

УДК 378.148

Т. А. Мейкшане

*старший преподаватель кафедры романского языкознания
филологического факультета
Белорусского государственного университета*

СТРАТЕГИИ ПОДДЕРЖАНИЯ ДВУСТОРОННЕЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУРСУ «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Обсуждаются результаты исследования цифрового благополучия студентов-бакалавров нескольких вузов Беларуси. Анализируются примеры успешного использования речевого этикета студентами, а также способы реагирования на нарушение собеседниками речевого этикета. Рассматривается опыт использования ролевых игр как формата дополнительной помощи учащимся в целях развития у них устных коммуникативных навыков на иностранном языке.

T. A. Meikshane

Strategies for maintaining two-way communication in the classroom within the discipline of «A foreign language for business»

The article discusses the findings of the research on digital well-being of Belarus undergraduates from several Belarus universities. Successful use of speech etiquette, as well of cases of its violation have been analyzed. The experience of implementing role games as a format of additional assistance to students for developing their communication skills has been considered.

Изучение цифрового благополучия белорусских студентов-бакалавров ряда белорусских вузов проводится нами с 2020 г. Основными методами исследования являются опросник множественного выбора, полуструктурированное интервью.

Цифровое благополучие — состояние физического и психологического комфорта индивида в среде, характеризующейся переизбытком цифровой коммуникации [1; 2]. Цифровое благополучие наблюдается тогда, когда интернет-пользователь так управляет своими действиями онлайн, что в итоге им самим создается и поддерживается чувство собственной безопасности, радости, удовлетворения от выполненной работы. При этом индивид осознает физические и психологические риски, сопровождающие использование цифровых технологий, умеет минимизировать их самостоятельно либо при помощи посторонних [3; 4].

С нашей точки зрения, учащийся в процессе обучения может создавать и поддерживать такую комфортную среду, в которой он будет наиболее

академически продуктивен, а в случае возникновения сложностей — в состоянии с ними справиться самостоятельно.

Цель исследования — выявить взаимосвязи между, с одной стороны, учебными действиями учащихся и, с другой, их физическим и эмоциональным состоянием в ходе выполнения учебных заданий. Выборка последнего этапа исследования (2022/2023 уч. г.) превышает 100 участников, что может указывать на актуальность темы исследования для молодых людей. Следует отметить их вовлеченность в опрос и заинтересованность в его результатах.

Обработка данных показывает, что один из выводов предыдущих лет остается неизменным: учебный процесс (как онлайн, так и офлайн) по-прежнему не сопровождается для студентов физическим и эмоциональным комфортом.

Среди причин этого учащиеся по-прежнему указывают такие аспекты в организации обучения, как: сверхинтенсивное расписание, чрезмерное количество заданий, большой поток информации, собственная усталость (с которой они самостоятельно не справляются), случаи нарушения собеседниками речевого этикета (речевая агрессия, невежливые реакции, отсутствие обратной связи с преподавателем), неумение организовывать и планировать свою учебную занятость, нечеткие критерии оценивания преподавателем выполненных студентом работ, непонимание практической пользы тех или иных получаемых знаний, обязанность посещать все очные занятия.

Показательно, что именно в ходе изучения цифрового благополучия было выявлено, что для респондентов довольно значимы нарушения речевого этикета собеседниками: в отличие от остальных вышеприведенных причин эмоционального дискомфорта, эти явления свойственны процессу взаимодействия онлайн между студентами, одноклассниками и преподавателями, даже, можно сказать, в какой-то степени характеризуют его. Это и определило тему данной работы.

Так, в 2023 г. 49 % опрошенных указывали, что речевая агрессия собеседника вызывает у них состояние эмоционального дискомфорта; для 42,9 % дискомфортны невежливые и неаргументированные реакции собеседников; у 28,6 % испытывали тревогу из-за отсутствия обратной связи (то есть практически половина опрошенных испытывали дискомфорт в ходе двусторонней коммуникации: например, когда на вопрос по поводу того или иного непонятного учебного вопроса студент не получает вообще никакого ответа ни со стороны преподавателя, ни со стороны одноклассников).

На наш взгляд, подобное восприятие учебной ситуации может быть связано с тем, насколько студенты умеют осознавать свои сильные и слабые стороны в ходе учебы. Например, 28,6 % считают, что умеют «считывать» эмоции

и нюансы поведения других, однако только 16,3 % могут урегулировать возникающие в группе конфликты (в том числе с преподавателем), а 18,3 % умеют создавать сообщества и объединять вокруг себя людей. То есть далеко не все учащиеся способны создавать и поддерживать успешное взаимодействие с собеседниками (которое необходимо, например, для сглаживания, минимизации конфликта) или знают, как адекватно интерпретировать особенности поведения собеседника (без чего, безусловно, невозможно поддерживать и развивать двустороннюю коммуникацию). При этом 55,1 % опрошенных сообщают, что умеют налаживать и поддерживать контакты с одноклассниками/преподавателями. Полагаем, с учетом вышесказанного, что речь скорее идет об умении налаживать контакт, но не поддерживать и/или развивать его. Как же учащиеся рефлексировали над своими собственными действиями по взаимодействию с внешним миром?

