



Влияние стиля педагогического общения учителя на подход к осуществлению оценочно-коррекционной работы на уроке иностранного языка

В. М. Усачева

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
v.m.melnicova@gmail.com*

Аннотация. В статье проводится анализ значимых характеристик стилей педагогического общения, а также интерпретация результатов, полученных в результате тестирования учителей иностранного языка (далее – ИЯ) с целью определения их стиля педагогического общения и особенностей подходов к коррекции речевых ошибок. На основе анализа имеющегося материала автор составил характеристику эффективного стиля педагогического общения с точки зрения осуществления оценочно-коррекционной работы на уроке ИЯ.

Ключевые слова: педагогическое общение, стиль педагогического общения, оценочно-коррекционная работа учителя, коммуникативные стратегии коррекции речевых ошибок

Для цитирования: Усачева В. М. Влияние стиля педагогического общения учителя ИЯ на выбор коммуникативных стратегий коррекции речевых ошибок // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 3 (852). С. 85–92.

Original Article

The Teacher's Communicative Style and Its Influence on the Approach to Evaluation and Correction in the Foreign Language Classroom

Veronika M. Usacheva

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
v.m.melnicova@gmail.com*

Abstract. The article looks at the valuable characteristics of Bodalev's classification of the teachers' communicative styles and sums up the results of testing foreign language teachers for their communicative styles and distinct features of their approach to evaluation and correction. The testing conducted contributed to the description of the most efficient teaching style in terms of evaluation and correction done by the teacher in the foreign language classroom.

Keywords: teacher-student interaction, teacher's communicative style, evaluation and correction, communicative strategies of speech error correction

For citation: Usacheva, V. M. (2024). The teacher's communicative style and its influence on the approach to evaluation and correction in the foreign language classroom. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(852), 85–92.

ВВЕДЕНИЕ

На различных этапах развития отечественной педагогики и психологии, лингводидактики и методики преподавания ИЯ особое место в разработке вопросов повышения эффективности взаимодействия учителя и учеников на уроке занимало понятие «педагогическое общение». Такие ученые, как А. А. Леонтьев, А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, Л. Д. Столяренко, В. А. Сластенин внесли огромный вклад в развитие теории педагогического общения. Они не только сформулировали определение и основные характеристики данного феномена, но и обозначили его основные функции и структуру.

Теоретические основы теории педагогического общения дали возможность провести новые исследования, результатом которых стало выделение понятия «стиль педагогического общения». Приведем некоторые определения понятия из педагогических словарей. Так, стиль педагогического общения – это «совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления педагогического взаимодействия» [Коджаспирова, Коджаспиров, 2000, с. 143]; «индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога с учащимися, которые определяют способы и характер осуществления взаимодействия» [Педагогический словарь, 2008, с. 211]; «манера общения педагога с учащимися, его профессиональная установка, выражающаяся в его отношении к педагогической деятельности, в степени удаленности или близости к детям» [Полонский, 2004, с. 99].

Во всех приведенных определениях особую роль играют индивидуальные особенности личности учителя, которые в различной степени оказывают влияние на его профессиональные установки, выбор методов и приемов осуществления профессиональной деятельности, а также на характер непосредственного взаимодействия учителя с учениками на уроке. Под индивидуальными особенностями понимают отношение учителя к преподаваемому предмету, его подход к осуществлению профессиональной деятельности, готовность нести ответственность за результаты педагогической деятельности. Индивидуальные особенности также проявляются на личностном уровне в вербальных и невербальных коммуникативных приемах, используемых учителем, в степени его эмоциональной вовлеченности в общение с учениками, а также в его отношении к проявлению инициативы учениками на различных этапах обучения.

Некоторые из перечисленных выше индивидуальных особенностей привели к необходимости выявления и систематизации различных стилей

педагогического общения. На основе одной из первых разработок в данной области, которые велись немецким ученым Куртом Левиным, была создана классическая классификация стилей руководства группой учащихся (авторитарный, демократический, попустительский стили), и было установлено влияние стиля педагогического руководства на степень мотивации учеников, результативность их учебной деятельности и межличностные отношения в учебной группе [Реан, 1996].

