не выражали ее.

Было также выявлено, что студенты обладают низким уровнем владения умениями осуществлять учебное сотрудничество. Констатирующий срез, проведенный среди студентов-лингвистов, указал на проблему организации обучающимися учебного сотрудничества: почти каждый третий проект (31 %) был выполнен студентами индивидуально или в парах, а не в мини-группах. Более того, на оценочном этапе проектной деятельности некоторые студенты отметили, что они имели сложности в осуществлении учебного сотрудничества во время выполнения проекта. В ходе анализа результатов анкетирования студентов-лингвистов также было отмечено, что они обладают низким уровнем развития умений планирования и организации учебного сотрудничества и совместной деятельности, оценивания результатов деятельности одноклассников. Об этом свидетельствуют результаты анализа самооценки обучающимися данных умений по 5-балльной шкале (3,3). Этот факт, наряду с результатами констатирующего среза, указывает на то, что студенты-лингвисты осознают, что они обладают низким уровнем развития

умений учебного сотрудничества, но не могут самостоятельно преодолеть трудности в осуществлении совместной познавательной деятельности. Таким образом, одной из первостепенных задач формирования метапредметной компетенции у студентов-лингвистов в процессе обучения устному иноязычному общению является развитие у них умений учебного сотрудничества.

Еще одна выявленная проблема заключается в том, что студенты-лингвисты испытывают определенные трудности в осуществлении межкультурного общения. На это указывают результаты анкетного опроса; 69,5 % опрошенных отметили трудности в общении с носителями иностранных языков; в 19,7 % случаев причиной этого является недостаточное владение знаниями о национально-культурных особенностях носителей иностранного языка, например, национальной специфике жестов, нормах социального поведения и др. В ходе констатирующего среза студенты также показали низкий уровень готовности осуществлять межкультурное общение. В частности, обучающиеся должны были обозначить в проекте различия в восприятии тех или иных социальных проблем представителями иноязычной и родной культур. Около 43 % проектов были выполнены студентами-лингвистами без учета каких-либо межкультурных различий. В большинстве случаев студенты лишь озвучили некоторые статистические данные по представленным странам, но не проводили их анализ и сравнение. Студенты не воспользовались этими данными, чтобы выявить основные тенденции в развитии иной лингвокультуры, что говорит об их неосведомленности о важности затрагиваемых социальных проблем.

Проблемы в осуществлении межкультурного общения вызваны у студентов, на наш взгляд, недостаточно развитой способностью проводить рефлексию в отношении собственной деятельности с целью предвосхищать и устранять трудности, возникающие в процессе общения. Категория *рефлексии* рассматривается в рамках современного метакогнитивизма в качестве своеобразной связи между объективными когнитивными процессами и субъективными метакогнитивными. Важность развития у студентов-лингвистов способности и готовности к рефлексии заключается в том, что она соединяет надпредмет с предметом, и на основании этой связи обучающиеся овладевают новым видом деятельности [11, с. 65].

Трудности в осуществлении рефлексии собственной деятельности связаны с не всегда адекватной самооценкой результатов этой деятельности. Данные констатирующего среза указывают на то, что относительно большое число обучающихся (59 %) не владеют стратегиями оценивания собственной познавательной деятельности. В частности, самооценка студентами выполненных ими проектов отличается от оценки, производимой преподавателем в соответствии с заданными критериями, известными студентам.

Таким образом, стратегической целью формирования у студентов-лингвистов метапредметной компетенции является развитие у них способности адаптироваться к меняющимся условиям и реагировать на изменения на рынке труда на протяжении всей жизни. Приоритетными задачами формиро-

вания данной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению выступают: развитие у обучающихся способности вступать в учебное сотрудничество и быть полноправным его участником; формирование у студентов-лингвистов готовности осуществлять межкультурное общение и рефлекссию в отношении собственной деятельности, а также развитие специальных метапредметных умений осуществления устного иноязычного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гатулин, Р. Р.* Проблемы формирования надпрофессиональных компетенций у студентов вуза / Р. Р. Гатулин // *Инноватика-2016: сб. материалов XXI Междунар. школы-конференции студентов, аспирантов и молодых ученых*, 20–22 апр. 2016 г., Томск / под ред. А. Н. Солдатов, С. Л. Минькова. – Томск : STT. – С. 432–435.
2. *Карпов, А. А.* Взаимосвязи обучаемости и метакогнитивных качеств личности / А. А. Карпов // *Ярослав. пед. вестн.* – 2012. – № 3. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 228–235.
3. *Карпов, А. А.* Взаимосвязь общих способностей и метакогнитивных качеств личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. А. Карпов; Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2013. – 24 с.
4. *Сизова, Е. В.* Реализация метапредметного подхода в высшей школе: от теории к практике / Е. В. Сизова // *Мир Науки : интернет-журнал [Электронный ресурс]*. – 2017. – Е.6. – № 2. – Режим доступа : <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN617.pdf>. – Дата доступа : 10.09.2019.
5. *Литвинов, А. В.* Метакогниция : понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) / А. В. Литвинов, Т. В. Иволина // *Современная зарубежная психология*. – 2013. – № 3. – С. 59–70.
6. *Крузе, Б. А.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника / Б. А. Крузе, Е. В. Еремеева // *Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]*. – 2013. – № 6. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11014>. – Дата доступа : 06.09.2019.
7. *Никитенко, З. Н.* Формирование универсальных учебных действий – приоритет начального иноязычного образования / З. Н. Никитенко // *Иностранные языки в школе*. – 2010. – № 6. – С. 2–9.
8. *Шепелева, О. В.* Формирование универсальных учебных действий на уроках английского языка в современной образовательной организации в дискурсе инновационной образовательной политики Российской Федерации / О. В. Шепелева // *Педагогическое искусство*. – 2017. – № 2. – С. 70–76.
9. *Бердичевский, А. Л.* Методика межкультурного иноязычного общения в вузе: учеб. пособие / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Е. Г. Тарева; под общ. ред. А. Л. Бердичевского. – М. : ФЛИНТА, 2019. – 368 с.
10. *Тарева, Е. Г.* Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / Е. Г. Тарева [и др.]. // отв. ред. Е. Г. Тарева. – М. : Логос, 2014. – 232 с.

11. Карпов, А. В. Рефлексивные функции в метакогнитивной организации субъекта / А. В. Карпов // Вестн. Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманит. науки. – 2010. – № 4 (14). – С. 60–66.

The article presents the main concept of students' meta-subject competence development based on the metacognitive theory. The distinct features of meta-subject competence development in teaching oral communication are specified in the article. The author explores the problems faced by students during their autonomous activities in mastering oral foreign language communication. The study results allowed to determine the primary aim and objectives of this competence development.

Поступила в редакцию 07.05.2020

Н. Н. Максименя, Е. В. Шилей

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ PR-СПЕЦИАЛИСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ (DESIGN THINKING)

Статья посвящена анализу возможностей и перспектив использования технологии «дизайн-мышление» в процессе подготовки специалистов по связям с общественностью. Подробно рассматриваются инструментарий, ступени данного процесса и последовательность их внедрения. К основным преимуществам использования данной технологии в образовательном процессе относятся активизация познавательной деятельности студентов, развитие их творческих способностей, умения находить нестандартные способы решения поставленных задач.

На протяжении уже многих лет методическую основу образовательного процесса высшей школы составляет компетентностный подход, который определяет форму и содержание как аудиторной, так и самостоятельной работы студентов.

Реализация компетентностного подхода при подготовке специалистов по межкультурным коммуникациям (образовательное направление «Связи с общественностью») осуществляется в соответствии с образовательным стандартом первой ступени высшего образования по специальности «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций». Согласно стандарту структура и содержание образовательного процесса направлены на формирование у студентов *академических, социально-личностных и профессиональных* компетенций.

Академические компетенции отражают умение студентов применять базовые научно-теоретические знания, междисциплинарный подход для решения теоретических и практических задач, владение исследовательскими навыками при решении проблем.

Социально-личностные компетенции предполагают способность будущего специалиста к социальному взаимодействию в разных типах коммуникации (межличностной, групповой, массовой), к критике и самокритике, принятию решений и реализации сценариев поведения с учетом особенностей ситуации.

Профессиональные компетенции объединены в несколько групп в зависимости от основы профессиональной деятельности. Так, коммуникативная деятельность предполагает владение сложными коммуникативными навыками и умениями, в том числе, навыками публичных выступлений, умением убеждать, а также умением адекватно интерпретировать коммуникативное поведение представителей другой культуры. Информационно-аналитическая деятельность специалистов в области связей с общественностью базируется на умении пользоваться глобальными информационными ресурсами, анализировать и оценивать собранную информацию, а также готовить материалы к презентациям. Профессиональные компетенции в рамках организационно-управленческой деятельности включает умения организовывать и корректировать собственную деятельность и деятельность других участников процесса, консультировать по вопросам традиций, обычаев, иерархической вариативности поведения в различных этнокультурных сообществах. Наконец, инновационная деятельность предполагает способность осуществлять системный поиск информации, владение приемами мозгового штурма, кейс-стади, игровыми технологиями, обладание опытом использования стратегии кооперации и тактик ее реализации (например, «да-да», «да-но», «с позиции другого», «тактики протянутой руки»).

Поскольку компетентностный подход в реализации образовательного процесса максимально приближен к задачам практической деятельности, то содержательная сторона компетенций будущих специалистов характеризуется гибкостью, динамичностью и оперативным реагированием на изменения, которые происходят в обществе. По словам ведущих специалистов в области связей с общественностью, выступавших на международном форуме «PR-пятница», приоритетные направления развития профессии включают цифровизацию коммуникации, глобального информационного пространства, стратегический PR.

Выделенные тенденции определяют способы и инструментарий, которые используются при формировании компетенций будущих PR-специалистов.

Для решения вышеперечисленных задач представляется эффективным использовать технологию «дизайн-мышление» (design thinking), которая позволяет не только добиться активизации познавательного интереса обучающихся, но и способствует формированию перечисленных выше академических, социально-личностных и профессиональных компетенций.

Впервые идею дизайн-мышления сформулировал Г. Саймон в 1969 году в книге «The Sciences of the Artificial», определивший дизайн как процесс преобразования существующих условий в желаемые [1]. Позднее эту идею развили ученые Стэнфордского университета и основали Стэнфордский институт

дизайна, продвигающий дизайн-мышление как процесс, ориентированный на поиск новых решений проблем в самых разных областях, основывающийся на творческом, а не аналитическом подходе. Отмечается, что главной особенностью дизайн-мышления, в отличие от аналитического мышления, является не критический анализ, а творческий процесс, в котором порой самые неожиданные идеи ведут к лучшему решению проблемы [2].

В 2004 г. Дэвид Келли, основатель компании IDEO, одного из первых в мире дизайн-агентств, где опыт создания новых продуктов перенесен в область создания услуг, и Хассо Платтнер, сооснователь компании SAP, создали философию разработки инновационных решений, в которой соединились различные наработки в области развития креативных навыков человека, изучения поведения клиентов, генерации идей и визуализации.

Развитием инструментов дизайн-мышления в настоящее время активно занимаются в Потсдамской школе инноваций (HPI School of Design Thinking), в школе дизайн-мышления (d.school) в Стэнфорде. Этому подходу посвящены работы Т. Келли и Д. Келли (2013), Ж. Лидтка, Т. Огилви (2011), Т. Кларка, А. Остервальдера, И. Пинье (2012), Ф. Котлера и Триас де Беза (2003), М. Микалко (1998).

Многообразие определений и трактовок понятия «дизайн-мышление» вызвано, в первую очередь, многозначностью слова «дизайн», которое чаще всего ассоциируется с осязаемым объектом или конечным результатом: можно посидеть на стуле, воспользоваться тостером, рассмотреть здание или почитать книгу; дизайн воспринимается нами как эскиз, проект или схема продукта, отличающегося эстетически улучшенными характеристиками. Согласно В. Папанеку, «дизайн – это сознательные и интуитивные усилия по созданию значимого порядка» [3, с. 16]. Однако это не единственное его значение. Так, например, дизайн рабочего пространства включает в себя не просто физическое здание, это, в том числе, коммуникативные потоки в организации, рабочие процессы, корпоративная иерархия и пр.

Тим Браун, генеральный директор консультационной фирмы по дизайну IDEO, определяет дизайн-мышление как «подход к проектированию инновационных решений, ориентированный на человека, основанный на инструментах, применяемых дизайнерами, и используемый с целью интегрирования потребностей людей, потребностей бизнеса и технологических возможностей» [4].

В рамках преподавания PR-дисциплин авторы статьи трактуют дизайн-мышление как образовательную технологию, позволяющую находить новые решения существующих проблем с помощью творческого подхода, командной работы и ориентации на целевую аудиторию.

Эксперты дизайн-мышления полагают, что применять инструменты данной технологии можно для решения любых задач, как бытовых, так и задач бизнеса в любой области без ограничений – при разработке логотипа и айдентики компании, запуске нового канала коммуникации, в образовательных проектах и др. Процессы и инструментарий, используемые дизайнерами для изготовления стульев, машин и тостеров экстраполируются на

стратегии и задачи бизнес-систем. Для компании владение технологией дизайн-мышления необходимо при проведении совещаний, стратегических сессий, мозговых штурмов, в создании бизнес-модели, реинжиниринга процессов. По словам Л. Лейфера, основоположника методики дизайн-мышления, профессора Стэнфордского университета, «навыки дизайн-мышления помогают людям быть более гибкими в применении своих знаний и осознании того, что именно требуется в заданном контексте, особенно если это находится вне их компетенции» [2].

В основе дизайн-мышления лежит принцип антропоцентризма. Поскольку дизайн-мышление – это способ решения задач, ориентированных в первую очередь на интересы пользователя, формула «польза для человека + возможности технологий + учет интересов бизнеса» обеспечивает в результате появление устойчивого продукта. Передовым компаниям для разработки новых клиентоориентированных сервисов в условиях цифровизации общества и экономики важно уметь определять глубинные потребности клиентов, поэтому они используют в работе инновационные техники и инструменты. Дизайн-мышление сегодня активно используется в IBM, General Electric, Procter & Gamble, Philips Electronics, Airbnb, Сбербанке, Райффайзенбанке, в сервисах Московского метрополитена и др. Применение методик дизайн-мышления при создании уникального торгового предложения или рекламного сообщения сделает его неожиданным, понятным, привлекательным и запоминающимся для потребителя. Все успешные маркетинговые приемы компании Apple были результатом иного взгляда на вещи – «Think different» («Думать иначе»), противопоставления себя остальному миру.

В рамках подготовки студентов по специальности «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (образовательное направление «Связи с общественностью»)» технология «дизайн-мышление» активно используется на практических занятиях по дисциплине «Технологии общения в PR-деятельности». Обучающимся предлагается разработать PR-проекты по продвижению продукта, услуги, идеи, индивида с использованием инструментов дизайн-мышления.