Например, 57,1 % убеждены, что выражают свои эмоции этично и относятся к другим с эмпатией; 42,9 % осознают свои сильные и слабые стороны, анализируют свое академическое и личностное развитие; 44,9 % знают, как помочь себе в учебе самостоятельно, и понимают, когда нужна помощь со стороны; 42,9 % принимают точки зрения других и этично относятся к тем, кто воспринимает ту или иную ситуацию иначе, чем они; 36,7 % понимают причины своих академических трудностей и находят наилучшее решение, чтобы их преодолеть, самостоятельно; 34,7 % критически мыслят в разных жизненных обстоятельствах; 24,5 % в состоянии предугадывать последствия своих действий и не боятся принимать решения; 22,4 % умеют справиться со стрессом самостоятельно.

С одной стороны, такие наблюдения представляются вполне естественными, поскольку при опросе мы не учитывали возрастную группу респондентов: мы понимаем, что представители старших курсов более сосредоточены на себе и собственном профессиональном развитии, чем на выстраивании горизонтальных связей с одноклассниками (это, безусловно, важнее для младшекурсников).

Наличие у учащихся проблем с выстраиванием и поддержанием коммуникации с собеседниками подтверждается и нашими наблюдениями, сделанными в ходе преподавания офлайн студентам младших курсов дисциплины «Деловой иностранный язык». При этом уровень владения чужим языком позволял аудитории полноценно реагировать на задания любого рода, уровень владения языком не ограничивал их коммуникативное поведение.

Приведем в качестве примера одно из занятий указанного курса, которое было посвящено роли речевого этикета в обеспечении двусторонней коммуникации. В ходе занятия учащимся были предложены две ролевые игры.

Первая из них подразумевала моделирование учебной ситуации, когда студенту было необходимо отреагировать на похвалу преподавателя. Обычно выполнение задания занимает около 20 минут. Студенты делились на пары, где один из них исполнял роль преподавателя, а второй — студента. «Студентам» (вне присутствия «преподавателей») было пояснено, что «преподаватель» будет реагировать на какую-либо работу, выполненную «студентом», однако прагматическая функция этих реакций намеренно не уточнялась, то есть реакция может быть как отрицательной, так и положительной, дальнейшие коммуникативные действия были оставлены на усмотрение «студентов». «Преподавателям» предлагались несколько реакций на выбор: похвалить и сделать комплимент студенту; похвалить и воодушевить учащегося на дальнейшую работу; похвалить и указать на отдельные недоработки, чтобы студент смог усовершенствовать свою работу. «Преподаватели» не были ограничены в форме и коммуникативной цели выражения своих реакций.

В ходе обсуждения выполнения этого упражнения учащиеся указали, что это был для них интересный опыт, потому что, к их удивлению, они поняли, что не были готовы к необходимости реагировать на столь положительную реакцию со стороны «преподавателей». Именно поэтому они растерялись, поэтому выбрали наиболее базовые реакции — просто поблагодарили собеседника, хотя «могли бы сделать и больше, но просто не сообразили», как свидетельствовали участники игры. Именно поэтому, судя по другим высказанным мнениям, ни один из присутствующих не задал уточняющих вопросов о реакции преподавателя.

«Студенты» верно распознали реакции «преподавателей»: более всего отмечались случаи «похвалы и указания на недоработки» и лишь один раз — «похвала и воодушевление учащегося». Ребята справедливо обратили внимание на то, что они апеллировали к тем реакциям преподавателей, которые видят в жизни по отношению к себе и одноклассникам. Однако, размышляя о прагматическом эффекте такой похвалы, ребята признались, что она не была бы действительной в реальной учебной ситуации, «особенно если при других сокурсниках», потому что «мы не знаем, как реагировать, ведь преподаватели обычно держат в тонусе», а «любой неуместной и неожиданной реакцией можно обидеть собеседника, поэтому лучше просто поблагодарить и больше не распространяться».

Другими словами, участники этого задания не смогли сориентироваться и выбрать уместную коммуникативную стратегию при необходимости прореагировать на похвалу. На примере безусловно положительного стимула студентам было сложно выстроить ответные реакции, они не смогли выбрать уместную

стратегию реакции из-за того, что растерялись и не смогли подстроиться под новые обстоятельства.

Перед выполнением второго упражнения студентам было разъяснено, что его выполнение может сопровождаться некоторым эмоциональным дискомфортом: вопросы собеседника могут показаться резкими, нетактичными, однако все они составляют суть упражнения и никак не будут отражать отношение преподавателя к учащимся, ведь преподаватель будет играть роль другого человека.

Цель этого задания заключалась именно в индивидуальной работе с преподавателем, однако все одгруппники должны были быть рядом. Поэтому накануне упражнения было предложено не участвовать в нем тем учащимся, кто не готов к такого рода коммуникативному поведению. Однако все студенты, присутствовавшие на занятии, решили участвовать в игре.

Суть задания состояла в симуляции интервью при приеме на работу. Учащиеся намеренно ставились в некомфортную ситуацию, развитие которой не было прогнозируемым, а от участника требовалось реагировать на слова собеседника, в той или иной степени нарушавшие речевой этикет.

Стол в аудитории были расставлены так, чтобы в центре находился стол, за который садился студент, напротив него — преподаватель. Все остальные студенты располагались вокруг. Перед тем как студент садился за стол, он писал на отдельном листке три качества, которые он/она считал своими сильными сторонами. Например, «я умею хорошо учиться», «я владею иностранным языком на высоком уровне» и т. д. Преподаватель задавал уточняющие вопросы по этим качествам. Коммуникативные стратегии, к которым прибегал каждый участник, анализировались после того, как тот проходил процедуру «приема на работу».

Это упражнение студенты также восприняли с большим интересом, хотя впоследствии признались, что некоторые вопросы звучали для них «некомфортно» и что наедине с чужим человеком растерялись бы и даже испугались.

Например, по словам учащихся, самой простой реакцией на вопросы типа: «А кто Вам сказал, что Ваш балл «9» — это действительно 9, которого достаточно для выполнения наших задач?» — было начать конфликт («Ну это же очевидно, зачем вообще Вы это спрашиваете, не понимаю»). Однако участники игры отмечали, что такая реакция не была продуктивной: «Если так отвечать, то собеседник не возьмет на работу», «Вдруг у собеседника сложный день, зачем сразу обижаться, но я бы сама не нашлась, что сказать».

В подобной непростой для студентов ситуации некоторые выбрали такую стратегию аргументации: «Мне ставят “9” опытные и знающие преподаватели,

я доверяю их квалификации», «Я выполнила требования международных экзаменов, поэтому могу справиться с любой ситуацией».

Другие участники при обсуждении игры также заметили, что в беседе с «наимателем» нужно было пояснить ему, что уровень владения языком «кандидатом» и университетский академический балл последнего будут достаточны для требований организации: «Мы же осознаем их требования и соответствуем им». При этом студенты признались, что испытывали затруднения в формулировании подобной реакции не только на иностранном, но и на русском языке! На следующем занятии было уделено время именно формулировкам подобной рода аргументации, и учащиеся сочли это очень полезным навыком.

Также они обратили внимание на то, что неудобные и некомфортные вопросы сложны не только оттого, что они заставляли их врасплох и создавали эмоциональный дискомфорт, но и потому, что собеседнику «нужно было показать умение общаться на равных и говорить с ним так же вежливо и уважительно, как и он, а не защищаться или оправдываться, а это сложно делать даже в комфортной ситуации».

Далее студентам было предложено подумать над тем, как отличались бы их реакции, если такие вопросы им задавались бы вне учебной аудитории (например, онлайн во время дистанционного обучения или в соцсетях при общении с друзьями). Ребята признались, что в любой внеучебной среде в подобном случае, скорее всего, произошел бы конфликт, потому что «там действовали бы другие законы, это не было бы общением на равных». Это, к сожалению, созвучно выводам, указанным учеными [4], утверждающими, что молодым людям сложно адаптироваться к изменяющимся условиям коммуникации в учебной аудитории и вне ее.

Итак, полагаем возможным говорить о запросе студентов-бакалавров на развитие у них коммуникативных навыков с фокусом на выстраивание и поддержание двусторонней коммуникации благодаря развитию навыков речевого этикета. В частности, считаем важным уделять внимание на занятиях не только коммуникации, происходящей в стандартных, шаблонных учебных обстоятельствах, где навыки этикета обеспечивают успешную коммуникацию, но и умениям общаться в меняющихся обстоятельствах и моделировать такие учебные коммуникативные ситуации, которые будут совершенно отличаться от привычных и знакомых условий и показывать молодым людям способы формирования стратегий поведения в таких непростых обстоятельствах.

1. Ribble M. Digital Citizenship for Educational Change // Kappa Delta Pi Record. 2012. № 48 (4). P. 149–151. [Вернуться к статье](#)

2. Gui M., Fasoli R. «Digital Well-Being». Developing a New Theoretical Tool For Media Literacy Research [Electronic resource] // Italian Journal of Sociology of Education. 2019. 9 (1). P. 161–170. URL: <https://ijse.padovauniversitypress.it/2017/1/8> (date of application: 08.01.2022). [Вернуться к статье](#)

3. Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age [Electronic resource] // Organisation for Economic Co-operation and Development. URL: <http://www.oecd.org/publications/educating-21st-century-children-b7f33425-en.htm> (date of application: 11.01.2023). [Вернуться к статье](#)

4. Richardson J., Milovidov E. Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, and rights online // Council of Europe, 2019. P. 54–56. [Вернуться к статье](#)