Вслед за немецким психологом изучение стилей педагогического общения продолжили В. А. Кан-Калик, Л. В. Столяренко, М. Тален, А. А. Бодалев и другие отечественные и зарубежные исследователи. Ниже приведена сводная таблица классификаций стилей педагогического общения, которые были предложены упомянутыми выше педагогами и психологами.

Классификации стилей педагогического общения, на наш взгляд, могут найти применение в ходе решения вопроса о повышении эффективности оценочно-коррекционной работы учителя ИЯ. Так, научный интерес представляет обнаружение и анализ влияния стиля педагогического общения на подход учителя ИЯ к работе над речевыми ошибками учеников, который выражается в реализации лингводидактического потенциала речевых ошибок учеников, а также в выборе коммуникативной стратегии коррекции конкретной речевой ошибки (*кто, где, когда и каким образом может исправить допущенную речевую ошибку?*).

В основу нашего исследования легла классификация стилей педагогического общения отечественного психолога А. А. Бодалева, представленная в таблице 1 последней. Выбор данной классификации обусловлен разнообразием представленных в ней стилей педагогического общения, а также наличием стандартизированного теста, основанного на данной классификации, который позволил провести эмпирическое исследование среди учителей ИЯ. Исследование проводилось с целью выявления наиболее продуктивного стиля педагогического общения с точки зрения осуществления учителем эффективной оценочно-коррекционной работы. Для достижения поставленной цели было выполнено сопоставление классификации стилей педагогического общения А. А. Бодалева с данными анкетирования и тестирования учителей ИЯ.

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ КЛАССИФИКАЦИИ А. А. БОДАЛЕВА

Анализ теоретических данных об особенностях каждого стиля показывает, что большинство из них

КЛАССИФИКАЦИИ СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Автор классификации	Стили педагогического общения
К. Левин (Lewin, K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, 1939)	1. авторитарный 2. демократический 3. попустительский
В. А. Кан-Калик (Кан-Калик В. Н. Учителю о педагогическом общении, 1987)	1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога 2. Общение на основе дружеского расположения 3. Общение-дистанция 4. Общение-устрашение 5. Общение-заигрывание 6. Общение-превосходство
Л. В. Столяренко (Столяренко Л. В. Педагогическая психология. 2003)	1. Авторитарный стиль 2. Авторитарный стиль 3. Демократический стиль 4. Игнорирующий стиль 5. Попустительский стиль 6. Непоследовательный (алогичный) стиль
А. А. Бодалев (Бодалев А. А., Психология общения. 2002; первое упоминание моделей без названий: В. А. Кан-Калик Учителю о педагогическом общении, 1987)	1. Диктаторская модель «Монблан» 2. Неконтактная модель «Китайская стена» 3. Модель дифференцированного внимания «Локатор» 4. Гипорефлексная модель «Тетерев» 5. Гиперрефлексная модель «Гамлет» 6. Модель негибкого реагирования «Робот» 7. Авторитарная модель «Я сам(а)» 8. Модель активного взаимодействия «Союз»

является контр-продуктивными, если речь идет об их использовании учителем в рамках проведения оценочно-коррекционной работы. Продуктивная оценочно-коррекционная работа предполагает активное взаимодействие учителя с учениками, которое характеризуется предоставлением ученикам адекватной обратной связи учителем и выполнение им роли помощника, наставника с целью побуждения учеников к самостоятельной продуктивной деятельности в ходе урока ИЯ. Характеристики отдельных стилей данной классификации показывают, что часть стилей либо не подразумевает, либо подразумевает в недостаточной степени личностное взаимодействие учителя с учениками; другая часть стилей характеризуется неадекватностью педагогического взаимодействия в силу определенных причин.

Так, например, диктаторский стиль «Монблан» не предусматривает личностного взаимодействия учителя с учениками, тем самым сокращая диапазон ролей учителя до единственной роли источника / передатчика знаний и полезной информации.