Ключевыми ступенями процесса дизайн-мышления являются эмпатия, фокусировка, генерация идей, выбор идеи, прототипирование и тестирование (рисунок). Они построены на возможности быстрой генерации множества идей, а также на правилах, как выбрать лучшее решение, создать его на уровне прототипа и запустить в тестирование. Представляется целесообразным рассмотреть каждую из ступеней подробнее, используя соответствующие пиктограммы.



Рис. Ключевые ступени процесса дизайн-мышления

Началом процесса генерации идей является *эмпатия* – осознанное сопереживание чувствам и эмоциям потребителя идеи, возможность его понять. Эмпатия есть главное качество дизайн-мышления, поскольку это умение позволяет отстраниться от своих предположений и убеждений о мире, взглянуть на проблему глазами пользователя, включиться в переживания и опыт других людей, понять их потребности и желания.

На этапе эмпатии важно:

- определить свою целевую аудиторию  ;
- обнаружить ее скрытые потребности  ;
- понять, какие эмоции вызывает тот или иной опыт  .

На этапе *фокусировки* необходимо систематизировать полученную ранее информацию, проанализировать наблюдения и выделить ключевые проблемы пользователя. Цель фокусировки – сформулировать вопрос или поставить задачу, которая будет решаться на следующем этапе. Умение взглянуть на проблему с разных точек зрения важно для решения всех типов задач.

На этапе фокусировки важно:

- выбрать фокус и задачу  ;
- вдохновить команду работать дальше  ;
- не пытаться решить задачу для всех целевых аудиторий одновременно  ;
- пересмотреть точку зрения, если приходит новая информация  .

На этапе *генерации идей*, когда участники сессии дизайн-мышления определились с сегментом целевой аудитории и проблемой, которую они будут решать, начинается процесс мозгового штурма, главная задача которого – придумать как можно больше идей, решающих проблему. Функция фасилитатора (преподавателя) заключается в том, чтобы убедить обучающихся не останавливаться на одной идее, стараться рассмотреть проблему с разных точек зрения и избегать критики идей во время мозгового штурма.

На этапе генерации идей важно:

- принимать все идеи, даже самые абсурдные  ;
- отказаться от очевидных решений и шаблонов  ;
- избегать критики – чем больше идей, тем лучше  ;
- создать инновационный процесс: гибкий за счет вариативности идей и плавный за счет их огромного количества  .

Задачи этапов *выбор идеи* и *прототипирование* – проверка работоспособности порожденных идей на практике. В случае успеха прототип поможет найти верное решение, заметить недостатки, а также исправить их и создать продукт, а в случае неудачи опровергнуть гипотезу, сохранить время и деньги заказчика. Прототипом может стать все что угодно – бумажная форма, сценарий, стена в стикерах или игровая сцена. На данных этапах обучающимся рекомендуется составить PR-бриф как способ сфокусироваться на цели и выбрать лучшее решение проблемы. Также используются такие инструменты, как доски изображений (moodboard), сторителлинг, серии иллюстраций (storyboard).

На этапе создания прототипа важно:

- узнавать новое ;
- понять, как все работает ;
- услышать разные мнения ;
- не бояться совершать ошибки .

На этапе *тестирования* необходимо сориентировать обучающихся на получение обратной связи от целевой аудитории. С этой целью используется прием обратной связи или подведения итогов (Reflection model).

На этапе тестирования важно:

- услышать пользователя и лучше понять его ;
- проверить и улучшить точку зрения ;
- исправить ошибки ;
- найти «идеальное» решение .

Одно из преимуществ технологии дизайн-мышления состоит в том, что обучающиеся побуждаются к активной мыслительной деятельности. Это инструмент, который позволяет повысить эффективность работы, развить креативные способности через выстраивание процессов поиска ответов, командной работы и игровых технологий. Жизнь в условиях постоянных изменений, а также вызовы современного мира требуют от человека умений работать в команде, эффективно использовать свои компетенции, быть сосредоточенным и успешным, нестандартно мыслить и находить оригинальные решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Simon, Herbert. A. The Sciences of the Artificial / Herbert A. Simon. – Cambridge: The MIT Press, 2019. – 248 p.*

2. Что такое дизайн-мышление? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://te-st.ru/2015/01/28/what-is-design-thinking/>. – Дата доступа : 18.01.2020.
3. Папанек, В. Дизайн для реального мира / В. Папанек. – Издатель Д. Аронов, 2004. – С. 16.
4. IDEO. Design Thinking. IDEO U [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.ideo.com>. – Дата доступа : 18.01.2020.

The article dwells on the key points of employing design thinking technology in the educational process. The authors present the advantages of the above mentioned technology while training PR specialists. The design thinking technology is aimed at intensifying students' cognitive activity as well as at developing their academic, social, personal and professional competencies.

Поступила в редакцию 15.04.2020

О. В. Прокопюк

ОТБОР ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ

В статье обосновываются принципы, которыми необходимо руководствоваться в процессе проведения процедуры отбора профессиональных прецедентных текстов как основы проектирования студентами учреждения высшего образования технического профиля учебной модели интегрального значения термина. Характеризуются сущность и содержание профессиональных прецедентных феноменов и их лингводидактический потенциал для обучения студентов профессионально ориентированной лексике. Анализируются различные типы профессиональных прецедентных текстов с точки зрения их релевантности для наполнения содержанием каждого из компонентов учебной модели интегрального значения термина.

Согласно образовательным стандартам выпускник учреждения высшего образования технического профиля должен владеть научно-технической терминологией по специальности на государственном и иностранном языках. Важную роль в достижении поставленной цели играет овладение студентами значениями ключевых иноязычных терминов определенной предметной области. Мы полагаем, что в методике обучения профессионально ориентированной лексике необходимо предусмотреть овладение обучающимися не только лексикографическим значением слова, которое охватывает лишь минимальный набор существенных признаков называемого предмета (явления), но и интегральным значением, которое предполагает охват знания об обозначаемой реалии и формируется в сознании человека в результате познавательной деятельности. Под *интегральным значением*, вслед за И. А. Стерниным, мы понимаем значение слова, которое представляет собой «упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка», регулярно проявляются в различных контекстах употребления слова, но не фикси-

руются в лексикографическом значении слова [1, с. 23]. Мы полагаем, что студенты могут овладеть интегральным значением термина посредством создания *учебной модели интегрального значения* данной лексической единицы. Учебная модель интегрального значения (УМИЗ) представляет собой формализованный аналог изучаемой ментальной сущности (интегрального значения), реконструируемый студентом на основе анализа семантических признаков значения, вербализованных в профессиональных прецедентных текстах. Под *профессиональными прецедентными текстами*, вслед за С. В. Мыскиным, мы понимаем описание на иностранном языке «определенных (профильных) общественно выработанных способов действий с предметами труда, познавательная и эмоциональная значимость, а также интенсивность и широта использования которых обусловлены целями профессиональной деятельности» [2, с. 166]. Профессиональные прецедентные тексты являются основным источником теоретических профессиональных знаний, которыми будущий специалист должен овладеть для осуществления производственно-технологической, проектно-технологической, проектно-конструкторской, организационно-управленческой, научно-исследовательской, педагогической и инновационной профессиональной деятельности и эффективного профессионального общения на родном и иностранном языках [2]. Следовательно, профессиональные прецедентные тексты являются лингвистической основой становления поликультурной профессиональной языковой личности в единстве ее трех уровней: профессионального сознания, вербального и мотивационно-прагматического уровней (Е. И. Голованова, Н. В. Макшанцева, Е. Н. Азначеева). Под *поликультурной профессиональной языковой личностью* (ППЯЛ) мы понимаем лингвокогнитивные характеристики субъекта профессиональной деятельности, которые сформированы в особой профессионально ориентированной образовательной среде и обуславливают понимание и создание им речевых произведений на иностранном языке в поликультурном профессиональном сообществе.

Успешное лингводидактическое проектирование студентом УМИЗ термина (профессионализма) предполагает методически обоснованный отбор профессиональных прецедентных текстов, предъявляемых обучающимся для когнитивного анализа. Такой отбор должен обеспечить максимальную эффективность рассматриваемых текстов с соблюдением баланса между возможностями, которые они предоставят для создания УМИЗ термина, и когнитивными усилиями, которые будут затрачены студентами в процессе анализа данных текстов. Опираясь на проведенное исследование психологического компонента содержания обучения профессионально ориентированной лексике, мы полагаем, что при отборе текстов необходимо учитывать: структуру интегрального значения термина как единицы вербального уровня ППЯЛ; структуру ППЯЛ и предметное содержание профессиональной деятельности будущего специалиста. Соответственно, мы полагаем, что в основу *отбора текстов* должны быть положены следующие принципы: 1) полноты отражения в тексте профессиональных прецедентных ситуаций;

2) визуализации объектов и явлений профессиональной деятельности;
3) паритетной представленности в тексте компонентов значения термина;
4) терминологической необходимости; 5) учета мотивов и целей, определяющих развитие ППЯЛ студента.

Принцип полноты отражения профессиональных прецедентных ситуаций в тексте соотносится с уровнем профессионального сознания ППЯЛ и обусловлен тем, что каждый вид профессиональной деятельности, осуществляемый специалистом, является одним из компонентов профессиональной *прецедентной ситуации* (ПС), под которой, в контексте обучения студентов технических специальностей иностранному языку, мы понимаем некую «стереотипную» динамическую ситуацию профессиональной деятельности, хорошо знакомую представителям определенной профессиональной группы. В сознании специалиста ПС отражена в виде ситуационного фрейма, в содержание которого входят представления о самой ситуации или ее дифференциальные признаки: структура, участники, компоненты (атрибуты) и их роли (функции), а также коннотации, связанные с данной ситуацией (Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, В. В. Красных и др.). Актуализация ПС происходит при сопоставлении той или иной профессиональной ситуации с ситуационным фреймом, представленным на уровне профессионального сознания ППЯЛ студента. При этом ситуационный фрейм выполняет роль эталонной схемы, в соответствии с которой должна осуществляться профессиональная деятельность, т.е. служит специалистам своего рода руководством к действию. Мы полагаем, что при овладении студентами профессионально ориентированной лексикой прецедентная ситуация является необходимым контекстом для формирования интегрального значения термина в языковом сознании учащегося.

На основании анализа видов профессиональной деятельности специалистов в области технической эксплуатации автомобилей, характеристика которых приводится в образовательных стандартах высшего образования, нами, например, были выделены следующие ПС: выбор оптимальных режимов работы автомобильного транспорта с учетом условий эксплуатации для повышения технико-экономических показателей его работы; выявление и анализ причин возникновения отказов и неисправностей агрегатов, узлов, деталей средств технического обслуживания; диагностирование и ремонт автотранспортных средств; совершенствование структуры производственно-технической базы организаций автомобильного транспорта и др. Мы полагаем, что при отборе профессиональных прецедентных текстов как основы создания студентами УМИЗ термина или профессионализма необходимо учитывать степень раскрытия в них ПС, в частности, ее основных дифференциальных признаков.

Принцип визуализации объектов и явлений профессиональной деятельности соотносится с вербальным уровнем ППЯЛ и уровнем профессионального сознания будущего специалиста, поскольку образ в качестве компонента интегрального значения термина коррелирует с образом как

компонентом профессионального концепта. Данный принцип основывается на том, что образ, по мнению многих исследователей, является одним из основообразующих компонентов значения термина, вокруг которого аккумулируются коммуникативно релевантные компоненты значения, т.е. образный компонент значения является вектором структурирования знаний, присущих той или иной тематической области, организуемой данным термином (В. И. Карасик). Формирование образного компонента происходит за счет восприятия студентами реальных объектов и явлений профессиональной деятельности, обозначаемых терминами, значениями которых они овладевают. Соответственно, отбираемые для создания УМИЗ тексты, наряду с вербальным кодом, должны содержать невербальный код: статические изображения объектов и явлений профессиональной деятельности, динамические схемы (например, в формате .gif) и интерактивные трехмерные модели объектов профессиональной деятельности. Это позволит студентам в рамках учебной деятельности приобрести необходимый сенсорный опыт за счет восприятия предмета или явления реальной действительности, обозначаемого термином, и выделения его дифференцирующих признаков с целью наполнения содержанием образного компонента значения термина. Следовательно, одной из характеристик отбираемых прецедентных текстов должна стать поликодовость, которая подразумевает сочетание в текстах вербального и невербального кодов.

Принцип паритетной представленности в тексте компонентов значения термина соотносится с вербальным уровнем ППЯЛ. Данный принцип обусловлен тем, что отобранные профессиональные прецедентные тексты должны содержать достаточно профессиональной и лингвистической информации для когнитивного анализа студентами и лингводидактического проектирования УМИЗ на его основе. В частности, текст должен объективировать все рациональные компоненты значения термина, т.е. его интенционал и импликационал (который включает энциклопедическую, утилитарную, регулятивную, оценочную и социально-культурную зоны).

Поскольку разные типы профессиональных прецедентных текстов характеризуются доминированием в них определенных типов информации (когнитивной, оперативной и эмоциональной) и различаются с точки зрения их лексического наполнения [3], они обладают неравнозначным лингводидактическим потенциалом для создания УМИЗ как единицы обучения. В связи с этим проанализируем типы прецедентных текстов сквозь призму их релевантности для наполнения содержанием каждого из компонентов УМИЗ.

С целью обучения студентов технических специальностей иноязычной лексике мы рассматриваем две группы профессиональных прецедентных текстов: *методологические* и *инструментальные* [2]. К группе методологических текстов относятся письменные и устные произведения, ориентированные, прежде всего, на передачу объективных сведений в определенной области знаний. Данные тексты отражают теоретико-методологическую специализацию работника в соответствии с областью его профессио-

нальной деятельности [2]. В рамках данной группы на основании доминирующей текстовой функции можно выделить подгруппы текстов, традиционно относящихся к категории научно-технических: *научно-учебные*, *научно-популярные* и *научно-технические (академические)* (И. Б. Авдеева, В. Е. Чернявская, И. С. Алексеева). Считаем необходимым отметить, что в рамках нашего исследования интерес представляют только аутентичные прецедентные тексты. Согласно образовательному стандарту [4] студенты должны обладать базовыми навыками коммуникации на иностранных языках в устной и письменной формах для решения задач межкультурного взаимодействия, что предполагает не только овладение будущими специалистами языком профессиональной коммуникации, но и развитие способности ориентироваться в концептуальной картине мира представителей других лингвосоциумов. Соответственно, в процессе чтения или аудирования аутентичных текстов студенты будут иметь возможность знакомиться с грамматико-парадигматическими, семантико-синтаксическими и ассоциативными связями единиц языка профессиональной коммуникации, которые могут носить и культурно-специфический характер, что позволит избежать в дальнейшем межъязыковой интерференции при порождении обучающимися собственных высказываний.

К научно-учебным можно отнести тексты аутентичных учебников, учебных пособий, лекций, а также тексты специальных энциклопедий, построенных по тематическому принципу и предназначенных для будущих специалистов [3, с. 78]. Аутентичные научно-учебные тексты актуализируют ядерные для определенной предметной области прецедентные феномены, знание которых обязательно на начальном этапе становления ППЯЛ, в частности, *прецедентные высказывания* и *прецедентные имена*.

