

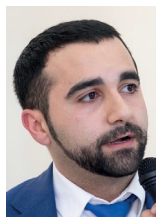
КОММУНИКАТИВИСТИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Интроспекция при обучении профессионально ориентированному языку студентов нелингвистического вуза

Introspection in Teaching Professionally Oriented Language to Non-Linguistic University Students

DOI: 10.12737/2587-9103-2025-13-1-40-50

Получено: 01 ноября 2024 г. / Одобрено: 19 ноября 2024 г. / Опубликовано: 26 февраля 2025 г.

**Р.В. Агаджанян**

Канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков и культуры,
Российский государственный социальный университет
Россия, 129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика,
д. 4, стр. 1.49,
e-mail: ce3ar2006@yandex.ru

R.V. Agadzhanian

Ph.D. in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Culture,
Russian State Social University
Russia, 129226, Moscow, Wilhelm Pika str. 4, p. 1.49,
e-mail: ce3ar2006@yandex.ru

Аннотация

Целью исследования является выявление эффективности интроспективных практик в преподавании профессионально-ориентированного иностранного языка, способствующих формированию у студентов индивидуальных систем знаний и умению осознавать и вербализовать процесс своего обучения. В статье рассматриваются возможности применения интроспекции в преподавании профессионально ориентированного иностранного языка. Автор анализирует роль интроспективных методов в процессе обучения и их влияние на развитие метакогнитивных и коммуникативных навыков студентов. Исследование основано на теоретическом обосновании интроспекции как инструмента, способствующего саморефлексии и осознанию учебных процессов студентами в ходе общения с преподавателем на основе лингводидактических материалов. В статье также представлены практические рекомендации по внедрению интроспективных технологий в образовательный процесс, направленные на улучшение восприятия материала и повышение мотивации обучающихся. Основные выводы работы подчеркивают значимость активного вовлечения студентов в процесс самоанализа для повышения эффективности изучения иностранного языка в профессиональном контексте.

Ключевые слова: интроспекция; интроспективный метод, коммуникативное намерение, практическое занятие, формирующий эксперимент, профессионально ориентированный иностранный язык, студенты нелингвистического вуза.

Abstract

The aim of the study is to determine the effectiveness of introspective practices in the context of teaching a professionally oriented foreign language, contributing to the formation of students' individual knowledge systems and the ability to recognise and verbalise their learning process. The article deals with the possibilities of introspection application in a professional foreign language teaching. The author analyses the role of introspective methods in the learning process and their influence on the development of students' metacognitive and communicative skills. The research is based on the theoretical justification of introspection as a tool that promotes self-reflection and awareness of learning processes by students in the course of communication with the teacher on the basis of linguodidactic materials. The article also presents practical recommendations on introspective technologies implementation in the educational process aimed at improving the perception of the material and increasing the motivation of students. The main conclusions of the paper emphasise the importance of active involvement of students in the process of self-analysis to improve the effectiveness of learning a foreign language in the professional context.

Keywords: introspection, introspective method, communicative intention, practical class, formative experiment, professionally oriented foreign language, non-linguistic university students.

Введение. В последние годы происходит заметный сдвиг в образовательных практиках, что связано с глобализацией, международной интеграцией и увеличением потребности в иностранном языке как средстве профессиональной коммуникации. Студенты все чаще сталкиваются с необходимостью не только усвоения языковых структур, но и построения собственного языкового опыта через рефлексию и самоанализ. Интроспекция, как метод саморефлексии, становится особенно актуальной в условиях дистанционного и смешанного обучения, где требования к автономности студентов растут. Нарастающая конкуренция на рынке труда требует от выпускников

наличия не только профессиональных знаний, но и навыков, позволяющих им критически оценивать свой опыт и адаптироваться к новым условиям. Интроспекция как форма самоанализа связана с формированием у студентов нелингвистических вузов способности к самостоятельному осмыслению своей учебной практики, что становится необходимым в современном образовательном процессе.

Интроспекция берет свои корни в психологии, педагогике и когнитивных науках. Изучение метапознавательных процессов и их влияние на учебные достижения открывает новые горизонты для интеграции данных наук. Это позволяет рассмотреть воз-

возможности развития не только языковых компетенций, но и общей психологической готовности обучающегося к исследованию собственного опыта.

Особенности метода интроспекции, впервые появившегося в психологии, могут быть рассмотрены с позиции лингводидактики. Важным аспектом является способность студентов, обучаемых по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» в рамках интроспективного подхода, самостоятельно «выстраивать» свои собственные индивидуальные системы знаний, осознавая и вербализируя каждый этап поиска.

Настоящее исследование, посвященное интроспекции и ее влиянию на изучение иностранного языка, нацелено на получение достоверных данных о значительных дидактических результатах применения интроспективных практик, свидетельствующих о развитии коммуникативных навыков студентов неязыкового вуза, что открывают возможность для обобщения полученного опыта и адаптации студентов к специфическим условиям ведения ими будущей профессиональной деятельности.

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- систематизировать представление об интроспекции в контексте лингвистических исследований;
- рассмотреть особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку;
- проанализировать соотношение формальных и содержательных аспектов профессионально ориентированного иностранного языка в рамках интроспективного метода;
- рассмотреть способы использования интроспекции в процессе преподавания профессионально ориентированного иностранного языка;
- разработать основы методики овладения профессиональным иностранным языком с использованием интроспективного метода для студентов неязыкового вуза;
- определить эффективность интроспективного метода в обучении студентов неязыкового вуза профессионально ориентированному иностранному языку.

Методы и материалы

Материалом для исследования послужили исследования применения интроспекции в преподавании профессионального иностранного языка, теоретические и эмпирические данные, основанные на многообразии источников — от научных публикаций до практических исследований и реального опыта преподавателей, а также данные контрольной и экспериментальной групп обучаемых, участвующих в экспериментальном исследовании.