Гипорефлексная модель «Тетерев», подразумевающая замкнутость учителя на себе и возникновения вокруг него психологического вакуума

также свидетельствует о практическом отсутствии взаимодействия между учителем и учениками.

Модель «Китайская стена» также подчеркивает неконтактный характер учебного процесса, однако не подразумевает полное отсутствие обратной связи: взаимодействие учителя и ученика осуществляется в недостаточной степени и носит чисто формальный характер в силу соблюдения жесткой профессиональной субординации, снисходительного отношения учителя к ученикам и непроизвольного подчеркивания учителем собственного статуса.

Авторитарная модель «Я-сам», подразумевающая восприятие учителем самого себя как главного объекта и субъекта образовательного процесса, также не способствует установлению контакта учителя с учениками в силу чрезмерной односторонней активности педагога, которая подавляет инициативу учеников.

Модели «Локатор», «Гамлет», «Робот» подразумевают наличие педагогического взаимодействия, отягченного рядом обстоятельств. Так, модель «Локатор» подразумевает дифференциацию внимания учителя: его учебные действия подстраиваются под определенных учеников группы (так называемых «индикаторов» класса). Учитель может

фокусироваться на более талантливых или, наоборот, на неуспевающих учениках, что может привести к отстранению от учебного процесса других учеников группы, к их дезориентации в учебном материале и потере мотивации к изучению языка. Такая тенденция ведет к нарушению целостности акта взаимодействия в системе «учитель-группа учеников», который подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

Гиперрефлексная модель «Гамлет» характеризуется смещением внимания учителя с содержательной стороны педагогического взаимодействия на уровень межличностных отношений, абсолютизация которых приводит к острой реакции со стороны учителя на малейшие изменения в психологической атмосфере коллектива: некоторые реплики и действия учеников могут приниматься преподавателем на свой счет, провоцировать неадекватную реакцию. В некоторых случаях использование данного стиля педагогического общения может закончиться принятием учителем позиции ведомого в образовательном процессе, что может вызвать негативные последствия не только в процессе передачи знаний, но и при оценке и коррекции иноязычной речи учащихся: объективность предоставляемой учителем обратной связи может быть скомпрометирована его субъективным восприятием отдельного ученика учебной группы.

Стиль педагогического общения «Робот» характеризуется безупречной профессиональной подготовкой учителя, которая выражается в его способности четко ставить цели и определять задачи учебной деятельности, использовать дидактически оправданные средства и методы обучения. Тем не менее у учителя с подобным стилем общения может наблюдаться отсутствие понимания необходимости учета педагогической действительности при осуществлении педагогической деятельности: на этапе планирования или непосредственно в классе учитель не принимает во внимание возрастные особенности учебной группы, общий уровень подготовки учеников по учебному предмету или уровень их психического и эмоционального развития, а также этнические и другие индивидуальные особенности. По этой причине модель «Робот» рассматривается как модель негибкого реагирования, которое подразумевает неспособность учителя с безупречной профессиональной подготовкой адаптироваться к ситуациям педагогической действительности.

Таким образом, среди недостатков рассмотренных стилей мы выделяем следующие:

- чрезмерная профессиональная субординация между учителем и учениками,

вызванная эмоциональной отстраненностью учителя и сведения его профессиональных функций до информационной;

- неадекватная реакция учителя на поведение отдельных учеников в силу сформированного в процессе обучения предвзятого к ним отношения;
- дифференциация внимания учителя, одной из причин которой может быть неспособность сочетать методы индивидуальной и фронтальной работы на уроке;
- отсутствие учета педагогической действительности (основные характеристики каждой конкретной учебной группы, ситуации общения на каждом конкретном уроке) при планировании и проведении учебных занятий;
- чрезмерная инициативность учителя, спровоцированная восприятием учителем самого себя как главного объекта и субъекта образовательного процесса.

Негативными последствиями представленных недостатков могут стать произвольное отстранение учеников от образовательного процесса, потеря учениками мотивации к обучению в целом и к конкретному учебному предмету, в частности, отсутствие возможности воспитания самостоятельности и проявления ученической инициативы и креативности, стресс, эмоциональное напряжение и нестабильность, спровоцированные боязнью участия в коммуникации с учителем и боязнью допустить ошибку или быть непонятым, что в рамках иноязычного образовательного процесса может привести к более серьезной проблеме – к развитию языкового барьера.