Под прецедентными высказываниями (ПВ) в рамках профессионального общения мы понимаем репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности, который может быть представлен либо всем текстом-источником, либо языковой единицей (словосочетанием, предложением, фразой), построенной по законам иностранного языка, но получившей статус прецедентного феномена (Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, В. В. Красных и др.). В рамках профессионального общения к числу ПВ, по нашему мнению, принадлежат аксиомы, теоремы, правила той или иной предметной области, определения, раскрывающие значения терминов определенной области знаний или вида профессиональной деятельности и т.д. Прецедентные высказывания (например, закон Ома, эффект Тиндаля) могут актуализировать прецедентные ситуации и прецедентные имена. Под прецедентным именем (ПИ) мы понимаем индивидуальное имя, связанное с ПВ или широко известным текстом, как правило, прецедентным [5]. ПИ характеризуется совокупностью дифференциальных признаков и атрибутов, которые стоят за прецедентным именем и делают его прецедентным [Там же]. Дифференциальным признаком ПИ в контексте профессионального общения будет, на наш взгляд, вклад референта в научную или техническую область (теория,

изобретение и т.д.). Так, например, дифференциальными признаками прецедентного имени ЭЙНШТЕЙН могут быть разработанные им физические теории: теория относительности, квантовая теория фотоэффекта и др.

Мы полагаем, что когнитивная обработка студентами прецедентных высказываний способствует формированию в сознании студента интенционала значения термина, характеризуемого ПВ. Сформированность интенционала значения в дальнейшем обеспечит специалистам понимание информации, представленной в научно-техническом тексте имплицитно. Следовательно, научно-учебные тексты, актуализирующие ПВ и ПИ, являются достаточной когнитивной основой для наполнения интенционала значения термина, который охватывает основные свойства и признаки номинируемого предмета, явления или ситуации.

На наш взгляд, когнитивный анализ студентами научно-учебных текстов позволит им также наполнить содержанием энциклопедическую зону УМИЗ, поскольку она объединяет актуализации отдельных признаков объекта номинации (т.е. объекта профессиональной деятельности), которые могут быть выявлены только в процессе взаимодействия с данным объектом. Особую ценность для наполнения содержанием данной зоны, по нашему мнению, представляют научно-учебные тексты, авторы которых описывают составные части различных устройств, их конструктивные особенности, материалы, из которых данные устройства могут быть изготовлены, и т.д.; а также тексты, где представлены иллюстрации, примеры из повседневной реальности для обеспечения понимания студентами понятий профессиональной картины мира.

Научно-популярные тексты являются значимыми для проектирования УМИЗ, поскольку содержат эмоциональную оценку описываемых в тексте объектов, явлений и процессов профессиональной деятельности. Соответственно, в научно-популярных текстах представлена лексика с эмоционально-оценочной коннотацией [3, с. 81], которая в процессе моделирования студентами УМИЗ может быть включена в оценочную зону импликационала значения термина. Это связано с тем, что оценочная зона объединяет признаки, выражающие общую оценку обозначаемого термином объекта или явления профессиональной действительности. Содержание научно-популярных текстов, описывающих достижения великих ученых, инженеров, имена которых используются как прецедентные, может стать основой для наполнения студентами социально-культурной зоны УМИЗ.

Научно-техническим (академическим) текстам относят статьи в научных журналах, научные доклады, монографии, диссертации и др. Они ориентированы на прогресс науки и техники и содержат когнитивную информацию, предназначенную для развития науки и техники. Данные тексты создаются для специалистов в определенной области, поэтому уровень развития ППЯЛ реципиента такого текста должен быть достаточно высоким. Мы полагаем, что тексты данного типа могут стать основой для развития ППЯЛ на II ступени высшего образования, поскольку

они характеризуются насыщенностью терминами [3], которые уже представлены на вербальном уровне ППЯЛ. В результате когнитивной обработки фрагментов данных текстов у студентов актуализируются термины и уже имеющиеся знания, которые являются прецедентными для специалистов определенной предметной области. Чтение научно-технических текстов на иностранном языке позволит специалистам расширить свои знания об определенном объекте исследования или профессиональной деятельности и обогатить индивидуальный терминологический словарь. Когнитивный анализ данных текстов способствует взаимосвязанному изменению и усложнению структуры значения терминов в языковом сознании специалиста с учетом результатов новых исследований в определенной профессиональной сфере. Использование научно-технических (академических) текстов с целью проектирования УМИЗ на начальном этапе становления ППЯЛ студента возможно, однако требует особой методической организации текста, которая позволит снять трудности понимания содержания, обусловленные недостаточной сформированностью профессионального сознания студентов.

Группа *инструментальных текстов* охватывает устные и письменные речевые произведения на иностранном языке, актуализирующие прецедентные ситуации, которые являются своеобразным ориентиром для организации профессиональной деятельности. К инструментальным текстам можно отнести технико-эксплуатационные инструкции, описания функциональных обязанностей, должностные инструкции, правила внутреннего распорядка и трудового поведения, уставы, приказы, коллективные договоры и т.д. [2]. В текстах данного типа доминирует оперативная информация, содержащая предписание к совершению определенных действий, на основе которой в сознании специалистов формируются ситуационные фреймы, регулирующие взаимодействие специалиста с объектами и субъектами профессиональной деятельности. Ситуационные фреймы, сформированные в сознании студентов в результате анализа ПС, могут стать для будущих специалистов своего рода схемой-образцом предметных и интеллектуальных действий в рамках будущей профессиональной деятельности и профессиональной (письменной или устной) коммуникации.

Инструментальные тексты являются для студента и источником наполнения содержанием регулятивной зоны интерпретационного поля УМИЗ, которая охватывает признаки, регулирующие использование объекта профессиональной деятельности, обозначаемого термином. Например, в данных типах текста могут быть описаны правила техники безопасности при эксплуатации производственного оборудования. В инструментальных текстах содержится и когнитивная информация, например, сведения о правилах эксплуатации оборудования, описания различных неисправностей, способов их устранения и т.д. Соответственно, лексическое оформление данных текстов может стать основой для наполнения студентами содержанием утилитарной зоны УМИЗ, которая объединяет признаки, связанные с возможностями использования для практических целей объекта или явления профессиональной деятельности.

Принцип терминологической необходимости для наполнения содержанием УМИЗ соотносится с вербальным уровнем ППЯЛ. Данный принцип обусловлен тем, что знание студентом профессиональной терминологии является обязательным условием осуществления профессиональной коммуникации и будущей профессиональной деятельности [6, с. 8]. Мы считаем, что предъявляемые студентам тексты должны содержать необходимое количество лексики (терминов и общенаучной лексики), которая выступает фоном терминологической лексики, для наполнения содержанием рациональных компонентов УМИЗ (интенционала и импликационала). Кроме того, мы полагаем, что для наполнения содержанием интенционала значения исследуемого термина недопустимо использовать тексты, в которых термины определенной предметной области заменены на общеупотребительную лексику, не относящуюся к научному описанию. Учитывая тот факт, что студенты находятся только на начальном этапе становления ППЯЛ и языковое профессиональное сознание студентов еще не сформировано, каждый термин должен сопровождаться определением.

Принцип учета мотивов и целей, определяющих развитие ППЯЛ студента, связан с мотивационно-прагматическим уровнем ППЯЛ и обусловлен тем, что формирование системы профессиональных ценностей, личностных целей, мотивов и интенций будущих специалистов на начальном этапе обучения происходит на основе когнитивного анализа профессиональных прецедентных текстов. На начальном «предметном» этапе становления профессионального сознания студентов происходит введение будущего специалиста в социокультурный контекст профессии [6]. Следовательно, тексты, предъявляемые студентам для анализа, должны обладать эмоциональной ценностью для специалистов, принадлежащих к определенной профессиональной группе, отражать предметное содержание их профессиональной деятельности и задавать эффективные образцы для достижения целей профессиональной коммуникации и деятельности.

Таким образом, мы считаем правомерным включить профессиональные прецедентные тексты в лингвистический компонент содержания обучения профессионально ориентированной лексике и осуществлять их отбор на основании принципов полноты отражения в тексте профессиональных прецедентных ситуаций, визуализации объектов и явлений профессиональной деятельности, паритетной представленности в тексте компонентов значения термина, учета мотивов и целей, определяющих развитие ППЯЛ студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Стернин, И. А.* Семантический анализ слова в контексте / И. А. Стернин, М. С. Саломатина. – Воронеж: «Истоки», 2011. – 150 с.
2. *Мыскин, С. В.* Профессиональное языковое сознание и особенности его функционирования : дис. ... д-ра фил. наук : 10.02.19 / С. В. Мыскин. – М., 2015. – 670 л.

3. *Алексеева, И. С.* Текст и перевод. Вопросы теории / И. С. Алексеева. – М. : Междунар. отношения, 2008. – 184 с.
4. Образовательный стандарт высшего образования. – Введ. Респ. Беларусь 01.09.13. – Минск : Мин-во образования Респ. Беларусь, 2013. – 41 с.
5. *Гудков, Д. Б.* Прецедентная ситуация и способы ее актуализации / Д. Б. Гудков // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / под ред. В. В. Красных. – М. : Диалог-МГУ, 2000. – Вып. 11. – С. 40–46.
6. *Нечаев, Н. Н.* Психологические аспекты коммуникативной подготовки студентов высшей школы / Н. Н. Нечаев // Образование и наука [Электронный ресурс]. – 2017. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-kommunikativnoy-podgotovki-studentov-vysshey-shkoly>. – Дата доступа: 27.04.2020.

The article deals with the problem of selecting professional precedent texts for creating an educational integral meaning model. The principles of text selection for the above purpose are justified. The essence and the content of precedent phenomena are characterized with respect to a polycultural professional lingual identity of a student. The relevance of various professional precedent text types for developing an educational integral meaning model are analysed.

Поступила в редакцию 07.05.2020

Л. А. Силкович

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РАЗВИТИЮ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье раскрываются общие требования к разработке учебных пособий по иностранному языку, ориентированных на подготовку выпускников учреждений высшего образования к межкультурной коммуникации. Определяются ведущие подходы и основополагающие принципы их проектирования. Также описываются структура и содержание учебного пособия «Exploring the World of Intercultural Communication and Co-operation» по развитию у будущего учителя иностранного языка межкультурной коммуникативной компетенции, созданного в русле обозначенных требований.

Теоретические вопросы конструирования учебных пособий по иностранному языку для подготовки выпускников высшей школы к профессиональной межкультурной коммуникации в современном поликультурном и мультилингвальном мире относятся к важнейшим, хотя наименее разработанным, областям научного знания в современной лингводидактике.

В теории и практике проектирования учебных пособий по иностранному языку коренные изменения возникали каждый раз в связи с переосмыслением объекта обучения. На протяжении столетия происходил стремительный пере-

ход от обучения системе изучаемого языка, что нашло свое воплощение в грамматико-переводных методах, к обучению разным видам речевой деятельности и, соответственно, учебная литература строилась в соответствии с положениями аудиолингвального и аудиовизуального методов [1, с. 23–24, 22–23], а затем – к обучению иноязычному общению, нашедшему отражение в учебниках и учебных пособиях, разработанных с учетом принципов коммуникативного метода обучения иностранному языку [2, с. 120–123].

По мере развития общества, расширения зоны поликультурного взаимодействия людей во всех сферах их жизнедеятельности, начиная с конца XX столетия вырисовывается новый объект в овладении иностранным языком – обучение межкультурному общению. Это обусловило появление и интенсивное развитие культуроведчески ориентированных методических подходов, которые потребовали пересмотра и обновления теории и технологии конструирования учебных пособий для разных образовательных контекстов.

Целью данной статьи является рассмотрение общих требований к проектированию учебных пособий по иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, а также описание структуры и содержания инновационного учебного пособия для межкультурной профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка, разработанного в русле обозначенных требований.

В настоящее время утверждение о необходимости обучения студентов любых направлений подготовки профессиональному межкультурному общению на иностранном языке является общепризнанным. Но пока оно далеко от реального практического воплощения на разных уровнях языкового образования в высшей школе. В практике обучения иностранному языку в учреждениях высшего образования часто наблюдается парадоксальная ситуация: при хорошем владении языковыми знаниями и умениями порождения и восприятия речи на иностранном языке, в процессе межкультурной коммуникации студенты испытывают определенные трудности в правильном истолковании истинного смысла иноязычного высказывания, реальных намерений, отношений партнеров по общению. Правильные с лексической, грамматической и семантической точки зрения высказывания иностранцев в ходе межкультурных контактов воспринимаются как неожиданные, не совсем понятные, что приводит к коммуникативным помехам, кросс-культурным барьерам, а порой и к культурному шоку. Причины подобного явления кроются в незнании норм и ценностей, свойственных иной культуре, отсутствии поликультурного мировоззрения, личностных поведенческих качеств, необходимых для эффективной коммуникации в межкультурной среде.

Наблюдаемая в последние годы диверсификация английского языка, представленность его множеством равноправных локализованных вариантов, опирающихся не на одну культуру исконных носителей языка, а на культуру

его пользователей, меняет взгляд на функциональные возможности английского языка, и, следовательно, приводит к необходимости пересмотра основ обучения английскому языку в современных условиях. Сегодня уже нет универсального единого английского языка. Плюрицентричность (pluricentricity) (термин Х. Клосса) английского языка, получившая общее признание в социолингвистике, предполагает сосуществование нескольких стандартов и норм, группируемых вокруг трех основных его вариантов в соответствии с теорией «трех концентрических кругов», описанных американским лингвистом индийского происхождения Баджем Качру: 1) варианты английского языка как *родного* в так называемом внутреннем круге (*Inner Circle*), к которому относятся Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия; 2) варианты английского языка как *второго официального* языка, наряду с государственным, во внешнем или среднем круге (*Outer Circle / Extended Circle*), куда входят Сингапур, Индия, Пакистан, Филиппины, Кения, Нигерия, Гана и др.; 3) варианты английского как *инострannого* в расширяющемся круге (*Expanding Circle*), который соотносится со странами, никогда не входившими в число колоний стран внутреннего круга, где английский язык был выбран обществом как средство межкультурной, межнациональной коммуникации, но не внутриэтнического общения (Китай, Япония, Греция, Польша, Казахстан, Россия и другие страны) [3]. Поэтому соблюдение грамматических правил, определяемых нормами внутреннего круга, является лишь частью эффективного использования английского языка в ходе межкультурной коммуникации.

В сложившихся условиях целью профессиональной межкультурной подготовки будущего учителя иностранного языка, чья профессиональная деятельность связана с повышенной коммуникативной и социокультурной ответственностью, становится не только овладение одним или более языками, взятыми в изоляции, с ориентацией на «идеального носителя иностранного языка», но и формирование у него способности адаптироваться к многокультурной и мультилингвальной среде, следуя канонам поликультурной вежливости, а также выражая собственные взгляды и ценности, которые являются неотъемлемой частью родной культуры, средствами иностранного языка. Наряду с этим особую важность приобретают способность и готовность учителя превратить в ходе преподавательской деятельности языковое и культурное многообразие современного мира из фактора, препятствующего диалогу культур, в средство обогащения и поликультурного развития личности обучающихся.