Для решения задач настоящего исследования были выбраны следующие методы: анализ психологической, педагогической и методической литературы по проблеме понимания феномена интроспекции в лингвистической и педагогической литературе, систематизация и обобщение результатов научного поиска способов применения метода интроспекции в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку, формирующий эксперимент, примененный для получения данных, необходимых для последующего внедрения интроспективных методов в учебный процесс, а также метод самонаблюдения, позволяющий студентам отслеживать свои внутренние процессы во время обучения для развития способности к анализу собственных ошибок или достижений.

Теоретическую базу исследования составляют научные работы в области психологии и педагогики, в частности, затрагивающие вопросы взаимодействия языка, мышления и сознания [5], методы преподавания, влияющие на личность обучающихся и восприятие ими иностранного языка [7]; внутренние процессы мышления и восприятия в контексте влияния на результаты обучения иностранному языку [8]; учебно-методические пособия по профессионально ориентированному переводу; научные статьи по межкультурной коммуникации и психологии личности, анализирующие роль культурного контекста в обучении иностранным языкам и влияние социально-психологических факторов на процесс обучения профессионально ориентированному иностранному языку [1; 2; 13], интроспекции как методу научного исследования [3; 4; 10].

Научная новизна данного исследования заключается в разработке уникальной авторской методики преподавания профессионально ориентированного иностранного языка, ориентированной на студентов нелингвистических вузов. Данная методика базируется на интроспективном подходе к обучению, что позволяет более эффективно интегрировать языковые навыки в контексте профессиональной деятельности обучаемых.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что внедрение интроспективных технологий в образовательный процесс может существенно повысить его эффективность, что окажется полезным для специалистов различных профессиональных сфер, таких как психология, педагогика, когнитивные науки и лингвистика. Это позволит не только улучшить методики обучения и повышения успеваемости студентов, но также обеспечит ценные инструменты для диагностики и коррекции учебной деятельности, способствуя более глубокому пониманию процессов обучения и развития отдельных личностей.

Современная дидактическая концепция языкового образования существенно расширяет рамки изучения иностранного языка и не ограничивается рассмотрением его как определенного вербального кода, то есть набора слов и грамматических конструкций. Под лингводидактикой следует понимать прикладную лингвистическую дисциплину, исследующую как обучение иностранному языку, так и его усвоение. При этом содержательная сторона лингводидактической практики определяется тематической составляющей и тем языковым материалом, который её обеспечивает.

Гуманитарное исследование, обладающее признаками междисциплинарности, акцентирует внимание на выявленных взаимосвязях между лингвистикой, дидактикой и психологией, что обосновывает применение интроспекции в качестве метода исследования. Во-первых, междисциплинарность находит свое отражение в термине «лингводидактика», который подчеркивает существование тесной связи между лингвистикой и дидактикой. Во-вторых, существует значимая взаимосвязь между интроспекцией как научно-исследовательским методом и как дидактическим подходом. Этот аспект находит поддержку в психолого-педагогических трудах авторов [7; 11], которые подтверждают эффективность интроспективного метода в образовательной практике.

Специфика интроспективного метода в преподавании профессионально ориентированного иностранного языка заключается в том, что студенты имеют возможность осознанного взаимодействия с языковыми материалами и контекстом, связанным с их будущей профессиональной деятельностью. Это позволяет им не только развивать языковые навыки, но и глубже понимать специфику языка в профессиональном контексте. В работе А.А. Дмитриевой содержится «идея обращения к внутренним ментальным состояниям с целью получения философски значимого результата» [4, с. 26]. Осмыслив содержание данного высказывания, мы сформулировали свою собственную дефиницию интроспекции: «Интроспекция — это способность личности обращаться к своим внутренним ментальным состояниям с целью получения значимого результата».

Обзор литературы

Характеристики учебных материалов по профессионально ориентированному иностранному языку могут быть выявлены и достаточно подробно описаны с учетом обращения к данным лингвистических исследований явления интроспекции, представленных, например, в работах [5; 10]. Как следует из основных положений этих работ, происходит ме-

ждисциплинарная экстраполяция представления об интроспекции, принятого в психологической науке, на материалы, оказывающиеся в фокусе языковедческого анализа.

В статье М.А. Тимофеевой интроспекция выделяется как отдельный аспект языка [9]. Далее автор указывает на то, что интроспекция — «одновременно и составляющая языка, и средство непосредственного доступа к некоторым языковым знаниям и умениям» [9, с. 4]. Следовательно, интроспекция может быть применена в приобретении и использовании навыков владения языком, в частности, осуществлении синонимических преобразований, построения связной речи. Это становится возможным в результате того, что интроспекция позволяет индивиду анализировать свои мысли, чувства и процессы, происходящие в сознании во время изучения языка. Это осознанное самонаблюдение способствует выявлению собственных ошибок и успехов, а также помогает оценивать и корректировать используемые стратегии обучения. Соответственно, учащийся становится более внимательным к структуре и значению языковых единиц, что способствует более глубокому пониманию языка и улучшению навыков его использования. С помощью интроспективного анализа можно выявлять наиболее эффективные методы и приемы, что в конечном итоге способствует формированию более связной, гибкой и богатой речи. Таким образом, на наш взгляд, сущность интроспекции как дидактического метода заключается в осознанном самонаблюдении и анализе когнитивных и эмоциональных процессов, происходящих у учащегося в процессе обучения. Она представляет собой инструмент, который помогает не только в понимании собственных мыслительных и языковых механизмов, но и в формировании более глубокого понимания учебного материала.

Не вызывает сомнений тот факт, что языковой материал порождается говорящим/пишущим, предъявляется им другим пользователям не столько с целью передачи определенного объема информации или воздействия на целевую аудиторию (когнитивного, воспитательного, эстетического), но в первую очередь для использования этого материала в коммуникации с участниками учебного процесса. То есть можно осуществить «мозговой штурм» содержательной стороны обсуждаемого объема фактической и эстетической информации и воспользоваться проявляющейся в этом процессе оценочной функцией языкового общения [12, с. 1–3]. В результате такой работы должен сократиться объем речевых высказываний преподавателя и повысится количество речевых высказываний студентов, что происходит за счёт подробных инструкций и вопросов.

При использовании интроспекции как дидактического как минимум осуществляются две функции: 1) фатическая (установление персонального контакта со студентом; 2) воздействия (работа с целевой аудиторией, т.е. учебной группой). Мы полагаем, что сочетание этих функций может выглядеть следующим образом: преподаватель устанавливает индивидуальный контакт со студентом, обсуждая и профессиональное содержание, и возможности применения того или иного лексического или грамматического материала с конкретной целью с указанием причин этих возможностей. Остальные студенты получают задание внимательно следить за ходом беседы с целью: 1) выявить ошибки и причины их допущения; 2) оценить качество высказывания с подробной аргументацией оценки ответа студента; 3) указать на наиболее сложные и проблемные моменты высказывания; 4) выявить способы ликвидации ошибок и оценить их эффективность. Организация произвольного внимания слушателей позволяет им воспользоваться проявляющейся в этом процессе оценочной функцией языкового общения. В результате такой работы происходит самоанализ содержательной и формальной (грамматической) сторон фактической и эстетической информации лингводидактического дискурса.

Качественная сторона вопроса в данном случае будет зависеть от изменения характера обратной связи между преподавателем и обучающимся, что с высокой долей вероятности отразится и в плане самостоятельной работы последнего. В результате студент вместе с фактической языковой информацией перенимает отдельные личностно-маркированные элементы дискурса преподавателя.

Смыслообразовательный эффект применения интроспективного метода в данном случае зависит от особенностей языкового обеспечения дидактического процесса. То есть когда студент усваивает используемые преподавателем специфические языковые черты, это способствует формированию нового понимания языка и его коммуникативных возможностей. Интроспекция, в данном случае, позволяет обучающемуся осознанно анализировать и интернализировать язык. Проще говоря, студент не только заучивает, но и начинает думать о том, как и почему используются определённые выражения.

Предположительно, подобное становится возможным благодаря средствам языкового манипулирования, поскольку речь преподавателя обращена непосредственно к личности учащегося и учитывает условия коммуникативной ситуации, что проявляется в учёте преподавателем как уровня развития группы в целом, так и отдельных студентов, в частности. Очевидно, длительное взаимодействие в учеб-

ном процессе может вызвать значительные изменения в мышлении студента. В результате такого взаимодействия возможно появление у студентов феноменов сознания, затрагивающих уровни когнитивной системы, отвечающие за обработку, хранение и переработку языковой информации. Под «феноменами сознания» подразумеваются проявление языкового чутья, инсайты или внезапное озарение.

По нашему предположению, механизм функционирования интроспекции в учебном процессе опирается на билатеральную когнитивную взаимосвязь особенностей структуры психики обучающегося и стилистических нюансов смыслопорождающего языка-цели, лежащего в основе дидактического материала или речи преподавателя. Это означает, что любой процесс обучения не может быть односторонним: просто передача знаний от преподавателя к студенту не обеспечит глубокого понимания и усвоения материала. Каждый студент имеет уникальные когнитивные структуры, которые формируются под влиянием ряда факторов: предыдущего опыта, личных предпочтений, стилей обучения и мотивации. Эти особенности влияют на то, как воспринимаются и усваиваются языковые концепции. Студенты, вовлечённые в такой процесс, становятся не просто пассивными слушателями, но активными участниками обучения, что улучшает их навыки и уверенность в использовании языка в будущем, соответственно начинают лучше обрабатывать и запоминать языковую информацию, что повышает их способность не только к переводу, но и к более глубокому пониманию языка как системы.

В рамках обучения студентов нелингвистического вуза переводу языковая деятельность носит вполне конкретный и целенаправленный характер. Языковая цель может пониматься таким образом, что студенты, получив задания на точный перевод с одного языка на другой, затем приступают к применению определённых лексико-грамматических единиц в соответствии со смысловым значением, соответствующим их пригодности в определённой профессионально ориентированной коммуникативной ситуации [2, с. 51]. То есть студенты учатся не только механически переводить, но и осмысленно использовать языковые единицы.

Такой процесс предъявления и отработки лингводидактического материала является по сути интроспективным, поскольку предполагает не только знание, но и активное использование преподавателем лингвистических фактов, которые он может представить разнообразными способами на основе владения методиками в широкой парадигме варьирующихся контекстов. Среди них можно выделить следующие: 1) обсуждение соотношения формальных и

содержательных аспектов употребления грамматической конструкции; 2) установление соответствий тех или иных шаблонов иностранного языка с соответствующими шаблонами родного языка; 3) обсуждение возможностей применения тех или иных грамматических конструкций в профессионально ориентированных ситуациях; 4) формулировку заданий, направленных на применение тех или иных грамматических конструкций в типичных профессионально ориентированных ситуациях соответственно их смыслу.

Каждому из приведенных выше способов свойственен свой уровень детализации обсуждаемых лингвистических и культурологических явлений, что характерно для использования метода интроспекции. Любые задания предлагаются студентам в порядке от простого к сложному. При этом задания на понимание применяемых конструкций предшествуют заданиям на их практическое применение в профессионально-ориентированных ситуациях. То есть в языке под «детализацией» можно понимать подробный уровень вербализации языкового материала. В рамках интроспективного подхода данная техника может быть охарактеризована как переход от так называемого малоосознаваемого восприятия к высокоосознаваемому восприятию-пониманию. В зависимости от языкового уровня группы такая вербализация может происходить как на родном, так и на иностранном языке.

Языковое варьирование является одним из инструментов интроспекции, т.е. употребление синонимов или близких по смыслу лексических единиц и грамматических конструкций. Студенты могут получать задания на: 1) перестройку предложений с заменой одних грамматических конструкций на другие конструкции — близкие или идентичные по смыслу; 2) составление тематического монолога на основе профессионально ориентированной ситуации с особым условием для выполнения — чередованием близких по смыслу конструкций иностранного языка. Следует также отметить, что языковое варьирование может вызывать ряд проблем. Первая проблема связана с непониманием некоторыми студентами смысла задания, поскольку они больший интерес проявляют к передаваемому содержанию, а не к языковым средствам. Причиной непонимания служит то, что выбор любой грамматической конструкции, передающей соответствующий той или иной профессионально ориентированной ситуации смысл, является критерием правильности выполнения задания. Поскольку, как уже говорилось выше, в интроспективный метод включается компонент оценки, мы предлагаем введение новых критериев оценивания речевой деятельности студентов: 1) вариативность;

2) речевая культура; 3) полнота понимания задания. Вторая проблема заключается в том, что интроспекция может как прояснять, так и затемнять направленность учебного процесса, поскольку «с помощью интроспекции можно порождать как правильные, так и неправильные языковые выражения» [5, с. 72].

Обращение к интроспективному методу в преподавании дисциплины «Профессиональный иностранный язык» может быть обосновано с нескольких точек зрения. Во-первых, интроспективный метод подразумевает, что студенты могут анализировать свои эмоции, мнения и культурные аспекты, что помогает им лучше осознавать, как именно язык функционирует в различных профессиональных ситуациях. Далее, использование интроспективного подхода активизирует критическое мышление. Студенты учатся анализировать свои собственные ошибки, оценивать свои достижения и формулировать стратегии для решения учебных задач. Вместо пассивного восприятия информации они вовлекаются в обсуждение, могут задавать вопросы и высказывать свое мнение. При изучении профессионального иностранного языка важно не только знать грамматику и словарный запас, но и уметь применять эти знания в реальных ситуациях, что позволяет студентам анализировать свои действия в практических ситуациях, учущая их способность адаптироваться к различным профессиональным контекстам. Когда студенты понимают, что их личные переживания и наблюдения важны в процессе обучения, это может значительно повысить их мотивацию.

Индивидуализированный подход и возможность делиться своими размышлениями способны заинтересовать студентов и помочь им установить более глубокую связь с изучаемым материалом.

Профессиональный иностранный язык предполагает формирование профессиональной компетентности, в которой присутствуют «два компонента целей обучения — коммуникативная компетентность на иностранном языке и профессиональная составляющая» [1, с. 10]. Продолжая данную мысль, можно утверждать, что профессиональная составляющая, в основном, заключается в использовании профессиональной лексики. При этом коммуникативная составляющая рассматривается как совокупность способов решения профессиональных задач в типичных профессионально ориентированных ситуациях с использованием языковых средств. Приведём пример типичной профессионально ориентированной ситуации (*организация витрины продовольственной компании*) и профессиональной задачи (*учёт различных факторов при расстановке продуктов на витрине*) для направления подготовки «Товароведение».

Имея свои собственные черты, профессиональный иностранный язык представляет огромную важность для успешной межкультурной коммуникации в деловой среде. Так, например, в профессиональном контексте важно знание терминологии: 1) специализированной, например, товароведение); 2) общей для всех направлений и направленностей: а) деловой (виды деловых писем и названия структурных компонентов); б) научной (названия составляющих аппарата научного исследования). Эти знания позволяют эффективно выстраивать коммуникацию на рабочем месте, которое может быть и производственным предприятием, и учебным заведением, и научно-исследовательским институтом.

Каждому указанному выше виду терминологии соответствуют определённые умения: 1) практические профессиональные умения (например, умение лечить животных и вести консультирование их владельцев); 2) а) умение вести переговоры, делать презентации, писать деловую корреспонденцию и т.д.; б) умение делать научный доклад, писать диссертации, статьи, монографии. Под успешностью профессионального общения можно подразумевать способность достижения высоких качественных и количественных результатов совместной профессиональной деятельности.

Необходимость соблюдения норм и стандартов в общении помогает избегать недоразумений и конфликтов при взаимодействии с иностранными коллегами может иметь определяющее значение при работе на совместных предприятиях, зарубежных командировках, заключении контрактов с партнёрами из других стран, участии в международных научных мероприятиях и т.д. Можно констатировать, что профессиональный иностранный язык требует от изучающих не только лингвистических знаний, но и понимания специфики профессиональной деятельности, что делает его важным компонентом успешной карьеры в международном контексте [13]. Таким образом, соблюдение норм и стандартов в общении с иностранными коллегами выступает важной предпосылкой для успешного взаимодействия в международной профессиональной среде, что подчеркивает необходимость глубокого понимания и грамотного использования научных и учебных подходов. Важно отметить, что именно через учебные занятия и научные исследования осуществляется не только приобретение знаний, но и формирование компетенций, позволяющих эффективно реагировать на культурные и профессиональные различия, что, в свою очередь, способствует интеллектуальному развитию и профессиональному росту.

Результаты и обсуждение. В начале практической части работы сформулируем определение понятий «научное исследование» и «учебное занятие». Так,

научное исследование понимается нами как процесс изучения, эксперимента, концептуализации и проверки теории, связанной с получением нового знания. В свою очередь, наиболее важной задачей учебной деятельности следует считать интеллектуальное развитие личности [6, с. 192]. Соответственно, учебное занятие, в частности, по профессиональной дисциплине представляет собой форму организации учебного процесса, предполагающую развитие профессионального мировоззрения, интеллектуальных способностей на основе получаемых знаний, развиваемых умений и навыков.

Мы предположили, что организация научного исследования и учебного занятия должны обладать общими особенностями по нескольким причинам. Во-первых, и учебное занятие, и научный эксперимент целесообразно рассматривать в рамках теории деятельности, которая отличается наличием следующих структурных компонентов: цели, задач, исследовательских проблем, методов работы и др. Однако существуют некоторые особенности формулировки каждой составляющей как для практического занятия, так и для научного исследования. В частности, цель в лингвистическом исследовании может звучать так: *«Проанализировать влияние коммуникативных намерений на выбор грамматических конструкций соответственно выражаемому ими смыслу иными словами, цель научного исследования формулируется в обобщённом виде»*. Заметим, что глаголы, применяемые в составе формулировки научного аппарата исследования, обладают так называемой интеллектуальной направленностью. В свою очередь, цель практического занятия формулируется в более конкретизированном виде (в частности, может включать в себя анализ смысловой составляющей какой-то конкретной конструкции или грамматического раздела). В качестве примера цели можно привести следующую формулировку: *«Овладеть способами применения модальных глаголов и их эквивалентов соответственно их словесным значениям»*. В обеих формулировках применяются глаголы со значением мыслительной деятельности. Однако цель исследования формулируется с использованием теоретически-ориентированных глаголов (например, глагола «проанализировать»). Это значит, что цель занятия по иностранному языку более практико-ориентированная (т.е. использующая глаголы типа «овладеть, усвоить»).

Во-вторых, организация занятия по типу проведения научного исследования предпочтительна по дисциплине «Профессиональный иностранный язык». Занятие может строиться таким образом, что студенты самостоятельно формулируют цель и задачи, гипотезу, подбирают аргументы для достижения цели и решения задач, выбирают методы исследования.

Итак, научное исследование может включать следующие задачи: 1) сформулировать дефиницию понятия «коммуникативное намерение»; 2) подобрать примеры коммуникативных намерений для использования модальных глаголов и их эквивалентов; 3) сопоставить употребляемые модальные конструкции в английском и русском языках.

Соответственно, задачи практического занятия иностранным языком с позиций студента звучат следующим образом: 1) сопоставить употребляемые модальные конструкции в английском и русском языках; 2) сравнить употребление модального глагола и его эквиваленты с точки зрения грамматических возможностей; 3) научиться: а) использовать модальные конструкции в типичных коммуникативных ситуациях; б) чередовать в речи модальные глаголы и их эквиваленты. По нашему убеждению, интеграция научно-исследовательских элементов в учебном процессе способно обеспечить более качественное наполнение учебного процесса за счет увеличения доли языковых единиц и структур высокого уровня. К тому же студенты, анализируя уже имеющиеся у них языковые навыки, смогут сопоставлять значения модальных глаголов с их практическим использованием в реальных коммуникационных ситуациях.

В ходе исследования были применены два основных метода — **формирующий эксперимент** и **самонаблюдение**. При этом выбор методов неслучаен, поскольку он служит основой интроспекции или самонаблюдения. Формирующий эксперимент предполагал разработку и внедрение оригинальной методики обучения студентов интроспекции мыслительных действий в ходе овладения иностранным языком.

Методика была протестирована на небольшой группе студентов, что позволило получить первоначальные данные о ее эффективности и выявить возможные трудности. В ходе пилотного тестирования преподаватели собирали обратную связь, что дало возможность доработать методику. Затем только методика была внедрена в учебный процесс на более широкой основе. Студенты начали применять интроспективные задания в контексте изучения языка, что способствовало их активизации и осознанному подходу к практике. Важно было создать поддержку со стороны преподавателей и обеспечить регулярные сессии для анализа результатов. По завершении внедрения методики была проведена оценка ее эффектов. Студенты делились своими впечатлениями и результатами работы с интроспекцией, а преподаватели фиксировали изменения в уровне владения языком и общей мотивации учащихся.

Первый используемый приём был назван **восстановлением недостающих компонентов** в задании преподавателя. Чаще всего подобная инструкция давалась студентам в ходе выполнения заданий на перестройку предложения, содержащего одну грамматическую конструкцию, на предложение с другой грамматической конструкцией. При этом форма выражения мысли в одном и другом предложении различалась, однако смысл был идентичным. Такая работа организовывалась поэтапно, следуя принципу постепенности усложнения инструкций преподавателя.

Отметим, что инструкции преподавателя, направленные на обучение студентов перестройке предложения, содержали лингвистические термины, такие как: 1) особые формы глагола (активное и пассивное причастие; простые и сложные формы герундия; инфинитив); 2) залог (активный и пассивный); 3) роль грамматических форм в предложении (функции инфинитива).

Первый этап работы по обучению студентов интроспекции отличался большей простотой, чем второй этап. Он предполагал видоизменение только одного — грамматического аспекта языка и требовал от студента выполнения только одного умственного действия. В качестве примера темы, по которой давались такие задания, можно привести модальные глаголы и их эквиваленты.

Ниже приводится пример предложения с модальным глаголом для студентов направления подготовки «Агроинженерия», в котором требуется переделать модальный глагол, употребляемый в значении «мочь, уметь», на его эквивалент, сопровождаемый смысловым глаголом в форме инфинитива. Приведём примеры таких конструкций: 1) исходной — *An experienced machinery engineer can upgrade traditional farm machines*; 2) перестроенной — *An experienced machinery engineer is able to upgrade traditional farm machines*. При этом инструкция студенту, направленная на осознание своих собственных мыслительных действий, формулировалась в обобщённой форме, не предполагающей детализацию.

В начале работы студенту даётся инструкция на перестройку предложения типа: «*Перестройте конструкцию модального глагола на конструкцию с его эквивалентом*». Задание сформулировано таким образом, что оно направлено на стимуляцию умственных действий студентов. При этом наиболее важное и требуемое от студентов качество — самостоятельность. Преподаватель обучает студента интроспекции, задавая следующий вопрос: «*Были ли какие-либо умственные действия, которые вам потребовалось бы совершать самому без инструкции преподавателя и только с опорой на его основное задание?*» Следовательно,

при перестройке конструкции с модальным глаголом на конструкцию с эквивалентом от студента требуется: 1) понять необходимость употребления формы глагола (*to be*) во втором указанном случае; 2) согласовать подлежащее и сказуемое во времени, лице и числе.

Поскольку такое видение организации учебного процесса достаточно сложно для понимания, мы предлагаем адаптировать данную инструкцию, формулируя её в форме игрового приёма в соответствии с профессиональными интересами студентов данного направления. Формулировка инструкций основывалась на механизме сравнения формализованных терминов с конкретными объектами окружающего мира, что позволяет активизировать образное мышление студентов, способствуя более качественному пониманию сложной формулировки. Лексическое наполнение нашей методики направлено на учёт профессиональных интересов студентов технических направлений и направленностей подготовки. Сфера профессиональных интересов этих студентов охватывает машины, устройства и механизмы, поэтому формулировка инструкции осуществляется следующим образом: «До выполнения задания я вас попросил, образно говоря, нажать на красную кнопку, но вы же знаете, что все части механизма связаны. Следовательно, предполагалось ли, что по этой причине вам придётся нажать на какую-то другую кнопку (например, зелёную)». Преподаватель пояснял, что с красной кнопкой он сравнил свою инструкцию, а кнопки других цветов — это самостоятельные мыслительные действия студентов. Для большей наглядности одновременно с сообщением инструкции студентам можно демонстрировать изображение кнопок таких цветов.

Второй этап работы по обучению студентов интроспекции отличался большим уровнем сложности, чем первый этап. В ходе этого этапа задания предполагали не только перестройку грамматической структуры предложения, но и замену в нём некоторых близких по смыслу лексических единиц друг на друга. В качестве примера темы приведём «инфинитив в роли обстоятельства цели».

В отношении грамматического аспекта иностранного языка студенты получают задание перестроить конструкции в роли обстоятельства цели, при этом одна из них употребляется в значении «*чтобы...*», а другая — «*для того, чтобы...*» В отношении лексического компонента предложения студенты должны были изменить слово, употребляемое в значении «машины» на другое близкое по смыслу слово, употребляемое в значении «техника».

Приведём примеры таких конструкций: 1) исходной — *A farm engineer produces new more efficient types*

of machines in order to save time in agriculture; 2) перестроенной — *A farm engineer produces new more efficient types of machinery for time to be saved in agriculture*.

Обобщив все примеры обучающих вопросов, задаваемых студентам, мы разделили их на две группы. Первый тип вопросов мы условно назвали базовым (т.е. основным и обобщающим). Приведём пример такого вопроса: «Какой залог надо употребить в английском варианте глагольной части конструкции “для того, чтобы”»? Второй тип вопросов — уточняющий — помогает яснее раскрыть смысл базового вопроса, создавая этим условия для более эффективного понимания информации. Приведём примеры таких вопросов: 1) *От какой части речи зависит выбор залога?* 2) *Может ли время само себя экономить?*

Проанализировав весь вышеприведённый материал, мы можем сделать вывод о том, каким образом формируется навык интроспекции, заключающийся в способности наблюдать и анализировать свои внутренние мысли, эмоции и поведение: многократные повторения одних и тех же вопросов преподавателем приводят к формированию опыта интроспекции у студента, что способствует получению высоких результатов в овладении иностранным языком в рамках интроспективного подхода.

Выделив принципы функционирования вышеизложенной методики, можно утверждать, что первые два являются логически-ориентированными, так как связаны с синтезом (объединением частей высказывания в одно единое целое) и осмыслением (выбором обобщающих слов по смыслу высказывания).

Предлагаем ниже ознакомиться с методическими разработками, направленными на обучение студентов основам интроспективного подхода при овладении профессиональным иностранным языком. В ходе их создания были составлены следующие алгоритмы: 1) пошаговое осмысление способа выполнения учебных заданий; 2) самостоятельное восполнение недостающих умственных действий студентом.

Наше исследование проводилось на базе института механики и энергетики им. В.П. Горячкина. В нем приняли участие две группы первого курса. Первый участник — группа ДМ № 112 — использовалась как экспериментальная группа, т.е. обучалась иностранному языку по предложенной нами методике. В свою очередь, группа ДМ № 113 выступала в исследовании как контрольная группа.

Уровень сформированности интроспективности студентов оценивался через набор критериев и показателей, которые были четко установлены в ходе исследования. В частности, можно выделить несколько аспектов, по которым проводилась оценка:

- *осознание учебного процесса* — как студенты осознают этапы собственного обучения и четко ли формулируют свои цели;
- *способность к самоанализу* — насколько хорошо студенты могут проанализировать свои ошибки и успехи;
- *вербализация мыслительных процессов* — как студенты умеют объяснять свои мысли и действия, связанные с обучением;
- *метакогнитивные стратегии* — использование стратегий, способствующих более глубокому пониманию и запоминанию материала.

Говоря о критериях и показателях, каждый из этих аспектов оценивался по следующим критериям:

- *низкий уровень*: студенты не могут выразить свои мысли и чувства относительно процесса обучения; отсутствует анализ ошибок;
- *средний уровень*: ограниченные возможности самоанализа; разрозненные попытки вербализации процессуальных мыслей;
- *хороший уровень*: студент осознает протекающие в ходе учебного процесса психические процессы и возможность обращения к ним для реализации учебных целей, демонстрирует способность к рефлексии и открытость к обратной связи;
- *высокий уровень*: студенты уверенно осознают свои учебные процессы и присутствует конструктивная критика собственных действий; высокая способность к вербализации.

На каждом уровне интроспективности должны быть выражены следующие показатели: для низкого уровня: затруднения в определении учебных целей, недостаток критического осмысления собственных действий; для среднего уровня: способность обозначать базовые цели и некоторое понимание своих оценок, однако не всегда возможно обоснование ошибки; для хорошего уровня: умение не смотреть на свои действия с критической точки зрения и активно работать над своим развитием с опорой на осознание способов обучения и достижения целей; для высокого уровня: четкое осознание как стратегий, так и результатов своей деятельности, способность не только оценить мотивы своих действий, но и предложить способы их корректировки в будущем.

Результаты исследования представлены в табл. 1.

Выводы. Из табл. 1 видно, что нами были выделены подгруппы по уровням, выраженные как в численности студентов, так и в процентах. Причина этого заключается в разном количестве студентов в двух группах. Результаты анализа таблицы наглядно продемонстрировали, что в экспериментальной группе количество студентов, находящихся на высоком уровне интроспективности выше, чем число студен-

тов на хорошем уровне. Соответственно подгруппа студентов на низком уровне отсутствует.

Таблица 1

Результаты диагностики интроспективности по группам

Группа	Количество студентов	Уровень			
		Высокий (числ.)	Хороший (числ.)	Средний (числ.)	Низкий (числ.)
ДМ № 112	14	9	4	1	—
		Высокий (%)	Хороший (%)	Средний (%)	Низкий (%)
		64,29	28,57	7,14	—
ДМ № 113	13	—	—	2	11
		Высокий (%)	Хороший (%)	Средний (%)	Низкий (%)
		—	—	15,38	84,62

В контрольной группе были получены противоположные результаты. Количество студентов на низком уровне интроспективности выше, чем численность студентов на среднем уровне. Подгруппы на высоком и хорошем уровне интроспективности в контрольной группе полностью отсутствуют. То есть в целом уровень интроспективности выше в экспериментальной и ниже в контрольной группе. Эти результаты подчеркивают эффективность применяемых методик в экспериментальной группе, способствующих развитию саморефлексии и углубленного анализа собственных мыслей и эмоций. Кроме того, результаты анализа данных позволили нам выявить четкие корреляционные связи между уровнем интроспективности студентов и их успеваемостью в изучении иностранного языка. Мы обнаружили, что студенты с высоким уровнем осознанности и способности к самоанализу легче преодолевают трудности, связанные с усвоением языковых структур и практикой речевых навыков.

Проведенное исследование выявило потенциал метода интроспекции, который выражается в повышении эффективности овладения учебными дисциплинами студентами нелингвистического вуза. Освоение интроспекции как научного метода, благодаря его подсознательному характеру, открывает возможности для формулировки научных гипотез, что в свою очередь обогащает процесс научно-исследовательской деятельности. Более того, использование усложненной формы подачи материала, основанной на принципе искусственного усложнения заданий, способствует значительным дидактическим результатам, позволяя

глубже погрузиться в изучаемую тему и развивать критическое мышление у студентов.

Заключение. В ходе проведенного в настоящей статье исследования был осуществлен комплексный анализ интроспективности как важного компонента в обучении иностранным языкам. Основной целью данной работы было выявление значимости интроспективных практик для повышения эффективности языкового обучения и их влияние на развитие метакогнитивных навыков студентов нелингвистического вуза.

В результате реализации поставленных задач была проработана теоретическая основа концепции интроспективности в контексте лингводидактики, анализируя существующие подходы к восприятию внутреннего опыта как средства развития языковых навыков. В результате стало очевидным, что интроспективность позволяет студентам более глубоко осознавать свои знания и способы их применения, что, в свою очередь, способствует улучшению учебных результатов.

Методологическая часть исследования, основанная на практическом эксперименте, подтвердила гипотезу о положительном влиянии интроспективных упражнений на процесс обучения. Участники, активно применяющие метакогнитивные стратегии, показали значительное продвижение в освоении языка по сравнению с контрольно-экспериментальной группой. Это подтверждает, что внедрение ин-

троспективных практик способствует не только углублению знаний, но и расширению возможностей их применения в различных ситуациях, а целенаправленные подходы к обучению в отличие от традиционных могут существенно повысить уровень интроспективности у студентов, что безусловно положительно отразится на качестве результатов учебного процесса.

В совокупности результаты данного исследования подтверждают необходимость интеграции интроспективного подхода в лингводидактическую практику, что открывает новые горизонты для разработки методов и технологий, способствующих эффективному обучению иностранным языкам. Мы полагаем, что дальнейшие исследования в этом направлении могут поспособствовать не только улучшению методики преподавания, но и обогащению теоретических основ лингводидактики, что в конечном счете будет содействовать подготовке более уверенных и самостоятельных учащихся, способных к саморегуляции и самосовершенствованию в учебной практике.

По мере развития данной темы ожидается расширение методологии интроспективного подхода, в общем, внедрение новых технологий для стимулирования внутреннего самонаблюдения учащихся, а также обогащение практических методик работы с интроспективным подходом в контексте преподавания учебных дисциплин на примере профессионально ориентированного иностранного языка.

Литература

1. Абдуллабекова У.Б. Анализ учебной дисциплины «Иностранный язык (профессиональный) с точки зрения системного подхода» [Текст] / У.Б. Абдуллабекова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2019. — № 2. — С. 9–23.
2. Буковский С.Л. Методика обучения профессионально-ориентированному переводу в аграрном вузе [Текст] / С.Л. Буковский // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 83-2. — С. 50–52.
3. Ветрова Э.С. Методология и методы лингвистических исследований [Текст]: учеб. пособие / Э.С. Ветрова. — Донецк: Изд-во ДонНУ, 2019. — 158 с.
4. Дмитриева А.А. Концептуализация интроспекции в философии нового времени (Рене Декарт, Джон Локк, Дэвид Юм) [Текст] / А.А. Дмитриева // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. — 2014. — № 2. — С. 24–39.
5. Кронгауз М.А. Семантика: Учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений [Текст] / М.А. Кронгауз. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2005. — 352 с.
6. Крутова И.Ю. Акмеологические ориентиры формирования познавательной активности студентов в процессе обучения иностранному языку [Текст] / И.Ю. Крутова // Европейский журнал социальных наук. — 2015. — № 8. — С. 192–197.
7. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 03100 — Педагогика и психология / Л.М. Митина. — М.: Академия, 2004. — 318 с.
8. Ронзин Д.В. Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема [Текст] / Д.В. Ронзин // Психологический журнал / Ред. А.В. Брушлинский, И.О. Александров, И.И. Чеснокова. — 1991. — Т. 12. — № 5. — С. 65–73.
9. Тимофеева М.К. Интроспекция как предмет и как метод лингвистики [Текст] / М.К. Тимофеева // Вестник НГУ. Серия: История, филология. — 2010. — Т. 9. — Вып. 2. — С. 3–12.
10. Тимофеева М.К. Интроспекция в лингвистике и в языке // Вопросы языкознания — 2015. — № 6. — С. 33–53 [Электронный ресурс]. — URL: <http://ras.jes.su/vopjaz/s207987840000339-1-1> (дата обращения: 07.11.2024).
11. Успенский В.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.П. Успенский, А.П. Чернявская. — М.: ВЛАД-ДОС-ПРЕСС, 2003. — 176 с.
12. Яковлева Е.В. Социокультурная составляющая современных лингводидактических материалов и их суггестивная окрашенность [Текст] / Е.В. Яковлева // Методологические основы исследования когниции и коммуникации в современной лингвистике: сборник научных трудов в честь доктора филологических наук, профессора Ларисы Александровны Манерко. — М.: МАКС Пресс, 2017. — С. 275–280.
13. Apanasyuk L.A. Peculiarities of intercultural communication in the field of tourism / L.A. Apanasyuk, Yu.V. Apanasiuk // Baltic Humanitarian Journal, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 193–195.

References

1. Abdullabekova U.B. Analiz uchebnoj distsipliny` «Inostranny`j yazy`k (professional`ny`j) s točki zreniya sistemnogo podkhoda // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2019. № 2. S. 9–23.
2. Bukovskij S.L. Metodika obucheniya professional'no-orientirovannomu perevodu v agrarnom vuze // Problemy` sovremen-nogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. № 83-2. S. 50–52.
3. Vetrova E`S. Metodologiya i metody` lingvisticheskikh issle-dovaniy: Uchebnoe posobie. Doneczk: DonNU, 2019. 158 s.
4. Dmitrieva A.A. Konceptualizaciya introspekcii v filosofii novogo vremeni (Rene Dekart, Dzhon Lokk, De`vid Yum) // Vestn. Moskovskogo Universiteta. Ser. 7. Filosofiya. 2014. № 2. S. 24–39.
5. Krongauz M.A. Semantika: Uchebnik dlya stud. lingv, fak. vy`ssh. ucheb. zavedenij. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Akademiya, 2005. 352 s.
6. Krutova I.Yu. Akmeologicheskie orientiry` formirovaniya poznavatel`noj aktivnosti studentov v protsesse obucheniya inostrannomu yazy`ku // Evropejskij zhurnal sotsial`ny`kh nauk. 2015. № 8. S. 192–197.
7. Mitina L.M. Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya: ucheb. posobie dlya studentov vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij, obuchayushhikhsya po spetsial`nosti 03100 — Pedagogika i psikhologiya. M.: Akademiya, 2004. 318 s.
8. Ronzin D.V. Professional'noe soznanie uchitelya kak nauchno-prakticheskaya problema // Psikhologicheskij zhurnal / Red. A.V. Brushlinskij, I.O. Aleksandrov I.I. Chesnokova. 1991. T. 12. № 5. S. 65–73.
9. Timofeeva M.K. Introspekcija kak predmet i kak metod lingvistiki // Vestnik NGU. Seriya: Istorija, filologiya. 2010. T. 9, vy`pusk 2: Filologiya, 2010, S. 3–12.
10. Timofeeva M.K. "Introspection in language and linguistics." Voprosy Jazykoznanija 6 (2015):33–53.
11. Uspenskij V.P., Chernyavskaya A.P. Vvedenie v psixologo-pedagogicheskuyu deyatel`nost`: Ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ucheb. zavedenij. M.: Izd-vo VLADOS-PRESS, 2003. 176 s.
12. Yakovleva E.V. Sotsiokul'turnaya sostavlyayushhaya sovremenny`kh lingvodidakticheskikh materialov i ikh suggestivnaya okrashennost` / E.V. Yakovleva // Metodologicheskie osnovy` issledovaniya kognitsii i kommunikatsii v sovremennoj lingvistike: sbornik nauchny`kh trudov v chest` doktora filologicheskikh nauk, professora Larisy` Aleksandrovny` Manerko. M.: MAKSPress, 2017. S. 275–280.
13. Apanasyuk L.A. Peculiarities of intercultural communication in the field of tourism / L.A. Apanasyuk, Yu.V. Apanasiuk // Baltic Humanitarian Journal, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 193–195.