В качестве продуктивных моделей А. А. Бодалев выделяет модель «Союз» или «Модель активного взаимодействия» [Бодалев, 1996]. «Союз» характеризуется не только высоким уровнем профессиональной подготовки учителя, но и его способностью определять изменения в психологическом климате учебной группы и гибко реагировать на них. Учитель с устойчивой склонностью к данному стилю педагогического общения активно поощряет ученическую инициативу, не препятствует развитию навыков самостоятельной работы учеников, держит учеников в мажорном настроении и находится в непрерывном контакте с учениками.

В целом, характер модели «Союз» свидетельствует о возможности ее эффективного применения в иноязычном образовательном процессе, в связи с чем возникает исследовательский интерес к отдельным аспектам данной модели, рассмотренных с позиции осуществления

оценочно-коррекционной деятельности учителем ИЯ: как часто учитель прибегает к коррекции речевых ошибок, в какой момент он осуществляет коррекцию, какими техниками (вербальными / невербальными) при этом пользуется чаще, позволяет ли другим ученикам принимать активное участие в работе над ошибками и др. С целью поиска ответов на указанные вопросы было проведено эмпирическое исследование, описанное ниже.

АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ИЯ

Эмпирическое исследование представляет собой (1) анкетирование учителей ИЯ с целью определения их опыта осуществления оценочно-коррекционной работы на уроке ИЯ и (2) тестирование с целью определения их склонности к определенному стилю педагогического общения. В ходе анкетирования применялась авторская анкета, состоящая из 14 вопросов, в ходе тестирования – стандартизированный тест на выявление склонности учителей к определенным стилям педагогического общения О. Н. Бочаровой, состоящий из 25 дихотомических вопросов [Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002].

В исследовании приняли участие 49 респондентов, учителей ИЯ, как женщины (96 %), так и мужчины (4 %). Возраст респондентов – от 21 до 71 года, из них 43 % – в возрасте от 20 до 29, 12 % – в возрасте от 30 до 39, 24 % – в возрасте от 40 до 49 и 20 % – в возрасте от 50 лет и старше. Большинство опрошенных учителей имеет опыт работы от 6 лет и более (60 %) или от 3 до 5 лет (31 %), остальные респонденты (9 %) имеют опыт работы, не превышающий двух лет.

Ниже приведем описательную статистику тестирования и анкетирования отдельно.

В ходе тестирования было установлено, что большинство опрошенных учителей ИЯ (70 %) имеют устойчивую тенденцию к использованию одного стиля педагогического общения на уроке, из них 62 % имеют тенденцию к использованию модели активного взаимодействия «Союз» и 38 % учителей имеют тенденцию к использованию модели дифференцированного внимания «Локатор».

Данные процентные показатели свидетельствуют о позитивных тенденциях в системе взаимодействия «учитель-ученик» на уроке ИЯ: большинство учителей не только осознают важность установления партнерских отношений с учащимися, но и стремятся установить такие отношения на практике. Однако наличие существенного процента учителей, прибегающих к использованию

модели «Локатор», свидетельствует о том, что всё ещё существует ряд спорных вопросов, требующих решения, таких как негативные последствия дифференциации внимания учителя и его преимущественной ориентации на ту или иную (успевающую или отстающую) часть класса во время урока.

В ходе анкетирования было установлено, что все учителя ИЯ (100 %) осуществляют оценочно-коррекционную работу на уроке и практически все (96 %) фиксируют речевые ошибки учеников, хотя 31 % респондентов изначально не закладывают время на проведение данного вида работы на уроке при планировании конкретного учебного занятия. Кроме того, чуть меньше половины опрошенных (49 %) прибегают к составлению списка типичных речевых ошибок учебной группы, что свидетельствует об отсутствии понимания пользы данного вида методической работы.