Качественно новые, крайне сложные методические задачи подготовки будущего учителя иностранного языка к межкультурной коммуникации обуславливают необходимость создания учебных пособий нового поколения, иного уровня и качества. Такие пособия должны обеспечивать решение основных задач, стоящих перед современным языковым образованием:

- развитие коммуникативной культуры обучающихся через овладение нормами межкультурного общения на иностранном языке, усвоение требований иноязычной устной и письменной речи на уровне, который достаточен для адекватной трактовки передаваемой и воспринимаемой информации;
- когнитивное развитие обучающихся, направленное на реструктурирование отдельных фрагментов индивидуального образа картины мира, до уровня, достаточного для восприятия мира изучаемого языка;
- социокультурное развитие личности, ориентированное на восприятие «иного» в его непохожести через познание ценностей новой культуры в диалоге с национальной, сопоставление изучаемого языка с родным и культуры этого языка со своей привычной, обеспечивающее возможность представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения;
- развитие ценностных ориентаций обучающихся, появление у них стремления к сотрудничеству и взаимодействию с другими народами;
- развитие мотивации к изучению иностранного языка через формирование потребностей лучше и тоньше понимать окружающий мир и быть понятым им;
- развитие самообразовательного потенциала обучающихся, обеспечение их готовности к самостоятельной работе над языком, достигаемой путем овладения необходимыми техниками учебно-познавательного труда, стратегиями самоанализа, самонаблюдения [4, с. 5–6].

Функциональное назначение данных учебных пособий – помочь в реализации такой модели профессиональной коммуникативной подготовки будущего учителя иностранного языка, которая формирует готовность к межкультурной коммуникации в современном глобализованном мире; развивает билингвальные, бикультурные / поликультурные способности; позволяет ориентироваться в инокультурной среде, представлять собственную культуру средствами иностранного языка; помогает опознавать коммуникативные барьеры и помехи в ходе межкультурного взаимодействия, а также осознавать социальную значимость труда педагога и себя как субъекта образовательной и культурно-просветительской деятельности.

В связи с требованием к подготовке компетентного учителя иностранного языка, способного комплексно решать задачи воспитания, обучения и развития учащихся как субъектов межкультурной коммуникации, в основу создания учебных пособий по иностранному языку для будущих учителей иностранного языка должны быть положены личностно ориентированный, коммуникативно-когнитивный и социокультурный подходы в их единстве.

Личностно ориентированный подход предусматривает формирование и развитие у студентов способности участвовать в межкультурном общении на уровне личностных смыслов, раскрывая и реализуя себя как личность в процессе языкового образования. При этом создаются условия для всестороннего развития личности будущего учителя иностранного языка, формирование у него социальных и профессионально значимых качеств, востребованных современным поликультурным миром.

Коммуникативно-когнитивный подход ориентирует на целенаправленное и осознанное использование иностранного языка как средства межкультурного общения и формирование у студентов умений соотносить языковые и речевые средства с определенной коммуникативной ситуацией, целями и условиями общения с опорой на страноведческие, лингвострановедческие, лингвокультурологические и социокультурные знания о своей культуре и культуре собеседника. В этом случае язык представляет собой средство получения информации о других странах и народах, их культуре, а также способ более глубокого осмысления родного языка и культуры. При этом подходе студенты усваивают элементы культуры в процессе специально смоделированной коммуникации с учетом особенностей их функционирования в реальном общении.

Социокультурный подход предполагает со-изучение языка и культур посредством такой организации образовательного процесса, когда изучение иностранного языка направлено на овладение не только языковым кодом, но и социокультурными знаниями о странах изучаемого языка, духовных ценностях, культурных традициях, особенностях национального характера и менталитета, о нормах межкультурного коммуникативного поведения; речевыми навыками и умениями адекватно понимать и интерпретировать социокультурные факты о родной стране и странах изучаемого языка; умениями представлять свою страну в межкультурной среде и в случае необходимости разрешать культурные конфликты.

Данные подходы взаимосвязаны, взаимообусловлены и в своей совокупности обеспечивают развитие у будущего учителя иностранного языка *межкультурной коммуникативной компетенции* как способности осуществлять эффективную коммуникацию в межкультурном контексте. Межкультурная коммуникативная компетенция предполагает успешное использование фоновых знаний о культурно обусловленных коммуникативных особенностях иностранного адресата, а также применение умений, обеспечивающих снятие имеющихся межкультурных расхождений в процессе общения с носителями данного иностранного языка, а также его функциональными пользователями.

Структура межкультурной коммуникативной компетенции многомерна и включает в себя следующие факторы: мотивационные, а также факторы знаний и навыков. **М о т и в а ц и о н н ы е** факторы – это потребности участников общения, а также желание вступить в коммуникацию, открытость для новой информации. **Факторы з н а н и й** включают ожидания, знание альтернативных интерпретаций, а также знание сходств и различий культур. К факторам **н а в ы к о в** относится способность проявлять эмпатию (ощущать эмоции и переживания другого человека, встав на его точку зрения), быть толерантным к инакомыслию, адаптировать коммуникацию, видоизменять поведение и собирать нужную информацию.

В межкультурной коммуникативной компетенции тесно переплетаются компоненты иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций, что делает ее значительно сложнее обеих и по содержанию, и по объему.

Поэтому при развитии межкультурной коммуникативной компетенции необходимо решить следующие задачи, связанные с формированием у будущего учителя иностранного языка знаний о сходствах и различиях родной и иных культур, способности при контакте с другой культурой понимать иные обычаи, привычки, иные нормы социального поведения, осознавая при этом факт их чужеродности; способности к переоценке собственных ценностей; умения отказаться от существующих стереотипов и предубеждений.

Для формирования межкультурной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка в НИЦ «Еврошкола» (г. Москва) было разработано и издано учебное пособие «Exploring the World of Intercultural Communication and Co-operation» [5].

Структура учебного пособия представлена четырьмя разделами.

Первый раздел «**Intercultural Communication in the Globalized World**» фокусирует внимание на основных характеристиках межкультурной коммуникации, существенных различиях коммуникативного поведения человека в условиях официального и неофициального общения на английском языке, степени вариативности вербального и невербального поведения участников общения в межкультурной среде, причинах возникновения коммуникативно-когнитивных барьеров межкультурной коммуникации и путях их преодоления.

Второй раздел «**English as a Lingua Franca**» углубляет знания студентов о языках международного общения, социокультурных свойствах английского языка как *лингва франка*, о концепции мировых вариантов английского языка (World Englishes Paradigm), понятиях EFL (английский язык как иностранный), ESL (английский как второй язык) ELF (английский язык как современный *лингва франка*), об особенностях глобализованного английского языка (Globish English), академической публичной речи в условиях использования английского языка как *лингва франка*.

Третий раздел «**Professional Profile of the Modern Linguist**» обеспечивает видение лингвистики как области научного знания, языковой семьи, как культурного наследия человечества, достижений выдающихся лингвистов и их влияния на развитие современного общества; понимание студентами причин кросс-культурного воздействия одного языка на другой, взаимопроникновения лингвистических культур, степени востребованности лингвистов в обществе, особенностей обучения английскому языку как *лингва франка*.

Четвертый раздел «**Academics and Academic Life**» раскрывает миссию современного высшего образования, всемирно известных университетов, сущность эколингвистики и степени социальной ответственности лингвиста за чистоту языка, значимость искусственных языков в прошлом, настоящем и будущем.

В комплексе эти разделы готовят студентов к восприятию сложных и многогранных проблем межкультурного общения в современном поликультурном и мультилингвальном мире. Будущие учителя иностранного языка

углубляют знания об особенностях межкультурной коммуникации, обогащают свои представления о влиянии культуры на поведение человека, роли и функциях учителя иностранного языка в обучении школьников иностранному языку как средству межкультурной коммуникации.

Отличительной особенностью данного пособия является его направленность на развитие умений межкультурного профессионального общения в ходе обсуждения актуальных профессионально значимых проблем, которые ранее были усвоены студентами на уровне знаний при изучении теоретических дисциплин. Особый акцент делается на обучении академическим формам межкультурного иноязычного общения (академическая дискуссия, академическое интервью, академическое эссе и др.). Кроме того, в каждом разделе присутствует профессионально-педагогический компонент, когда будущим учителям иностранного языка предлагается, например, определить степень полезности полученной информации для их будущей преподавательской деятельности, раскрыть собственное видение предложенной методической проблемы на основе усвоенных в тематическом разделе знаний.

К числу важнейших методических принципов построения учебного пособия относятся такие принципы, как обеспечение поликультурного и профессионального развития студента, создание проблемно-ориентированной образовательной среды, активизация междисциплинарных связей, интенсивное использование поликультурного и многоязычного интернет-пространства.

Данные принципы дополняют друг друга и в своем единстве создают благоприятные условия для погружения будущего учителя иностранного языка в различные ситуации межкультурного взаимодействия, осознания трудностей такого взаимодействия, способов их преодоления, понимания важной роли учителя как инициатора и организатора межкультурного взаимодействия обучающегося с носителем изучаемого языка и с тем, для кого этот язык является международным средством общения.

Принцип поликультурного и профессионального развития предполагает расширение культурной картины мира будущего учителя иностранного языка за счет обогащения его представлений о языковом и культурном многообразии англоговорящих стран.

Студенты знакомятся с концепцией мировых вариантов английского языка (World Englishes Paradigm), каждый из которых отражает не только и не столько культуру исконных носителей английского языка, но в большей степени транслирует культуру его функциональных пользователей (например, индийский английский, филиппинский английский, китайский английский и др.), углубляют свои представления об особенностях межкультурной коммуникации, усваивают нормы вербального и невербального межкультурного общения в повседневно-бытовой, академической и профессиональной сферах, знакомятся со стратегиями преодоления коммуникативных барьеров в ходе межкультурного взаимодействия. В перспективе это будет способствовать формированию культурной непредвзятости и эмпатии, установки на

диалогичность в межкультурном общении, а также выработке устойчивой позиции будущего учителя иностранного языка, когда он не просто стремится расширить представления обучающихся о поликультурном и многоязычном мире, образе жизни других людей, а, главным образом, нацелен на формирование у обучающихся качеств поликультурной личности, востребованных информационным обществом в условиях глобализации.

Принцип создания проблемно ориентированной образовательной среды находит свое отражение в выполнении студентами различных видов проблемных заданий в ходе работы над разделами учебного пособия. Эта иерархически организованная система заданий включает: *п о з н а в а т е л ь н о - п о и с к о в ы е* задания на поиск, сбор, систематизацию, интерпретацию, оценивание, сравнение культуроведческой, лингвокультуроведческой, социолингвистической информации в рамках тематики разделов; *к о м м у н и - к а т и в н о - п о в е д е н ч е с к и е* задания на варьирование стратегий и тактик коммуникативного поведения (вербального и невербального) в условиях изменяющихся ситуаций межкультурного иноязычного общения, а также выхода из ситуаций коммуникативных сбоев в общении; *к о м м у - н и к а т и в н о - р е ф л е к т и в н ы е* задания на оценивание успешности межкультурного общения в заданных коммуникативных обстоятельствах, идентификацию коммуникативных барьеров и социокультурных помех в межкультурной коммуникации; *п о л и к у л ь т у р н ы й* анализ аутентичного материала по вопросам коммуникативных барьеров, помех, культурного шока; групповые и индивидуальные *п р о е к т ы*; *р о л е в ы е* игры и др.

Виды проблемных заданий отражают характер профессиональной деятельности учителя иностранного языка и включают, в том числе, академические формы межкультурного общения: слушание и конспектирование лекций (академических, популярных), подготовку и проведение докладов, мини-сообщений со слайд-презентациями, написание резюме, академических эссе, участие в групповой дискуссии.

Согласно *принципу активизации междисциплинарных связей* происходит инкорпорация в содержание теоретических знаний, приобретаемых студентами в ходе изучения дисциплин как профессионального, так и лингвистического циклов. Студенты используют усвоенные ранее знания о природе языка как социального и культурного явления, о языковых заимствованиях, способах словообразования, о сущности общения, особенностях межкультурного общения и т.д. для проведения лингвистических и культуроведческих сравнений, анализа. Будущие учителя иностранного языка приобщаются к использованию своего собственного лингвистического опыта, полученного в рамках изучения лингвистических дисциплин, возникших коммуникативных контактов, что способствует созданию благоприятных условий для развития их теоретического лингводидактического мышления. Важность данного принципа подтверждается тем, что современный дидакти-

ческий контекст обучения иностранному языку требует от учителя не только исполнительского профессионализма, но и навыков системной аналитики, умения интегрировать знания из смежных с методикой научных областей.

Принцип интенсивного использования поликультурного и многоязычного интернет-пространства предполагает комплексное использование аутентичных англоязычных ресурсов Всемирной сети. Студенты обращаются к информационным источникам Интернета, включая электронные словари и справочники, электронные библиотеки, интернет-энциклопедии для получения актуальной информации по тематике разделов, ее интерпретации, сравнения различных точек зрения на предложенную проблему. Для расширения представлений студентов о коммуникативных барьерах и сбоях в ходе межкультурной коммуникации широко используются ресурсы видеохостинга YouTube, в частности, видеоролики, демонстрирующие проблемные, иногда конфликтные ситуации, возникающие в ходе межкультурного общения. Предметом анализа является вербальное и невербальное поведение носителей и неносителей английского языка в ходе межкультурных контактов.

Таким образом, описанное учебное пособие, разработанное на основе личностно ориентированного, коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов, а также с ориентацией на обозначенные принципы, призвано обеспечить высокое качество профессиональной межкультурной подготовки будущего учителя иностранного языка в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Пассов, Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
3. *Kachru, Braj B.* The power and politics of English / Braj B. Kachru // *World Englishes*. – 1985. – Vol. 5. – № 2/3. – P. 121–140.
4. *Баранова, Н. П.* Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова, [и др.] // *Замежные языки*. – 2015. – № 4. – С. 3–9.
5. *Сафонова, В. В.* Exploring the World of Intercultural Communication and Co-operation / В. В. Сафонова, Л. А. Силкович. – М. : НИЦ «Еврошкола», 2019 – 228 с.

The article focuses on the general requirements for designing a university foreign language textbook as a tool for developing students' intercultural communicative competence. The basic methodological approaches and principles for creating it are defined. In addition, an innovative textbook to train the future foreign language teacher for intercultural communication, designed in accordance with the described requirements, is presented.

Поступила в редакцию 12.05.2020

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОТРАЖЕНИЮ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА ЕГО НОСИТЕЛЕЙ

В статье описывается процесс обучения китайскому языку как отражению концептуальной картины мира его носителей. Учет особенностей мышления носителей китайского языка при обучении стимулирует познавательную и научно-исследовательскую деятельность обучающихся, которые видят китайский язык как многогранную, уникальную систему, отражающую особенности восприятия окружающего мира его носителями. Для китайского языка актуальным является рассмотрение специфики репрезентации картины мира его носителями на трех уровнях: 1) иероглифики; 2) лексики; 3) грамматики. Также необходимо учитывать специфику способов концептуализации и категоризации окружающей действительности в китайском языковом сознании.

Язык посредством различных языковых средств репрезентирует культурные ценности его носителей, в нем отражается не только реальная картина мира, но и мировосприятие окружающей действительности людьми, говорящими на нем. Процесс изучения иностранного языка как средства межкультурной коммуникации должен включать усвоение знаний о культурных ценностях носителей языка и их культурного опыта, представленного системой национально-культурных понятий, раскрывающих специфику культуры страны и народа изучаемого языка [1; 2].

При рассмотрении тех или иных языковых явлений необходимо учитывать современные лингвистические концепции, согласно которым специфическая картина мира носителей того или иного языка представлена в сознании в виде концептов, которые выражаются в языке различными видами структур в их конкретном национальном оформлении [3].

Для китайского языка актуальным является рассмотрение специфики репрезентации картины мира его носителями на трех уровнях: 1) иероглифики; 2) лексики; 3) грамматики.

Так, при изучении *китайской иероглифической системы* необходимо рассматривать китайский иероглиф как графическую единицу, являющуюся феноменом культуры и обладающую определенным концептуальным значением, которое раскрывается в процессе его взаимодействия с окружающими знаменательными и служебными морфемами, выраженными иероглифами [4; 5; 6; 7]. При этом каждый иероглиф несет на себе отпечаток зрительного восприятия человеком вещей, и эта особенность оказывает большое влияние на его посредническую функцию между сознанием человека и внешним миром [8]. При обучении иероглифике необходимо, с одной стороны, рассматривать ее как сложную систему, в которой каждый иероглиф занимает свою определенную позицию, вступая в сложные синтагматические и парадигматические связи с другими единицами этой системы, и, с другой –

учитывать тот факт, что все китайские иероглифы, благодаря своей форме, являются более информационно насыщенными знаками, чем буквы в европейских языках [8], и фрагментами языковой картины мира носителей китайского языка.

В процессе обучения китайскому языку также необходимо учитывать специфику способов концептуализации и категоризации окружающей действительности в китайском языковом сознании.

Подавляющее большинство иероглифов китайского языка передает смысл перцептивных образов, тем самым отражая специфику пространственно-образного мышления носителей китайского языка и отсутствие языковой экономии при отражении смыслов перцептивных образов [9]. Согласно классификации знаков Ч. С. Пирса исследователь О. М. Готлиб выделяет три типа иероглифических знаков: *пиктограммы* (иконические знаки), *идеограммы* (индексальные знаки) и *символограммы* (знаки-символы), взяв за основу классификации характер детерминированности знака объектом. В качестве *пиктограммы* выделяют письменный знак, означающая которого (форма или символическая единица) непосредственно связана с означаемым (денотатом или семантической единицей), и в большей своей части они передают значения конкретных предметов (木, 田, 门, 山, 火). *Идеограммы* – это письменные знаки, в которых связь между формой (символической единицей) и денотатом (семантической единицей) имеет косвенный характер. Значения идеограмм так или иначе связаны с миром вещей и отношений. Выделяют *первичные* и *вторичные* идеограммы. *Первичные идеограммы*, как правило, состоят из пиктограммы и какого-то дополнительного элемента, выполняющего указательную функцию (本, 束, 末). *Вторичные знаки* состоят из пиктографического компонента и части, так или иначе фиксирующей чтение знака (фонологической единицы), пиктографический компонент же выступает как гиперонимический маркер, а остальные части знака – как гипонимические маркеры (耗, 牲, 牧). *Символограммы* – вид иероглифов, формальная оболочка (символическая единица) которых никак не связана с означаемым (семантической единицей). Семантика символограмм носит достаточно отвлеченный характер. Выделяют следующие разновидности символограмм: первоначально пиктографические знаки, графическая оболочка которых изменилась в ходе своей эволюции (虫, 耳, 戈, 鸟); первоначальные пиктограммы, «изменившие свою графическую оболочку, но современное значение которых представляет собой развитие их этимологического значения, и семантического разрыва не произошло» (年, 母, 金, 工); знаки-омографы, «чье современное значение невозможно вывести из их этимологии» (万, 我, 来) [10].

Большая часть современных иероглифов (около 80 %) представлена *вторичными идеограммами* – *фоноидеограммами*, основными компонентами

которых являются *идеограф* ‘компонент, несущий информацию о значении иероглифа’ и *фонетик* ‘компонент, несущий информацию о звучании иероглифа’. При этом идеографы, в прошлом самостоятельные иероглифы, с той или иной степенью вероятности передают внешний образ называемого ими понятия. Согласно Ши Юэ, в китайском языке насчитывается 163 идеографа, которые относят к 18 смысловым группам, образующим 18 соответствующих мегафреймов [11], которые объединяют идеографы по какому-либо семантическому признаку (например, *действия рукой, явления животного мира, одежда и украшения, явления растительного мира и т.д.*). За каждым из идеографов стоит целое семантическое поле, вследствие чего значение каждого из них будет выступать в качестве вершины фрейма, содержащего информацию о значении иероглифов, образованных от него (таблица).

Иероглиф 茶

Иероглиф	Мегафрейм «смысловая группа: явления растительного мира»	Фрейм «значение идеографа 艹»	Значение иероглифа
茶	艹、木、麦、𥝱 (竹)、禾	艹 1. Растения (травянистые), цветы, кусты (茶、草、苗、药、花、菊) 2. Овощи (蔬、葫、芦、菜、萝、葱、茄) 3. Фрукты (苹、蕉、菠、萝、莓、葡、萄) 4. Свойства растений (芬、药、芳、蔽、苾、菲)	Чай

Фрейм «значение идеографа 艹» является включенным в мегафрейм «смысловая группа: явления растительного мира». При овладении мегафреймами «смысловая группа» и фреймами «значение идеографа» обучающиеся смогут определять примерное значение любого незнакомого иероглифа через его отнесенность к определенной смысловой группе и семантическому полю.

Декодирование и понимание иероглифа запускают механизм осознания целого фрагмента окружающей действительности во всей сложной взаимосвязи ее компонентов, так как он обладает семантикообразующей функцией в системе китайского языка, которая отражает свойство каждого из иероглифов выступать в качестве центрального компонента индивидуального семантического поля, объединяющего лексические единицы (слова, словосочетания), которые обладают общностью значения.

Выступая в качестве ядра семантического поля, каждый из иероглифов (например, 学 ‘учиться, изучать’) несет наиболее общее, являющееся этимологическим, значение. В центре поля, вокруг ядра, представлены языковые единицы, чье значение является наиболее близким к этимологическому (学生 ‘ученик’, 同学 ‘одноклассник’, 学术 ‘знания’, 学问 ‘знания’, 学习 ‘учиться’, 学会 ‘научиться’, 学到 ‘получить знания’); на периферии располагаются языковые единицы, обладающие наиболее конкретным, современным значением, которое позволяет им активно взаимодействовать с единицами других полей (например, 学位 ‘ученая степень’: 学位论文 ‘диссертация на ученую степень’, 硕士学位 ‘степень магистра’, 博士学位 ‘(ученая) степень доктора’, 双学位 ‘двойная ученая степень’); 学校 ‘учебное заведение’: 中等学校 ‘средняя школа’, 驾驶学校 ‘школа вождения’, 职业学校 ‘ремесленное училище’; 科学 ‘научный’: 社会科学 ‘общественные науки’, 科学出差 ‘научная командировка’, 科学名词 ‘научный термин’, 科学研究所 ‘научно-исследовательский институт’, 科学管理 ‘управлять (производством) на научной основе’, 科学卫生 ‘научная гигиена’. Данное свойство иероглифа позволяет отобразить различные семантические связи между словами, входящими в поле, которые отражают объективно существующие связи между предметами действительности, номинированными словами.

Склонность к пространственно-образному мышлению у носителей китайского языка проявляется также при категоризации *существительных, глаголов*.

Например, при счете *любых* предметов необходимо ставить перед существительными счетные слова, которые в зависимости от внешнего признака относят их к определенным классам предметов. При этом восприятие тех или иных предметов отличается от восприятия носителями, например, русского языка. Возьмем в качестве примера иероглиф 条 ‘полоска’, который выступает в качестве счетного слова для имен существительных, обозначающих длинные предметы, продолжительные явления и некоторых животных и т.д. Данный иероглиф классифицирует объекты, у которых длина превышает ширину (узкие, длинные предметы) и которые в сознании носителей китайского языка имеют свойство сгибаться естественным способом. При этом к ним относят такие предметы, как галстук, юбка, брюки, полотенце, дорога, река, собака, рыба [8]. При счете предметов, имеющих ручку, рукоятку (нож, ножницы, зонт, клещи, ключи) или спинку (стул, скамейка), используют счетное слово 把 ‘ручка, рукоятка’. При счете плоских на взгляд носителей китайского языка предметов (бумага, стол, кровать, фотография, лицо, а также раскрывающиеся и растягивающиеся предметы, например, рот) используют счетное слово 张 ‘лист (бумаги)’. При этом при счете *картин и плакатов*, которые являются объективно плоскими по своему внешнему

виду, используют счетное слово 幅 fú ‘полотнище’. Как в русской/белорусской, так и в китайской лингвокультуре есть счетные слова, применяемые для парных предметов (*пара ботинок*), однако в китайском языке парные предметы делятся еще и по признаку *разделимости пары*, вследствие чего в этих случаях используется счетное слово 双 (как пара коньков, лыж, ботинок, палочек для еды, перчаток), в случаях с *неразделимой парой* счетное слово – 副 (пара очков, пара наушников) [9].

Каждый язык имеет собственный способ представлять одну и ту же реальность. Чем больше в языке существует слов для обозначения объекта или явления, тем более важное значение они имеют для данной культуры. И это необходимо учитывать при обучении лексике китайского языка. Так, например, в китайском языке насчитывается около 100 глаголов приготовления пищи, но для многих из них нет эквивалента в русском языке. 19 китайских глаголов можно сопоставить с русским глаголом *жарить*: 熘 ‘жарить с добавлением крахмала’, 炸 ‘жарить в раскаленном масле’, 爆 ‘быстро жарить на сильном огне’, 脆炸 ‘жарить до хрустящей корочки’, 宫爆 ‘жарить с арахисом и красным перцем’ и т.д.; 14 глаголов – аналоги русского глагола *варить*: 熬 ‘варить с последующим добавлением приправ’, 涮 ‘бланшировать’, 卤 ‘варить в рассоле’, 咕嘟 ‘варить в крутом кипятке’ и т.д.; 9 глаголов переводятся глаголом *тушить*: 炖 ‘тушить’, 红焖 ‘тушить в соевом соусе’, 罐搁 ‘тушить в керамической посуде’ и т.д. На 1 русский глагол приходится несколько китайских глаголов, объединенных общей семантикой. Но при этом они отличаются временем и тщательностью приготовления, температурой, количеством масла, используемой посудой [12]. Причинами такого широкого наличия глаголов в китайском языке может быть разнообразие климатических условий, что влияет на выбор продуктов и способы их приготовления, а также важность того или иного способа приготовления блюда, влияние еды на здоровье [13].

В процессе обучения китайскому языку также необходимо учитывать различие способов концептуализации и категоризации окружающей действительности в китайском и русском/белорусском языковом сознании, что находит свое отражение в различии *грамматических категорий*, используемых для их выражения. Так, например, при описании местоположения субъекта или объекта в пространстве для китайского языкового сознания характерно: а) четкое дифференцирование в восприятии живого и неживого; б) размер окрестности и масштабности ориентира (边、面、方); в) степень доступности визуальному восприятию человека самого ориентира (旁边、对面、附近), что не является важным для носителей русского языка. Вследствие этого и выбор языковых средств для описания пространственных характеристик субъекта или объекта в двух языках будет отличаться.

Например, в китайском языке, когда субъект или объект доступны визуальному восприятию, используют 旁边、对面, если же нет (но находится поблизости) – 附近, при этом в каждой из ситуаций на русском языке может быть использовано выражение *рядом с...* [8].

При обучении, например, глаголам движения и способам их оформления необходимо учитывать и объяснять то, что для представителей китайской лингвокультуры важным является факт установления контакта с коммуникантом, вследствие чего глаголы движения оформляются простыми дополнениями направления ‘来’ и ‘去’, которые передают наличие возможности у говорящего а) визуализации или контакта с движущимся человеком или предметом либо разрыв связей, коммуникации.

На наш взгляд, преподавание китайского языка с учетом особенностей мышления носителей китайского языка стимулирует познавательную и научно-исследовательскую деятельность обучающихся, которые видят китайский язык как многогранную, уникальную систему, отражающую особенности восприятия окружающего мира его носителями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
2. Рiske, И. Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения / И. Э. Рiske [Электронный ресурс]: На материале английской поэзии : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. – М. : РГБ, 2003 (Из фондов Российской государственной библиотеки). – Режим доступа : <http://diss.rsl.ru/diss/03/0149/030149026.pdf>. – Дата доступа : 28.06.2008.
3. Французские обороты с местоимением *il* в зеркале русского языка / В. А. Федоров. – Воронеж : Издат.-полиграф. центр Воронеж. гос. ун-та, 2010. – 216 с.
4. Солнцев, В. М. Исследования по китайскому языку / В. М. Солнцев, Н. И. Тяпкин. – М. : Наука, 1973.
5. Кочергин, И. В. Очерки лингводидактики китайского языка / И. В. Кочергин. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2006. – 192 с.
6. Софронов, М. В. Китайский язык и китайская письменность : курс лекций / М. В. Софронов. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 638 с.
7. 汉字教学理论与方法 = Преподавание китайского языка / 周建著. – 北京 : 北京大学出版社, 2007. – 227页.
8. Цзинь, Тао. Концептуальная система пространства: на материале современного китайского языка : дис. канд. фил. наук : 10.02.19 / Тао Цзинь. – Владивосток, 2005. – 198 л.

9. Рубец, М. В. Когнитивные особенности китайской культуры и языка / М. В. Рубец // Психология и психотехника. – М. : НБ-Медиа, 2013. – Вып. 11 (62). – С. 1120–1133.
10. Готлиб, О. М. Основы грамматики китайской письменности / О. М. Готлиб. – М. : АСТ : Восток–Запад, 2007. – 284 с.
11. 史, 玥. 常用汉字表 : 形声字形符义类分布分析 = Ши, Юэ. Перечень наиболее частотных иероглифов : классификация идеографов / 史玥 // 重庆科技学院学报 (社会科学版) – 2010. – № 4. – 81– 82页。
12. Халмашинова, С. Р. Глаголы приготовления пищи в современном китайском языке / С. Р. Халмашинова. – Иркутск : Евраз. лингв. ин-т, 2016. – 62 с.
13. Хуан, Чжунлянь. Анализ семантического поля кулинарных глаголов «жарить» в русском и китайском языках / Хуан Чжунлянь, Лю Лифэнь // Филол. науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 11(77) : в 3 ч. – Ч. 2. – С. 171–175.

The difference in the ways of conceptualizing and categorizing the surrounding reality by Chinese and Russian / Belarusian language speakers should be taken into account in the process of Chinese Language Teaching. This difference is reflected on the levels of Chinese Characters, words and grammatical categories.

Поступила в редакцию 15.01.2020

Е. М. Чеботарёва

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ
ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА
«ДИСКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

В статье рассматривается и обосновывается структура электронного учебно-методического комплекса по учебной дисциплине «Дискурсивная практика (английский язык)» как средства для повышения качества подготовки будущих преподавателей английского языка. Подробно анализируются принципы и функциональные характеристики ЭУМК, предложены методические подходы к его использованию в образовательном процессе.

В последнее время основными информационными ресурсами информационно-образовательной среды учреждения высшего образования становятся электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) по конкретным дисциплинам, обеспечивающие интеграцию и представление в одном электронном документе главных методических, теоретических и практических аспектов изучаемой дисциплины.

С опорой на научные исследования В. А. Воробьёва, Ю. И. Воротницкого, Е. И. Дмитриева, А. И. Жука, А. В. Макарова, П. А. Мандрика, О. А. Сосновского, А. М. Филиппова [1; 2; 3], раскрывающие вопросы практического создания и интеграции средств информационно-коммуникативных технологий в высшее образование, на кафедре мировой литературы и иностранных языков учреждения образования «Полоцкий государственный университет» разработан ЭУМК по дисциплине «Дискурсивная практика (английский язык)» для специальности 1-02 03 06 «Иностранные языки (с указанием языков)» [4].

Учебная дисциплина «Дискурсивная практика (английский язык)» играет важнейшую роль в системе подготовки специалистов в области преподавания английского языка, обеспечивая переход от базового к профессионально-ориентированному циклу общепрофессиональных и специальных дисциплин. На третьем году обучения в рамках дисциплины совершенствуется и активизируется иноязычная речевая деятельность студентов с учетом особенностей функционирования языковых явлений в речевом общении, при этом повышается значение овладения номенклатурой дискурсивных практик, соответствующих типам дискурса, и знаниями языковых и социокультурных особенностей страны изучаемого языка [5].

Целью учебной дисциплины «Дискурсивная практика (английский язык)» являются практическое овладение особенностями, присущими различным типам дискурсов, а также развитие способности порождать дискурсивно обусловленные типы высказываний и различные типы дискурсов в процессе общения.

ЭУМК по данной дисциплине разработан в программе *MyBase* (версия 7) и экспортирован в формат *CHM (Microsoft Compiled HTML Help)*. Данный ресурс представляет собой дидактическое средство комплексного назначения, которое имеет ряд преимуществ перед идентичными печатными изданиями:

- обладает свободным локальным или сетевым доступом, мобильностью, компактностью и низкой стоимостью тиражирования;
- удобен в использовании, благодаря интуитивно понятному интерфейсу и быстрому переходу к любой части ЭУМК посредством гиперссылок;
- использует медиатехнологии, а именно аудио и видео, которые непосредственно встроены в структуру ЭУМК;
- не имеет ограничения по количеству экземпляров;
- предоставляет возможность редактирования и обновления содержания ЭУМК через программу *MyBase*;
- обеспечивает имитацию учебных занятий, что особенно актуально в условиях дефицита учебного времени, так как дает преподавателю возможность выносить на практические аудиторные занятия наиболее существенный по содержанию материал и сосредоточиться на коммуникативных видах деятельности в аудитории;

- позволяет эффективно организовать управляемую самостоятельную работу студентов, благодаря четко выстроенному алгоритму работы над учебным материалом с учетом принципа нарастания сложности, от репродуктивных видов работы к продуктивным, творческим;

- помогает дифференцировать и индивидуализировать работу со студентами, допускает адаптацию в соответствии с их потребностями, уровнем подготовки, интеллектуальными и лингвистическими возможностями;

- характеризуется интерактивностью и предоставляет возможности для самоконтроля благодаря наличию автоматизированных интерактивных тестов для самопроверки, реализованных в редакторе тестов *АйРен* и скомпилированных в исполняемый *EXE*-файл, что не требует никаких дополнительных средств для их запуска;

- дает возможность преподавателю оставлять за собой роль консультанта, открывая перед студентами новые возможности для перехода от пассивного восприятия материала к активной творческой самостоятельной деятельности.

Основными отличительными особенностями ЭУМК являются: реализация компетентностного подхода к подготовке специалистов в области преподавания английского языка в различных типах учреждений образования Республики Беларусь, формирование поликультурной интеллектуально зрелой личности, современная концепция организации самостоятельной работы студентов, реализация межпредметных связей языковых дисциплин с предметами психолого-педагогического цикла.

ЭУМК по дисциплине «Дискурсивная практика (английский язык)» разработан для обеспечения выполнения требований государственного образовательного стандарта высшего образования, учебно-программной документации образовательных программ высшего образования к качеству подготовки студентов по специальности 1-02 03 06 «Иностранные языки (с указанием языков)».

ЭУМК нацелен на развитие умений:

- избирательно воспринимать и адекватно осмысливать и интерпретировать информацию в различных типах дискурсов;

- логично и последовательно высказываться по определенной теме, ситуации, проблеме; планировать высказывание и грамотно формулировать выводы из прочитанного, услышанного, сказанного;

- выражать различные коммуникативные намерения и строить развернутые высказывания, переводить разговор на другую тему; подхватывать и дополнять мысль партнера по общению; корректно прерывать собеседника;

- аргументировать свою точку зрения; обоснованно использовать эмоционально-оценочные выражения и другие эмоционально-экспрессивные и невербальные средства, специфичные для различных типов дискурсов;

- графически, орфографически и пунктуационно правильно писать в пределах лексического минимума 1–3 курсов различные виды письменных работ; выражать свои мысли в различных формах письменной речи (письмо, эссе, аннотация, резюме, литературный отзыв);

- использовать адекватные языковые и культурные нормы, дискурсивные приемы, речевой этикет, присущие англоязычной лингвокультуре, в межкультурном общении;

- проводить лингвистический анализ художественного текста с учетом его дискурсивных особенностей;

- решать межпредметные познавательные и поисковые задачи с элементами исследования, что придает знаниям профессионально осознанный характер.

ЭУМК «Дискурсивная практика английского языка» построен по блочно-модульному принципу (5 блоков).

Блок 1 “Preface for Students” (Введение) включает раздел “*Syllabus*” (Учебная программа дисциплины) и раздел “*E-textbook Organisation*” (Рекомендации по использованию ЭУМК). Прежде чем приступить к работе с ЭУМК, студентам необходимо ознакомиться с целями и задачами дисциплины, перечнем планируемых результатов обучения, содержанием учебного материала, учебно-методической картой дисциплины, предъявляемыми требованиями для получения зачета и экзамена по дисциплине, а также с методическими рекомендациями по использованию ЭУМК.

Блок 2 “English Discourse: Intellectual Challenges” (Дискурсивная практика), собственно обучающий, построен по принципу ситуативно-тематической организации учебного материала и содержит 10 ситуативно-тематических разделов (*Units 1-10*): *Wildlife* (Мир животных), *Describing People* (Личность человека), *Keeping Healthy* (Здоровый образ жизни), *Relationships* (Взаимоотношения), *Jobs* (Работа), *Advertising* (Реклама), *Crime and Justice* (Преступность и правосудие), *Politics* (Политика), *Needs* (Проблемы развивающихся стран), *Somewhere to Live* (Наш дом).

Каждый ситуативно-тематический раздел включает:

- темы и их предметное содержание;
- номенклатуру речевых задач;
- систему коммуникативных проблемно-творческих заданий, направленных на формирование и совершенствование речевых умений и навыков, на развитие у студентов умения аналитически мыслить, аргументированно излагать свою точку зрения, всесторонне рассматривать явления в их противоречии и развитии, избегать необоснованных обобщений, проявлять толерантность и культурную сензитивность;

- тестовые задания для самоконтроля, представленные отдельно в виде рубрики “*Self-Check Test*” (Тесты), что позволяет усилить элемент самостоятельной подготовки студентов.

На рис. 1 представлена часть содержания ЭУМК. В левой части окна располагается содержание ЭУМК (раскрывающийся древовидный список), посредством которого осуществляется навигация по блокам, разделам и рубрикам. В правой части окна отображается содержимое выбранного элемента ЭУМК: каждый раздел представлен в виде нескольких рубрик, содержащих систему заданий. Часть заданий содержит аудио- и видеоматериалы. При клике левой кнопкой мыши на иконки  и  открываются аудио- или видеоматериалы.

Блок 3 “Text Analysis” (Лингвистический анализ текста) состоит из двух разделов. Раздел “*The Scheme of Text Analysis*” содержит план лингвистического анализа художественного текста, а также список ряда учебно-методических пособий, включающих в себя рекомендации по анализу текстов, образцы лингвистического анализа текста, глоссарий литературных терминов.

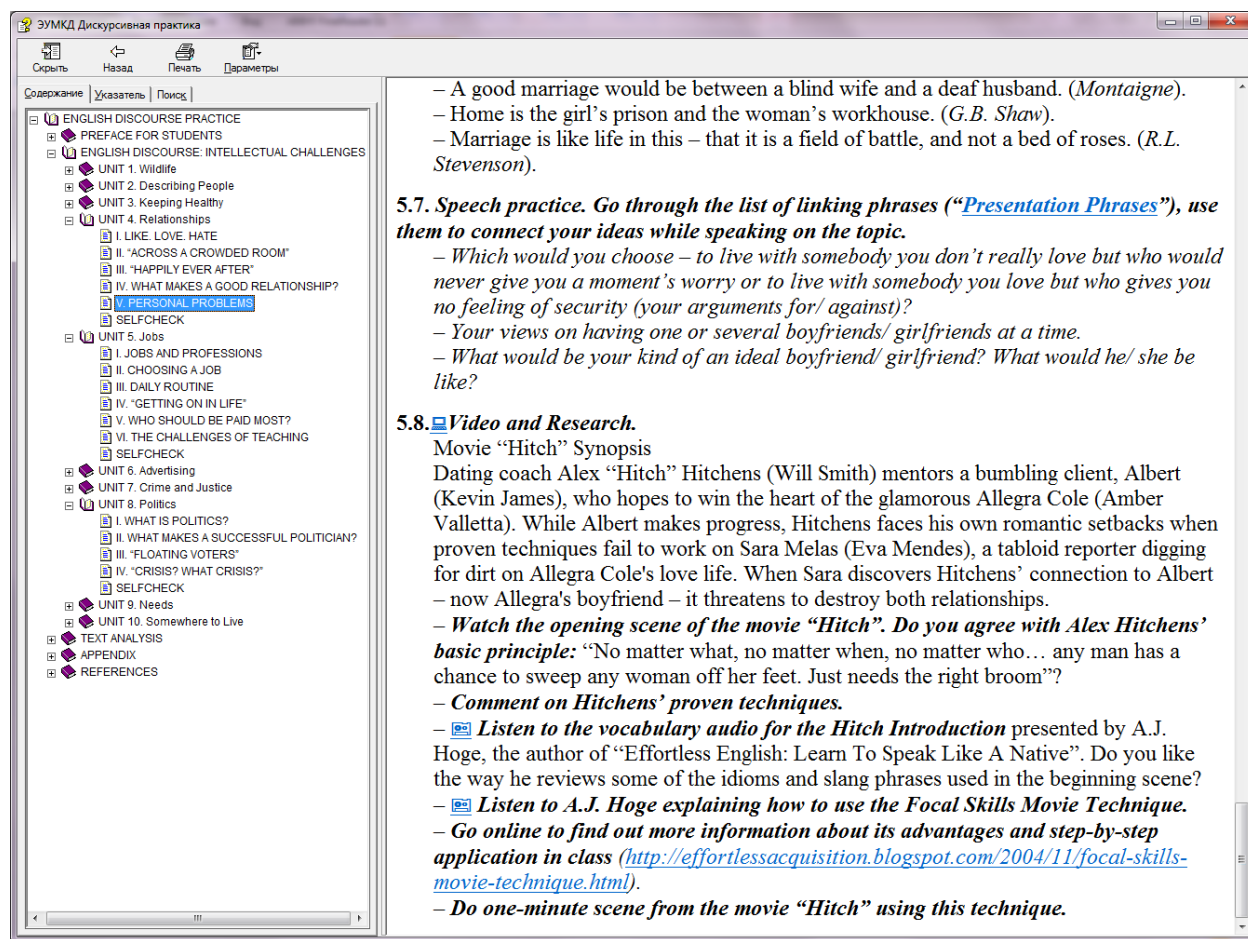


Рис. 1. Отображение содержимого выбранного элемента ЭУМК

В раздел “*Texts for Analysis*” (Подборка текстов для анализа) включены рассказы и отрывки из произведений английских, американских и канадских писателей XIX–XX вв. (А. Азимов, Д. Бальсдон, О. Генри, Г. Грин, Р. Дал, Дж. Даррелл, Дж. К. Джером, С. Ликок, С. Меррик, Дж. Микеш, Ф. Сюзли-

ван, Р. Томпсон, Дж. Тэрбер). При отборе текстов авторы руководствовались их тематикой, фабульностью и характером представленной в них лексики. Тематика рассказов разнообразна, соответствует программным требованиям. Тексты структурированы по 10 тематическим разделам, представленным в блоке 2. К анализу и интерпретации текста рекомендуется переходить после завершения изучения определенных рубрик тематического раздела или тематического раздела в целом. Задания по анализу текста находятся в блоке 2. Вокабуляр рассказов насыщен лексикой, которая требуется студентам при прохождении разговорных тем и входит в перечень слов и выражений для активного усвоения раздела “*Active Vocabulary*” блока 4.

Рассказы сопровождаются реальным комментарием, поясняющим общественно-политические, исторические и бытовые явления, понимание которых требует специальных знаний. О каждом писателе дана краткая биографическая справка. Предложенная подборка рассказов позволяет студентам ознакомиться с особенностями литературной формы и идейного содержания художественных произведений (выявление художественного замысла автора, характеристик героев и событий, языковых средств, эмоциональной окрашенности и т.д.), научиться интерпретировать как явно выраженную, так и имплицитную информацию.

Блок 4 “Appendix” (Приложение) состоит из четырех разделов: “*Active Vocabulary*” – полный перечень слов и выражений для активного усвоения; “*Conversational Formulas*” – перечень разговорных формул, помогающих организации диалогического пространства и реализации коммуникативных интенций говорящих в соответствии с ситуацией общения; “*Presentation Phrases*” – перечень фраз-клише, используемых для смысловой связки структурных элементов монологического высказывания; “*Oral Test Situations*” – примерный перечень тем для монологических высказываний. Данный блок является важной частью ЭУМК, поскольку представляет собой дополнительный источник информации и направлен на совершенствование навыков самостоятельной работы студентов.

Блок 5 “References” (Литература) включает в себя списки литературы, нормативных документов, интернет-источников, которые использовались при написании данного ЭУМК.

Для облегчения познавательной и учебной деятельности студентов каждый из 10 тематических разделов тщательно структурирован, каждая рубрика раздела представлена обширным перечнем заданий, нацеленных на привлечение студентов к соразмышлению над обсуждаемой проблемой. Особенностью ЭУМК является то, что учебный материал подается преимущественно диалогично и проблемно [6]; каждое задание является одновременно и источником информации, и поводом для размышления, и опорой для анализа вопросов, затрагиваемых в нем, а также содержит потенциальные направления для дальнейшего углубленного анализа.

Вся система заданий носит коммуникативный, проблемно-творческий характер и строится на основе постепенно возрастающей сложности, увеличения доли самостоятельной работы студентов в процессе обучения, способствуя не только приобретению знаний и умений, но и переносу интеллектуальных умений в нестандартные ситуации. Так, каждая рубрика тематического раздела начинается с упражнений, вводящих в проблематику темы и направленных на отработку лексического материала, и заканчивается заданиями дискуссионного характера, стимулирующими студентов к аргументированному обсуждению затрагиваемых проблем.

Особого внимания со стороны преподавателя и студентов требуют дискуссионные задания – *roundtable discussion* (круглый стол), направленные на перенос межпредметных знаний и умений в новые условия на уровне исследовательской деятельности, что требует обобщающе-абстрагирующей, аналитической, синтетической и рефлексивной деятельности ума. Примером такого задания является круглый стол “*The Challenges of Teaching*”, направленный на обсуждение психолого-педагогических вопросов. Задание содержит алгоритм анализа проблемы и предполагает предварительную подготовку микрогрупп студентов (2-3 человека) с целью представить широкое освещение проблемной области для дальнейшего обсуждения за круглым столом.

Кроме того, каждый тематический раздел содержит задания, направленные на развитие речевых умений аудирования, чтения и письма (восприятия и построения различных типов дискурса). Задания по написанию эссе позволяют более подробно остановиться на отдельных аспектах тематики, давая студентам возможность письменно выразить и обосновать собственную точку зрения. Большое внимание в данном ЭУМК уделяется специфическим трудностям английского языка – изучению фразовых глаголов и идиом, которым посвящены отдельные рубрики каждого раздела с пометкой *Phrasal Verbs and Idioms*. Лексические единицы, подлежащие активному усвоению, выделены жирным шрифтом в упражнениях и текстах данного комплекса. Полный перечень слов и выражений для активного усвоения приводится в приложении, в разделе *Active Vocabulary*.

В каждый тематический раздел включены задания (иконка ) , направленные на развитие умения проводить лингвистический анализ художественного текста с учетом его дискурсивных особенностей. Нужный текст, а также план лингвистического анализа художественного текста и методические рекомендации содержатся в блоке 3. Задания по интерпретации текста призваны пробудить субъективную аналитическую мысль студента, создать исполненную эмоционально-интеллектуальным напряжением ситуацию прочтения художественного текста на основе анализа, оценки, постижения авторской позиции, межкультурного аспекта, способствуя тем самым развитию умения мыслить ассоциативно, проводить параллели между прочитанным текстом и реальной жизнью, обобщать жизненный опыт.

Каждый ситуативно-тематический раздел завершается выполнением тестов на проверку усвоения пройденного материала. Тесты самоконтроля включают задания: на перевод активных лексических единиц или отдельных предложений с активными фразами (включая фразовые глаголы и идиомы) на английский язык; с альтернативным выбором варианта ответа (*true/false choice*), со множественным выбором вариантов ответов (*multiple choice*) и на установление соответствия (перекрестный выбор – *matching*); со вложенным ответом (*cloze test*); на синонимические и антонимические замены, на перефразирование части предложения с помощью активной лексики (включая фразовые глаголы и идиомы), на постановку подходящего предлога. По своей сути все они являются упражнениями для сознательного выбора, уровень сложности которых варьируется. Такие упражнения выполняются с целью автоматизации введенного материала в условиях учебной ситуации, формируют и совершенствуют речевые навыки – составляющие речевой компетенции – и ставят перед обучающимися определенные речемыслительные задачи, связанные с выбором формы высказывания в зависимости от содержания задания.

Следует отметить, что все тестовые задания делятся на две группы: автоматизированные интерактивные тесты самоконтроля и контрольные тесты, проверяемые преподавателем. Ссылка для запуска автоматизированного интерактивного теста располагается в условии задания (рис. 2).

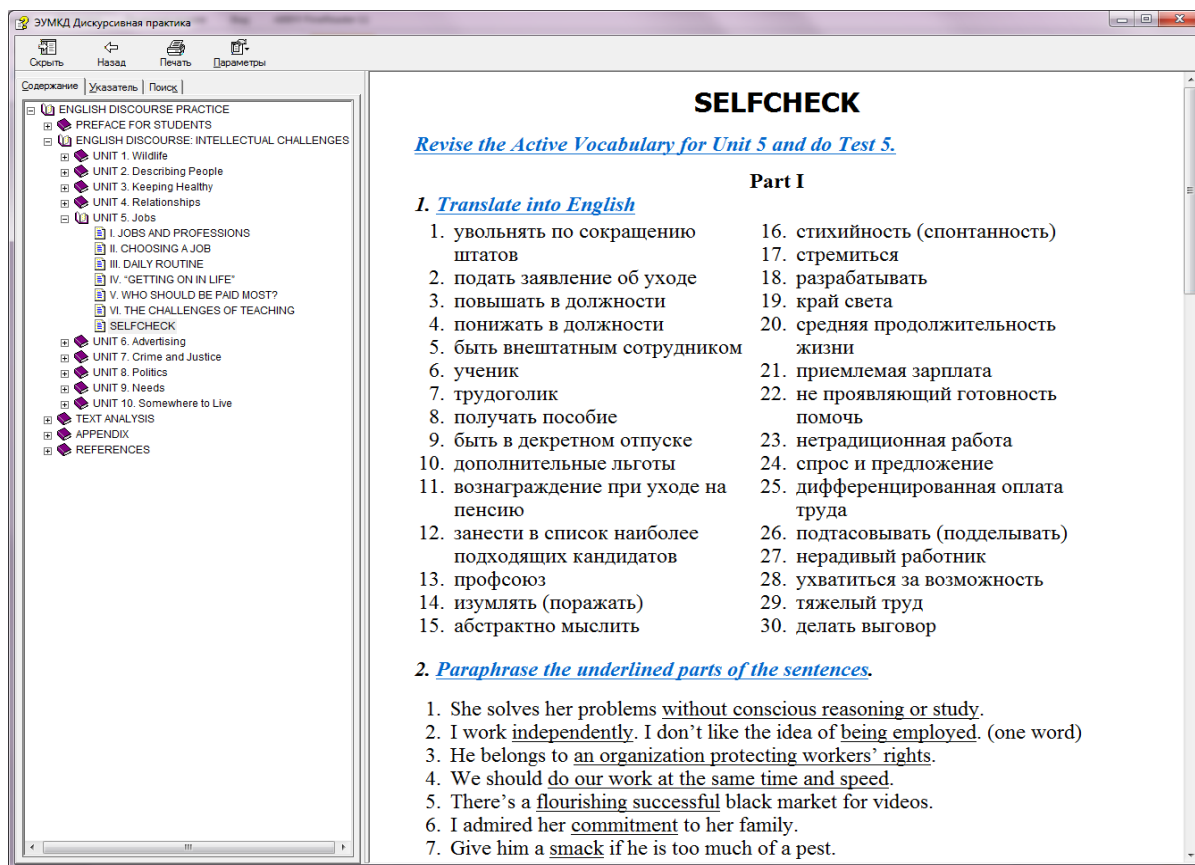


Рис. 2. Задания для самоконтроля

В некоторых тестах задаются вопросы на перекрёстный выбор (рис. 3).

U01T02

Вопрос 1 из 1

Match the words in A with the words in B to make a phrase:

splendid	attributes	sewage
threatened	species	
worldwide	endangerment	
public		irrationality
sheer		eruption
constructive		products
waste		affluence
untreated		
volcanic		pessimism
material		awareness

Ответить ⬅ Назад ➡ Вперед Завершить работу

Рис. 3. Выполнение теста на перекрёстный выбор

После ответа на все вопросы теста отображаются результаты его выполнения в виде диаграммы (рис. 4).

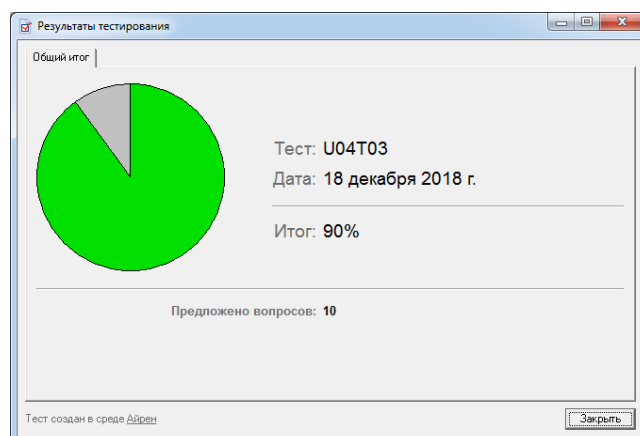


Рис. 4. Результаты прохождения теста

Следует отметить, что при работе с комплексом нет необходимости строго следовать предложенной в нем тематике, соблюдая последовательность ее изложения: внутри рубрик каждого тематического раздела преподаватель может выбирать для работы те задания и ту последовательность их выполнения, которые в конкретных дидактических условиях представляются ему наиболее целесообразными, интересными и соответствующими логике преподавания данного курса.

Содержательная структура электронного комплекса и организация представленного в нем учебного материала позволяют использовать его в качестве основного учебного пособия не только при изучении дисциплины «Дискурсивная практика», но и других курсов и спецкурсов, затрагивающих сходную проблематику. Разнообразные по характеру и сложности задания могут быть использованы для теоретического обсуждения, интерпретации, анализа и дискуссий, служить надежным источником информации, представляя студентам богатый иллюстративный материал для размышления. ЭУМК может стать основой для работы в аудитории, помочь в самостоятельном изучении обсуждаемых тем; к нему можно обращаться как к справочнику, к хрестоматии и как к учебнику.

Настоящий ЭУМК (авторы Е. М. Чеботарёва и Л. В. Жизневская) апробирован при чтении курсов «Дискурсивная практика английского языка», «Интерактивный английский язык» на гуманитарном факультете в Полоцком государственном университете; он включен в Государственный регистр информационных ресурсов Республики Беларусь (регистрационное свидетельство № 3161918535 от 06.06.2019 г.), имеет гриф электронного учебного пособия, присвоенный Министерством образования Республики Беларусь.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воробьев, В. А.* Электронный учебно-методический комплекс: разработка и использование в учебном процессе / В. А. Воробьев, О. А. Сосновский, А. М. Филиппов // Высшая школа. – 2011. – № 1. – С. 38–43.
2. *Жук, А. И.* Современный электронный учебно-методический комплекс – основа информационно-образовательной среды вуза / А. И. Жук, Ю. И. Воротницкий, П. А. Мандрик // Информатизация образования – 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды : материалы междунар. науч. конф., Минск, 27–30 окт. 2010 г. / БГУ ; редкол. : С. В. Абламейко [и др.]. – Минск, 2010. – С. 197–201.
3. *Макаров, А. В.* Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки : учеб.-метод. пособие / А. В. Макаров [и др.]. – Минск : РИВШ, БГУ, 2002. – 118 с.
4. *Чеботарёва, Е. М.* Дискурсивная практика английского языка = English Discourse Practice: электрон. учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / Е. М. Чеботарёва, Л. В. Жизневская. – Новополоцк : Полоц. гос. ун-т, 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
5. *Кирейчук, Е. Ю.* «Дискурсивная практика» – дисциплина нового образовательного стандарта / Е. Ю. Кирейчук // Иностранные языки в вузе и школе : материалы IV регион. науч.-практ. конф., Витебск, 26 апр. 2012 г. – Витебск, 2012. – С. 74–77.

6. Chebotareva, E. Creative and Innovative Educational Paradigm and Acmeological Approach to the Development of a Student as a Subject of Professional Activity / E. Chebotareva, M. Kochetkov // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2017. – № 10 (2). – P. 177–188.

The article introduces an electronic teaching complex on English discourse practice with particular attention to its structure and from the perspective of language learning effectiveness. The principles and functions of the electronic teaching complex as well as its didactic potential are revealed.

Поступила в редакцию 13.05.2020

Н. И. Шляжко

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ПОЛИЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Статья посвящена исследованию особенностей применения интерактивных образовательных технологий для развития умений иноязычного полилогического общения у учащихся средних специальных учебных заведений. В работе подчеркивается необходимость интегрированного использования социальных и информационно-коммуникационных технологий. Описываются модели распределения учебной и внеучебной деятельности обучающихся на занятии и в Интернете в процессе развития умений, необходимых для осуществления речевого взаимодействия в условиях полисубъектной межкультурной коммуникации.

Усложнение социального заказа для образовательных учреждений, заключающегося в подготовке высококвалифицированных специалистов, компетентных в сфере будущей профессиональной деятельности, высоко-нравственных, духовно развитых и готовых к инновациям, совместной деятельности и сотрудничеству, к работе в нестабильных и быстро меняющихся условиях с проявлением инициативы и творчества, обуславливает разработку и активное внедрение в образовательный процесс современных технологий. Успешной реализации задач устойчивого развития в системе среднего специального образования, как подчеркивается в Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года, будет способствовать развитие умений, необходимых для потенциального участия в международных научно-исследовательских и культурных программах, в частности, в работе профессиональных семинаров [1, с. 27]. Для этого учащиеся должны овладеть умениями излагать свою точку зрения, устанавливать эмоциональный контакт с аудиторией, управлять своим поведением при групповом взаимодействии, общаться в конфликтных ситуациях, анализировать дополнительные обстоятельства

в процессе иноязычного полилогического общения (ИПО). В условиях усиления гуманитарного межкультурного образования учащиеся, становясь участниками полисубъектного межкультурного общения, сталкиваются с ситуациями, предполагающими не только реальное, но и виртуальное полилогическое общение на иностранном языке (ИЯ) с целью выработки совместных решений. Очевидно, что вызовы современности, а также требования к практическому владению обучающимися умениями речевого взаимодействия с представителями иных лингвокультур в формате полилога диктуют необходимость поиска соответствующих интерактивных образовательных технологий.

В научной литературе отмечается, что интерактивные технологии направлены на активизацию деятельности самих обучающихся как субъектов образовательного процесса, и их развитие. Традиционно к числу интерактивных технологий относят учение в сотрудничестве, проектную технологию, творческие мастерские, кейс-технологию и др. Информационно-коммуникационные технологии имеют целью овладение деятельностью, связанной с информационным обменом, созданием общего информационного пространства. В нашем исследовании под *интерактивными образовательными технологиями* мы понимаем совокупность способов и приемов обучения и учения, основывающуюся на взаимосвязанном (интегрированном) применении социальных и информационно-коммуникационных технологий для организации речевого взаимодействия учащихся, с целью обеспечения эффективного развития умений ИПО.

Что касается интегрированного использования образовательных технологий, следует подчеркнуть, что интенсификация интеграционных процессов на всех уровнях, от личностного до межгосударственного, является одной из тенденций развития образования в XXI веке. Главной функцией интеграционных процессов является достижение синергетического эффекта на основе кооперации и сотрудничества, которые преобладают над дифференциацией и обособлением. Интеграционные процессы ведут к формированию новых элементов, преобразовывая текущие в более эффективные.

Характеризуя интерактивные образовательные технологии, необходимо отметить, что степень технологичности, т.е. способности вызвать нужный, желаемый, заранее спланированный педагогический результат, может влиять на эффективность методики и зависит от того, насколько выполняются требования, предъявляемые к образовательным технологиям. По мнению российских исследователей [2, с. 14], одним из них является *концептуальность*, которая предполагает опору на научную концепцию, включающую философское, психологическое и дидактическое обоснование способов достижения образовательной цели. В качестве второго требования, предъявляемого к образовательным технологиям, выступает *системность*, под которой подразумевается логика процесса достижения цели, взаимосвязь его частей, обеспечение целостности и цикличности действий. *Управляемость*,

как требование, предусматривает возможность проектирования и корректирования. *Воспроизведение* системы действий – это возможность применения технологии другими субъектами в других однотипных условиях учебных учреждений или образовательной среды.

Для того чтобы найти место каждой из технологий на занятии по ИЯ, а также выявить средства, наличие которых обеспечит результативность их использования, по мнению С. С. Куклиной, необходимо следовать определенным требованиям [3, с. 41]. В качестве таковых выступают:

1. Адекватность технологии иноязычному общению и определенному этапу обучения ему, т.е. способность технологии создавать оптимальные условия для достижения цели конкретного этапа.

2. Обеспечение достаточной плотности (интенсивности) общения, требующейся для овладения иноязычным общением. Следует отметить, что плотность общения является одним из ведущих параметров в интенсивном обучении иностранным языкам (Г. А. Китайгородская, 1986). Средствами ее достижения являются расширение сфер общения и увеличение количества партнеров по коммуникации с помощью парных и групповых форм работы.

3. Увеличение количества функций ИЯ, что предполагает включение учащихся в различные виды деятельности, обеспечивающие усвоение нового методически адаптированного социального опыта.

4. Создание условий для снятия трудностей при отработке способов формирования и формулирования мысли. В частности, использование функциональных опор разной степени сложности, памяток, руководств, организующих учебную деятельность учащихся и содержащих иноязычные языковые средства для этой цели.

Чтобы отобрать совокупность интерактивных образовательных технологий, мы проанализировали различные виды социальных и информационно-коммуникационных технологий с учетом их дидактических возможностей для оптимизации развития умений ИПО у учащихся. В качестве критериев для анализа социальных технологий выступали: а) наличие этапов для взаимодействия в группе (с количеством участников более трех); б) количество единиц взаимодействия. Здесь единицей взаимодействия является коммуникативный ход, вызывающий ответную реакцию, – «интерактивный акт». С учетом данных критериев определялся *индекс интенсивности общения*. В процессе отбора технологий под интенсивностью общения в полилогическом взаимодействии подразумевалось отношение количества единиц взаимодействия к количеству этапов общения в группе.

Индекс интенсивности общения оказался выше для некоторых видов социальных технологий. В соответствии с полученным индексом были отобраны следующие их виды: технология творческих мастерских, технология «Шесть шляп мышления», учение в сотрудничестве.

В ходе исследования необходимо было отобрать и эффективные информационно-коммуникационные технологии. При этом исходили из того, что ведущей формой общения в социальных сервисах Веб 2.0 является *интернет-полилог*, как гибридная форма общения, сочетающая элементы устной и письменной форм коммуникации [4, с. 5]. В данном виде полилога коммуникативное пространство организуется вокруг трех и более собеседников, со стороны которых присутствует вербальная реакция. Специфика интернет-коммуникации обуславливает особенности полилогического общения: пространственно-временные рамки значительно расширяются по сравнению с реальной коммуникацией, а образ адресата / адресанта трансформируется в виртуальную языковую личность.

Для обеспечения оптимального выбора информационно-коммуникационных технологий мы обратились к универсальному сервису Веб 2.0 *Microsoft Teams*. Это единая платформа, которая используется как классическое или веб-приложение, на планшете, ноутбуке или смартфоне на базе iOS или Android. Она позволяет: а) оперативно использовать встроенные приложения по усмотрению преподавателя для предъявления учебного материала и оперирования им учащимися; б) адаптировать ресурс под требования любого преподавателя, всякой учебной группы; в) гарантировать свободный доступ к сервису в любое время и др.

В ходе исследования был выявлен дидактический потенциал данного сервиса для развития у учащихся умений ИПО:

- Простая в управлении и интуитивно понятная платформа позволяет учащимся и преподавателям сотрудничать, создавать контент и делиться ресурсами.
- Имеется возможность гибко управлять учебной и внеучебной познавательной деятельностью учащихся при создании групп для осуществления полилогического общения.
 - Обмен сообщениями и сохраняемый чат позволяют оставаться на связи.
 - Встроенные приложения Office 365 дают возможность для совместной работы с файлами, включая демонстрацию экрана.
 - Преподаватель может создавать творческие задания для осуществления группового взаимодействия обучающихся при сохранении полноценной обратной связи.
 - По усмотрению преподавателя и учащихся могут использоваться различные образовательные ресурсы, например Flipgrid, BrainStorm, Moodle Dashboard, NUADU и др.

В результате анализа работ, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий (М. Ю. Бухаркина, Дж. Граус, В. Кук, И. Н. Трушкова, А. В. Хуторской и др.), весь процесс обучения с использованием ресурсов Веб 2.0 можно условно разделить на три этапа: *подготовительный* (сбор материалов по проблеме и предварительное обсуждение

всего процесса ИПО; его структуры, содержания, возможных форм презентации и др.), *продуктивный* (систематический обзор и оценка преподавателем учебных действий учащихся, внесение необходимых корректив, контроль качества промежуточных результатов и др.), *этап рефлексии и оценки результатов* (отсроченная оценка учащимися собственного результата ИПО, самоанализ усилий, оценка степени взаимодействия, составление плана дальнейших действий для улучшения результатов и др.) [5, с. 77].

Необходимо отметить, что подготовительный этап, на котором проводится: обсуждение предстоящей деятельности, ее содержания; предварительный подбор и обзор материалов занятия; выявление потенциальных трудностей; отработка способов формирования и формулирования мысли, в частности, использование речевых формул, организующих речевую деятельность учащихся в процессе ИПО, целесообразно перенести в онлайн-формат. Групповые звонки со звуком, видео и демонстрацией экрана с помощью приложения Microsoft Teams обеспечивают не только подготовку к занятию, снятие трудностей в процессе работы с дополнительными материалами, но и снятие психологических барьеров учащихся, связанных с боязнью высказывать свое мнение в условиях диктофонной записи.

Этап рефлексии и оценки результатов, являясь неотъемлемой частью использования интерактивных образовательных технологий, может проводиться как на занятии, так и онлайн, когда имеет место отсроченная оценка собственных результатов учащимися. В этой связи Microsoft Teams предоставляет возможность вернуться к записям полилогов, спискам речевых формул, дополнительным материалам занятий с целью внести изменения, оставить комментарий, обсудить динамику развития умений ИПО у учащихся с помощью группового звонка и т.д.

В ходе экспериментального обучения в Лингвогуманитарном колледже – филиале МГЛУ – нам удалось подтвердить валидность индекса интенсивности общения для определения эффективности использования разных видов интерактивных технологий на занятиях по ИЯ. При этом были внесены некоторые изменения в формулу расчета индекса интенсивности общения (ИО), так как фиксировалось время взаимодействия учащихся в процессе ИПО.

Для измерения данного индекса на занятии производилась запись полилогов учащихся на мобильные устройства в течение 15 минут и подсчитывалось количество интерактивных актов. В общей сложности было зафиксировано около 20 полилогов. Вычисления проводились по следующей формуле:

$$\text{Индекс ИО} = \frac{\text{Количество интерактивных актов}}{\text{Время взаимодействия}}.$$

В результате математических вычислений мы получили индекс интенсивности общения на каждом занятии. Анализ результатов показал, что более высокий средний показатель был достигнут при использовании технологии творческих мастерских. На наш взгляд, это обусловлено тем, что данная технология предполагает поэтапное вовлечение во взаимодействие все большего количества участников ИПО, обеспечивая увеличение количества речевых партнеров, а также расширение сфер общения. Похожий эффект наблюдался при использовании технологии «Шесть шляп мышления» в том случае, если учащиеся «надевали» разные шляпы в процессе обсуждения проблемы или у них имелась возможность выбора шляпы при выражении собственной точки зрения. Применение технологии учения в сотрудничестве также обеспечивало достаточно высокий показатель интенсивности общения. Отметим, что процесс формулирования мысли активизировался при получении и выполнении индивидуальных заданий отдельными учащимися в ходе ИПО. (Например, вежливо останавливай оратора не менее 2 раз в минуту; старайся не отвлекаться от основной темы; высказывай критические замечания на каждое сообщение и др.). Полученные данные приведены в таблице.

Сопоставительный анализ видов интерактивных технологий по индексу интенсивности общения (ИО), *средний показатель*

Этапы	Microsoft Teams	Технология творческих мастерских	«Шесть шляп мышления»	Учение в сотрудничестве
подготовительный	1,37	—	—	—
продуктивный	вспомогательный ресурс	1,66	1,52	1,47
рефлексии и оценки результатов	1,37	1,66	1,52	1,47

Как отмечает Т. Ю. Гурьянова, для эффективной организации процесса обучения иностранному языку в учреждениях среднего специального образования необходимо обеспечить положительную мотивацию учащихся, сочетать аудиторную и разнообразную внеаудиторную деятельность поликультурной направленности, применять междисциплинарную интеграцию, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подходы к учащимся [6, с. 14].

В научной литературе имеются данные, которые определяют примерное соотношение взаимодействия учащихся в условиях аудиторной (непосредственное общение «лицом к лицу») и внеаудиторной (сетевое взаимодействие,

самостоятельное изучение учебного материала) работы. В частности, N. Hockly и L. Clandfield [7, с. 11–17] предлагают три модели распределения подобной деятельности:

1-я модель: 70 % в аудитории (общение «лицом к лицу») и 30 % в Интернете (онлайн);

2-я модель: 50 % в аудитории (общение «лицом к лицу») и 50 % в Интернете (онлайн);

3-я модель: 20 % в аудитории (общение «лицом к лицу») и 80 % в Интернете (онлайн).

Для более эффективного развития умений полилогического общения в учреждении среднего специального образования мы распределили деятельность обучающихся в учебное (в аудитории и по необходимости в Интернете) и внеучебное время (в Интернете) с использованием сервиса Microsoft Teams в соответствии с обозначенными выше моделями. Все три модели были апробированы в ходе экспериментального обучения в Лингвогуманитарном колледже. Результаты эксперимента показали, что в условиях учреждения среднего специального образования целесообразно использовать первую модель, поскольку она позволяет организовать оптимальное распределение деятельности на подготовительном, продуктивном и рефлексивно-оценочном этапах работы в процессе развития у учащихся умений ИПО, а также обеспечить положительную мотивационную включенность обучающихся, снятие психологических барьеров.

Таким образом, обучение учащихся учреждений среднего специального образования ИПО будет более эффективным при применении совокупности таких интерактивных образовательных технологий, как технология творческих мастерских, «шесть шляп мышления», учение в сотрудничестве, а также универсального ресурса Microsoft Teams, за счет более гибкого и системного управления процессом развития умений ПО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года // Эконом. бюллетень НИЭИ Министерства экономики Республики Беларусь. – 2015. – № 4 (214). – С. 27–29.
2. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / авт. кол.; под ред. Н. В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2011. – 432 с.
3. Куклина, С. С. Сотруднические технологии для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе. Организационный аспект / С. С. Куклина. – Киров, 2017. – 156 с.
4. Быкова, О. А. Прагмалингвистические характеристики полилога в интернет-дискурсе (на материале франкоязычных социальных сетей) : автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.02.05 / О. А. Быкова. – М., 2017. – 24 с.

5. *Трушкова, И. Н.* Использование интернет-ресурсов в обучении письменному выражению мыслей в вузе / И. Н. Трушкова // ИЯШ. – 2008. – № 7. – С. 76–81.
6. *Гурьянова, Т. Ю.* Формирование поликультурной компетентности студентов ССУЗОВ: на материале обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Т. Ю. Гурьянова; Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2008. – 22 с.
7. *Hockly, N.* Teaching Online. Tools and techniques, options and opportunities / N. Hockly, L. Clandfield. – England : Delta Publishing, 2010. – 113 с.

The article deals with the characteristics of interactive educational technologies used for developing college students' interaction skills. The necessity of intergrating social and information and communication technologies is being touched upon. The models of class and outclass activities distributed between face-to-face and online formats in the process of group interaction are being described.

Поступила в редакцию 13.05.2020

НАШИ АВТОРЫ

Баранова Алла Саввична – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Гец Марина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой последипломного языкового образования ИПКиПК МГЛУ. Тел. 288-25-66.

Демидович Михаил Иванович – старший преподаватель кафедры педагогики БГПУ им. М. Танка. Тел. (+37529) 172-61-19.

Ерчак Николай Тимофеевич – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии МГЛУ. Тел. 294-79-82.

Капранова Вера Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Кочукова Антонина Сергеевна – аспирант кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам МГЛУ. Тел. (+37529) 128-38-22.

Максименя Наталья Николаевна – старший преподаватель кафедры речеведения и теории коммуникации МГЛУ. Тел. (+37529) 651-83-62.

Прокопюк Ольга Васильевна – соискатель кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам МГЛУ. Тел. (+37529) 794-93-74.

Силкович Лилия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам МГЛУ. Тел. 337-67-18.

Усенко Игорь Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 319-69-76.

Филимонова Марина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики китайского языка МГЛУ. Тел. (+37529) 688-11-64.

Холецкая Наталья Михайловна – аспирант кафедры социальной работы БГПУ им. М. Танка. Тел. (+37529) 562-17-95.

Чеботарёва Екатерина Михайловна – старший преподаватель кафедры мировой литературы и иностранных языков Полоцкого государственного университета. Тел. (+37529) 298-75-81.

Черникова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Шилей Елена Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры речеведения и теории коммуникации МГЛУ. Тел. (+37544) 483-34-33.

Шляжко Наталия Ивановна – аспирант кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам МГЛУ. Тел. (+37529) 615-07-04.

ВЕСТНИК МГЛУ

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

№ 1 (37) / 2020

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *Т. П. Леонтьева*

Редакторы: *Е. М. Бобровская, Е. И. Ковалёва*
Ст. корректор *С. О. Иванова*

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

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

Подписано в печать 15.06.2020. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Ризография. Усл. печ. л. 6,97. Уч.-изд. л. 7,55. Тираж 100 экз. Заказ 23.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499.
ЛП № 02330/458 от 23.01.2014 г. Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.

Индекс подписки 75019/750192