Большинство учителей отдает предпочтение индивидуальной коррекционной работе (57 %) и косвенным способам коррекции (71 %), таким как наводящие вопросы или переформулирование. Данные показатели свидетельствуют о сниженном внимании к коллективной коррекционной работе и способам прямой коррекции.

Говоря о частоте коррекции речевых ошибок, отмечается тенденция большего числа респондентов (51 %) к исправлению коммуникативно значимых ошибок и игнорированию незначительных/негрубых ошибок, хотя весомый процент учителей (37 %) предпочитает наряду с коммуникативно значимыми ошибками исправлять и большую часть ошибок других видов. Более того, 8 % опрошенных исправляют каждую речевую ошибку ученика независимо от ее влияния на коммуникативный успех речевого взаимодействия. В целом данные анкетирования отражая достаточное внимание учителя ИЯ к коррекции ошибок, свидетельствуют о возможном проявлении в ряде случаев чрезмерной коррекции, которая может иметь отрицательное воздействие на эффективность иноязычного обучения.

Большинство опрошенных (82 %) исправляют ошибки непосредственно после завершения речевого высказывания учеником; некоторые учителя (12 %) предпочитают исправлять речевые ошибки ученика по ходу его речевого высказывания. Наименьшее число респондентов (6 %) делает выбор в пользу отложенной коррекции на специально отведенном этапе урока. Важно отметить положительную тенденцию (86 %) в виде просьбы учителя к ученику повторить правильный вариант оформления речевого высказывания в момент коррекции допущенной им ошибки.

Большинство респондентов (61 %) ответили положительно на вопрос о позволении другим ученикам принимать активное участие в работе над ошибками, что демонстрирует склонность учителей поощрять ученическую инициативу. Тем не менее, именно учитель чаще всего осуществляет итоговую коррекцию (57 %).

Рассмотрев описательную статистику по результатам проведенных анкетирования и тестирования, мы сопоставили эмпирические данные для выявления определенных закономерностей и связей.

Значимые различия были установлены между преобладающим стилем педагогического общения учителя и его выбором методов прямой или косвенной коррекции (уровень значимость – 0.031). Учителя, имеющие склонность к педагогическим стилям «Союз» и «Локатор», в большинстве случаев (72 % и 92 % соответственно) прибегают к приемам косвенной коррекции речевых ошибок, в то время как две трети учителей, опирающихся на другие стили педагогического общения, отдают предпочтение приемам прямой коррекции (63 %) (см. табл. 2).

Различия в выборе приемов коррекции могут быть обоснованы через призму выявленной выше тенденции: учителя со склонностью к стилям «Союз» и «Локатор» предпочитают давать ученикам возможность исправить себя самостоятельно и используют косвенную коррекцию чаще. Учителя, склонные к другим педагогическим стилям, всегда исправляют речевые ошибки учеников сами, что объясняет выбор ими приемов прямой коррекции. Данное обоснование также

доказывается экспериментально, так как при сопоставлении переменных (см. табл. 3) были установлены значимые различия (уровень значимости – 0.006).

Статистический анализ данных, полученных в ходе анкетирования и тестирования учителей ИЯ, позволил составить характеристику оценочно-коррекционной деятельности учителя со склонностью к использованию стиля педагогического общения «Союз».

Так, помимо выявленной склонности к осуществлению работы над ошибками приемами косвенной коррекции, было установлено, что большинство учителей исправляют речевые ошибки сразу по завершении речевого высказывания учеником (83 %). Выбор в пользу данного варианта может быть объяснен желанием учителя дать возможность ученику исправить собственные речевые ошибки в процессе речевого высказывания до непосредственной коррекции со стороны учителя. Кроме того, если речь идет о коррекции ошибок в продолжительном речевом высказывании студента, то учитель предпочитает не прерывать такое высказывание, чтобы убедиться, что допущенная речевая ошибка действительно является устойчивой и нуждается в коррекции.

Что касается работы над ошибками, большинство респондентов отдает предпочтение умеренной коррекции, заключающейся в исправлении только коммуникативно важных речевых ошибок (55 %).

Кроме отмеченной ранее гибкости учителей, связанной с равной долей случаев ученической

Таблица 2

УРОВЕНЬ ЗНАЧИМОСТИ
(по критерию хи-квадрат Пирсона)

Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	6.935	2	.031
Отношения правдоподобия	6.999	2	.030
Количество допустимых наблюдений	49		

Таблица 3

УРОВЕНЬ ЗНАЧИМОСТИ
(по критерию хи-квадрат Пирсона)

Критерии хи-квадрат	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	10.233	2	.006
Отношения правдоподобия	12.122	2	.002
Количество допустимых наблюдений	49		

самокоррекции на уроке ИЯ, положительной можно считать тенденцию учителей к привлечению других учеников группы к исправлению ошибок своих одноклассников (59 %). Данная практика не только повышает активность учеников, изначально не вовлеченных в работу над ошибками на уроках, но и создает возможность развития умений и навыков учеников работать вместе, в команде. Однако, судя по результатам анкетирования, доля случаев индивидуальной коррекции на уроках этих учителей (62 %) все же превышает долю ситуаций коллективной коррекции (38 %).

Наконец, планирование уроков с учетом времени на проведение коррекционной работы осуществляют большинство учителей (72 %), однако, меньше половины учителей (48 %) при этом составляют списки наиболее распространенных ошибок учеников. С одной стороны, учителя осознают необходимость работы над ошибками на уроках и выделяют время на ее проведение, с другой – эффективность проводимой ими работы может быть ниже желаемой: учителя не в полном объеме реализуют дидактический потенциал фиксируемых ими ошибок и не часто прибегают к приемам коллективной коррекции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ классификации стилей педагогического общения А. А. Бодалева, а также сопоставление теоретических данных с данными эмпирического исследования помогли не только определить модель активного взаимодействия «Союз» как наиболее продуктивный стиль педагогического общения, но и составить характеристику оценочно-коррекционной деятельности учителей со склонностью к этому стилю.

Данная характеристика дает представление не только о положительных аспектах коррекционной работы учителя, но и об аспектах, нуждающихся в совершенствовании. Так, учителям со склонностью к стилю «Союз» не следует пренебрегать возможностью составлять списки наиболее частотных речевых ошибок учеников с целью их дальнейшего использования как при выборе материалов и средств обучения ИЯ, так и при планировании конкретных учебных занятий. Кроме того, в педагогической практике можно было бы прибегнуть не только к использованию методов индивидуальной коррекции речевых ошибок учащихся, но и методов фронтальной работы над типичными ошибками всей учебной группы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Издательский центр «Академия», 2008.
3. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004.
4. Реан А. А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе: учебное пособие. СПб.: ЛГОУ, 1996.
5. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные труды. М.; Воронеж: МОДЭК, 1996.
6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002.

REFERENCES

1. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. (2000). Pedagogicheskij slovar' = Pedagogical dictionary. Moscow: Publishing house "Academia". (In Russ.)
2. Zagvyazinskij, V. I., Zakirova, A. F. (Ed.). (2008). Pedagogicheskij slovar' = Pedagogical dictionary. Moscow: Publishing house "Academia". (In Russ.)
3. Polonskij, V. M. (2004). Slovar' po obrazovaniju i pedagogike = Dictionary of education and pedagogy. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
4. Rean, A. A. (1996). Psihodiagnostika lichnosti v pedagogicheskom processe = Personal psychodiagnostics in pedagogical process. SPb: LGOU. (In Russ.)
5. Bodalev, A. A. (1996). Psihologiya obshcheniya. Izbrannye trudy. = Psychology of communication. Selected works. M. Voronezh: MODEK. (In Russ.)

6. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manujlov, G. M. (2002). Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp = Socio-psychological diagnostics of personal and small group development: a study guide for university students. Moscow: Izdatel'stvo Instituta Psihoterapii. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Усачева Вероника Михайловна

аспирант кафедры лингводидактики

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Usacheva Veronika Mikhailovna

PhD student, Foreign Language Teaching Department

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

15.02.2024
03.03.2024
17.05.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication