

## Сравнительный анализ результативности индивидуальной и групповой форм языкового обучения в зоне ближайшего развития в среднем школьном возрасте

**Д.Н. Чернов**

Российский национальный исследовательский медицинский университет (ФГАОУ ВО «РНИМУ имени Н.И. Пирогова»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5404-5325>, e-mail: [chernov\\_dima@mail.ru](mailto:chernov_dima@mail.ru)

Исследование посвящено проблеме организации языкового обучения в зоне ближайшего развития посредством актуализации языковой интуиции. Проверяются гипотезы: обучение переводу текстов, содержащих квазислова, в зоне ближайшего развития ребенка, приводит к повышению уровня языковой компетенции; при определенных условиях обучение в малой группе в зоне ближайшего развития является не менее результативным по сравнению с работой педагога с каждым учеником в отдельности. Выборка состояла из 74 детей в возрасте 12 лет. Проводился межгрупповой двухфакторный эксперимент (наличие/отсутствие обучения — индивидуальная/групповая работа). Использовалась авторская методика «Перевод на русский язык текстов, состоящих из квазислов». Оптимальной стратегией обучения с использованием квазитекстов является помощь педагога в переводе квазислов на русский язык в форме рефлексивного сотрудничества с ребенком, побуждающего его к воссозданию целостного смысла текста в сочетании с проверкой значений квазислов на соответствие морфологическому/грамматическому контексту. Обучение приводит к улучшению навыков дополнения незаконченных слов в предложениях на русском языке. Результативность обучения в малой группе указывает на возможность учета зоны ближайшего развития каждого ребенка при групповом обучении.

**Ключевые слова:** зона ближайшего развития, квазиязык, оценка развития русского языка, рефлексия ребенка на факты языка, язык, языковая компетенция, языковое обучение.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 16-06-00822.

**Для цитаты:** Чернов Д.Н. Сравнительный анализ результативности индивидуальной и групповой форм языкового обучения в зоне ближайшего развития в среднем школьном возрасте // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 70–79. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180407>

# Comparative Analysis of the Effectiveness of Individual and Group Forms of Language Learning in the Zone of Proximal Development in Middle School Age

Dmitry N. Chernov

Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5404-5325>, e-mail: [chernov\\_dima@mail.ru](mailto:chernov_dima@mail.ru)

The research is devoted to the problem of organization of language learning in the zone of proximal development by means of actualization of language intuition. Hypotheses are tested: training to translate texts containing quasi-words in the zone of proximal development leads to growth of the level of language competence; under specific conditions, training in a small group in the zone of proximal development is no less effective compared to the individual teaching of each pupil. The sample consisted of 74 children under 12 years old. An intergroup two-factor experiment was conducted (presence / absence of training — individual / group work). The author's technique "Translation of texts consisting of quasi-words into Russian" was used. The teacher's assistance in translating quasi-words into Russian in the form of reflexive cooperation with the child, encouraging him to recreate the integral meaning of the text in combination with checking the meanings of quasi-words for compliance with the morphological / grammatical context is the optimal strategy for teaching using quasi-texts. Training leads to improved skills of completing unfinished words in sentences in Russian. The effectiveness of training in a small group indicates the possibility of taking into account the zone of proximal development of each child in group work.

**Keywords:** zone of proximal development, quasi-language, assessment of the development of the Russian language, reflection of the child on the facts of the language, language, language competence, language learning.

**Funding.** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 16-06-00822.

**For citation:** Chernov D.N. Comparative Analysis of the Effectiveness of Individual and Group Forms of Language Learning in the Zone of Proximal Development in Middle School Age. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 70–79. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180407>

## Введение

Изучение родного языка и использование его в речевой практике является важнейшей сферой становления личности ребенка на протяжении всего речевого онтогенеза. В школьном возрасте в силу возрастающего разрыва между обогащением речевого опыта в повседневной жизнедеятельности и необходимостью получения знаний о языке в школе, которые, в существенной степени, носят формальный характер, организация эффективного языкового обучения становится психолого-педагогической проблемой. Особенно острой, на фоне возникающего кризиса учебной деятельности, проблема становится в среднем школьном возрасте [4]. Для ее решения необходимо использовать такие формы организации учебного процесса и такое методическое обеспечение, которые позволяют проводить языковое обучение и диагностику уровня овладения языком в зоне ближайшего развития (далее — ЗБР) школьника [2].

Необходимость использования в ходе обучения необычных лингвистических заданий, носящих не репродуктивный, а поисковый, проблемный, характер, актуализирующих творческую самостоятельность ученика в работе с текстом, остро ощущается в рамках педагогической практики [7; 11; 12]. Для организации эффек-

тивного языкового обучения лингвистические задачи должны создавать условия для актуализации языковой интуиции (чувства языка) ребенка. Значение этой характеристики для языкового обучения может быть понято в рамках предложенного Е.Д. Божович оригинального подхода к пониманию языковой компетенции как целостной психологической системы, состоящей из трех взаимообуславливающих друг друга компонентов — языкового знания, речевого опыта и языкового чутья [4]. Чувство языка позволяет ребенку интуитивно понимать отдельные высказывания и тексты на основе скрытых семантических связей, выявлять системные аспекты языка в речи, контролировать и проверять речевое произведение на соответствие норме употребления, оценивать правильность, уместность использования определенных языковых единиц в данном речевом контексте, а также в условиях недостатка знаний. На основании бессознательного обобщения у ребенка формируются внутренние образы языковых явлений [4; 6; 24]. Важность обращения к чувству языка ребенка в ходе обучения отмечается многими педагогами; языковое чутье расценивается как важнейшая методическая категория в практике обучения языку [3; 11; 24].

Мы полагаем, что методическим приемом актуализации чувства языка у ребенка может стать использование при построении лингвистических заданий квазислов.

В таких словах корневые основы являются бессмысленными, однако морфологические/грамматические правила их устройства подобны правилам русского языка. Постановка задачи адекватно перевести квазиязыковые конструкции на русский язык с учетом языкового контекста создает условия для рефлексивного отношения ребенка к языковым явлениям [23].

Идея использования квазиязыка для актуализации языковой рефлексии не нова. Еще в 30-е гг. XX в. лингвист Л.В. Щерба предлагал слушателям курса по языкознанию проанализировать предложение «*Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокрёнка*» с целью выявления языковых закономерностей [20]. Фраза оказывается осмысленной за счет того, что квазислова сохраняют все необходимые морфологические признаки реальных слов русского языка и грамматически связаны друг с другом. Эффективность применения квазиязыкового материала для целей языкового обучения была показана ранее на выборке младших школьников. После того как детям были предложены задачи по образованию падежных окончаний квазислов, для адекватного решения которых необходимо было применить закономерности образования падежей русских слов, ученики достаточно эффективно использовали полученный опыт при решении задач на образование падежных окончаний «русских» существительных [22]. Мы предполагаем, что в старших возрастах для проверки гипотезы о влиянии квазиязыковых заданий на улучшение знаний по русскому языку при построении квазилингвистических задач необходимо задействовать уровень текста.

Как отмечает Е.Д. Божович, в ходе работы с обычным языковым материалом школьники могут ориентироваться как на изученные в школе правила грамматики («грамматисты»), так и на семантическую составляющую высказываний («семантики»). Семантическая ориентация превалирует, поскольку это соответствует, в терминологии Л.С. Выготского [8], «спонтанному» обучению и накоплению речевого опыта в ходе общения. Учет при работе с языковым материалом его грамматической составляющей является результатом «реактивного» обучения по программе педагога и вызывает у школьников меньший интерес. Обучение «грамматистов» при выполнении заданий учитывать семантику высказывания, а «семантиков» — акцентировать внимание на грамматическом устройстве высказываний является сложной задачей в процессе школьного обучения. Только интеграция этих составляющих в ходе становления языковой компетенции позволяет ребенку отнестись к предложению/тексту как к целостному языковому знаку [3]. Мы предположили, что задача по переводу текстов с квазисловами на русский язык позволит ребенку, наряду с учетом семантики текста, рефлексивно отнестись к его грамматической составляющей. Эффективной выработка подобной стратегии будет при условии сотрудничества ученика с педагогом, соответствующего принципу диагностической и обучающей работы в ЗБР ребенка.

Понятие «зона ближайшего развития», разработанное Л.С. Выготским, имеет важнейшее значение

для теории и практики диагностики психического развития ребенка. В общих чертах то, что ребенок способен сделать в настоящий момент только в сотрудничестве со взрослым, составляет ЗБР ребенка. ЗБР позволяет предсказать, какие познавательные задачи ребенок будет способен решать самостоятельно без помощи взрослого в недалеком будущем [9]. Принцип диагностики психического развития ребенка в его ЗБР стал ведущим принципом организации и проведения обучения в отечественной и зарубежной психолого-педагогической практике [1].

Обучающая работа в ЗБР возможна при соблюдении множества условий. Сотрудничество ребенка и взрослого должно происходить в ходе выполнения определенных, соответствующих изучаемой сфере психического развития, заданий, достаточно сложных для ребенка в когнитивном отношении, чтобы он мог решить их с помощью взрослого. Обучающий должен дозированно, своевременно и адекватно реагировать на ошибки и правильные решения ребенка, предлагая ему такую помощь, которая позволяет учащемуся достичь нового уровня понимания в решении задачи. Взрослому необходимо обеспечить эмоционально-мотивационную вовлеченность ребенка в обучающий процесс, подкреплять его познавательную активность и инициативность на всех этапах взаимодействия и, в конечном итоге, способствовать становлению ребенка как субъекта собственной деятельности [2; 13–16; 21]. Этот, не претендующий на завершенность, перечень условий демонстрирует всю сложность реализации на практике принципа ЗБР при организации обучающей работы с ребенком.

Исследований языкового развития с учетом принципа ЗБР — единицы. Помимо упомянутого ранее нашего исследования [22], необходимо отметить работу Е.Д. Божович, в которой изучались возможности создания условий для диагностики ЗБР языковой компетенции посредством косвенного сотрудничества с учеником, т. е. посредством специально организованного стимульного материала, с которым каждый ученик работал самостоятельно. Уровни подсказок создавались путем: предложения детям различных по степени выводимости из них правил оперирования языковым материалом образцов при решении задач по преобразованию личных предложений в безличные; включения фразеологизмов, которые необходимо было объяснить, в различные по степени трудности для понимания контексты предложений. Были обнаружены различные типы работы с языковым материалом в зависимости от зоны актуального развития детей, выявлена динамика изменений при переходе от задания к заданию с различной сложностью. Выявлено, что возможности диагностики ЗБР языковой компетенции при отсутствии взаимодействия педагога непосредственно с каждым учеником ограничены методическими возможностями и актуальным уровнем языковой компетенции учеников [2]. Таким образом, эмпирически вопрос об обучающей работе в ЗБР ребенка в сфере языковой компетенции в ходе сотрудничества со взрослым, задействующей уровень предложения/текста, не проработан.

Рассматривая понятие ЗБР, Л.С. Выготский отмечал, что ее выявление возможно не только в контексте сотрудничества со взрослым, но и во взаимодействии со сверстниками [10]. Как отмечает Г.А. Цукерман, развивающее взаимодействие в ЗБР эффективнее, если разворачивается в рамках общности «взрослый—учебная группа» [21]. С точки зрения А.-Н. Перре-Клермон (A.-N. Perret-Clermont), члены учебной группы должны обладать такими характеристиками, которые в ситуации решения задачи приводили бы к социально-когнитивному конфликту. Создание групп, в которых участники обладают разным уровнем знания и развития интеллектуальных способностей и поэтому могут высказывать разные точки зрения на решение проблемной задачи, позволяет актуализировать социально-психологические условия для когнитивно насыщенной деятельности всех участников учебного процесса [25]. Значимыми для формирования учебных групп параметрами могут быть: уровни интеллектуального развития и познавательной активности ученика, его компетенции в определенной сфере, в которой происходит обучение; социометрический статус ученика. Различия детей по этим характеристикам в одной группе могут являться одним из условий внесения «индивидуального вклада» в групповую работу [5]. При учете социально-психологического контекста обучения создаются эмоционально-мотивационные и когнитивные предпосылки для эффективного сотрудничества учителя с группой в ЗБР учеников [19]. Проверка этого положения в контексте языкового обучения в ЗБР представляется актуальной задачей. Учет в экспериментальном исследовании всех рассмотренных выше факторов, определяющих активность ребенка в малой учебной группе, является предметом отдельного исследования. В нашей работе подбор в малые группы осуществлялся лишь по одному критерию — уровню языковой компетенции, оцениваемому педагогом. С одной стороны, это позволило обеспечить эквивалентность экспериментальных и контрольных групп друг другу по уровню языковой компетенции, а с другой стороны — создать условия для когнитивно насыщенного обсуждения в группах, в которых дети с разным уровнем языковой компетенции совместно решали поставленные экспериментатором задачи.

**Целью** работы стало сопоставление индивидуальной и групповой форм обучения в ЗБР ребенка с точки зрения результативности в повышении уровня языковой компетенции в среднем школьном возрасте.

В работе реализована схема исследования, которая позволяет проверить **гипотезы**:

- обучение переводу текстов, содержащих квазислова, построенное в ЗБР, способствует повышению уровня языковой компетенции в среднем школьном возрасте.
- групповая форма организации (в малой группе в сотрудничестве с педагогом) решения квазиязыковых задач обеспечивает примерно такое же повышение уровня языковой компетенции на русском языке, как и индивидуальная форма работы (ученик в сотрудничестве с педагогом).

Излагаются наиболее важные результаты.

## Выборка

В исследовании участвовали три шестых класса из разных общеобразовательных школ г. Москвы. В каждом классе эксперимент проведен на выборках по 24–25 учеников в возрасте 12 лет. Объем совокупной выборки — 74 ученика (36 мальчиков и 38 девочек).

## Методика и процедура исследования

Схема исследования представляла собой межгрупповой двухфакторный (наличие/отсутствие обучения в ЗБР — индивидуальная/групповая работа) эксперимент без предварительного тестирования уровня языковой компетенции на русском языке.

На **первом этапе** учитель русского языка в каждом классе оценивал уровень знаний детей по 5-балльной шкале. Оценки использовались для стратифицированного отбора детей в группы. Каждый класс делился на четыре подгруппы, в каждой подгруппе оказалось примерно равное количество испытуемых. Из подгрупп создавались две экспериментальные и две контрольные группы. В каждую группу попадало по одной подгруппе из класса.

На **втором этапе** проводился эксперимент. Использовалась авторская методика «Перевод на русский язык текстов, состоящих из квазислов». Она включает в себя пять текстов с разными сюжетами. Тексты содержали, в основном, квазислова, которые образованы в соответствии с морфемными/словообразовательными моделями слов русского языка (например, предложения из текста № 1: «Гал на одном гароте Киреметь. На гароте еще гали сарапушки, бабары и паритки»). Каждый текст состоял из уникального набора квазислов, в разных текстах одно и то же русское слово могло быть представлено разными квазисловами. Перед ребенком ставилась задача перевести текст на русский язык. В инструкции отмечалось, что корни квазислов могут отличаться по звучанию и количеству слогов от корней русских слов, но способ их словообразования и использования в предложениях соответствует правилам русского языка. Анализировались показатели:

а) семантическое соответствие перевода квазислов общему смыслу текста и уместность варианта перевода в данном предложении (далее — «Семантика»);

б) учет при переводе морфемной/словообразовательной модели квазислова и возможность адекватного перевода с учетом языковых правил других квазислов в тексте, производных от квазикорня данного слова (далее — «Грамматика»);

в) вариант перевода квазислова по принципу звукового сходства (в основе расшифровки лежит звуковое сходство квазикорня слова с определенным русским словом) (далее — «Звуковое сходство»).

Каждый ответ оценивался от 0 до 2 баллов. Для каждого текста баллы переводились в проценты от максимального возможного числа баллов по каждому тексту. В пилотажных исследованиях доказана эквивалентность текстов друг другу по уровню сложности работы с ними [23].



На ознакомительной стадии каждый ученик индивидуально переводил текст № 1. Далее проводилась экспериментальная работа с каждой подвыборкой из класса с использованием текстов № 2–4.

На формирующей стадии проводилась обучающая работа в двух экспериментальных группах. В двух контрольных группах работа с искусственными текстами была аналогична работе, проведенной на ознакомительной стадии. Работа с каждым текстом занимала одно учебное занятие (проводилось в один день).

В экспериментальной группе «Индивидуальное обучение» (по одной подгруппе из каждого класса, 6–7 испытуемых в каждой подгруппе, всего 3 подгруппы — 20 детей) в ходе обучающей стадии каждый ребенок самостоятельно работал над переводами квазитекстов. После выполнения каждого задания экспериментатор проводил обучающую работу с каждым ребенком, основываясь на характере его ошибок, позволяя ребенку корректировать свой перевод, исходя из оказываемой экспериментатором помощи. При направленности ребенка при переводе на учет общего смысла текста без ориентации на морфологию слов и их грамматическую роль в предложениях экспериментатор предлагал обратиться к анализу значений квазислов в рамках заданных текстом языковых правил, подобных правилам русского языка. Если ребенок был нацелен преимущественно на морфологический/словообразовательный анализ квазислов с учетом их грамматической роли в предложениях, но смысловая целостность текста при этом нарушалась, экспериментатор предлагал ребенку отрефлексировать значения отдельных слов, ключевых для понимания всего текста. Таким образом, экспериментатор в ходе сотрудничества с ребенком оказывал помощь, сходную с тактикой «помощь по процессу», разработанной в рамках рефлексивно-деятельностного подхода [17], т. е. стремился помочь осознать неверные решения и найти пути для преодоления трудностей при переводе квазитекстов. Целью этой работы было выработать у ребенка единственно верный, с нашей точки зрения, подход к переводу экспериментальных текстов на русский язык: воссоздание общего смысла текста и значений слов в сочетании с проверкой перевода на соответствие предложенному морфологическому и грамматическому контексту.

Похожим образом строилась работа с детьми из экспериментальной группы «Групповое обучение» (по одной подгруппе из каждого класса, 6 испытуемых в каждой подгруппе, всего 3 подгруппы — 18 детей) с той разницей, что детям предлагалось расшифровывать «искусственные» тексты в парах, после чего экспериментатор проводил обсуждение переводов со всей группой, основываясь на характере ошибок детей, предоставляя возможность каждому ребенку высказать свои варианты перевода, позволяя всем детям корректировать свои переводы, исходя из групповых решений. При формировании пар учитывались оценки педагогов: в каждой паре дети имели разные оценки.

В контрольных группах экспериментатор не вмешивался в ход работы детей, т. е. обучение в ЗБР не проводилось.

В контрольной группе «Индивидуальная работа» (по одной подгруппе из каждого класса, 6 испытуемых в каждой подгруппе, всего 3 подгруппы — 18 детей) детям давалось такое же задание, как и на ознакомительной стадии.

В контрольной группе «Групповая работа» (по одной подгруппе из каждого класса, 6 испытуемых в каждой подгруппе, всего 3 подгруппы — 18 детей) детям предлагалось расшифровывать «искусственные» тексты в парах, после этого вся группа имела возможность самостоятельно обсудить свои переводы и скорректировать их в зависимости от результатов обсуждения. Экспериментатор лишь фиксировал окончательное решение группы.

На завершающей стадии эксперимента каждый ученик индивидуально переводил текст № 5.

На *третьем этапе* в каждом классе в виде учебного занятия проводилась диагностика общего уровня языковой компетенции на русском языке. Использовался Ц-тест (У. Рац, Н.Б. Михайлова). Тест включает в себя 5 небольших текстов, в которых с определенной частотой встречаются слова с пропущенными частями. Испытуемому необходимо прочитать текст и семантически/грамматически корректно дополнить незаконченные слова. Каждое правильное выполнение оценивается в 1 балл. «Сырые» баллы переводились в эквиваленты школьных оценок в соответствии с руководством к тесту [18]. Оценки параметров выполнения Ц-теста признавались нами за показатели уровня обученности детей.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью пакета STATISTICA 12. Использовались: дисперсионный анализ для сравнения нескольких связанных или несвязанных выборок по уровню признака; критерий Ньюмена–Кейлса — для процедуры *Post Hoc* анализа.

## Результаты

На основании экспертных оценок учителей каждый класс был разделен на четыре, примерно равные, части (по 6–7 учеников). В каждую группу отобрано примерно равное количество детей, получивших от учителей оценки «3», «4» и «5». В случайном порядке подгруппы из каждого класса распределялись в две экспериментальных и две контрольных выборки. Между ними не обнаружено различий по показателям выполнения задания с экспериментальным текстом № 1.

Выявлены различия по показателям «Семантика» и «Грамматика» переводов текстов № 5 и № 1 в группах «Индивидуальное обучение» и «Групповое обучение» ( $p < 0,001$ ): средний процент правильных переводов квазислов на русский язык увеличился в обеих группах. В группе «Индивидуальное обучение» по обоим показателям результаты работы с текстом № 5 были выше, чем в группе «Групповое обучение» ( $p < 0,05$ ). В контрольных группах изменение всех параметров было статистически незначимым. При этом если по показателям «Семантика» и «Грамматика»

отличий между группой «Групповое обучение» и контрольными группами не наблюдалось, то в группе «Индивидуальное обучение» выявлена тенденция к более высоким оценкам по этим показателям по сравнению с контрольными группами ( $p < 0,10$ ).

Учет фактора оценок педагогов показывает, что в группе «Индивидуальное обучение» увеличение процента правильно переведенных на русский язык слов с точки зрения их семантического и грамматического соответствия контексту продемонстрировали все дети вне зависимости от экспертных оценок ( $0,01 < p < 0,001$ ). В выборке «Групповое обучение»

прирост в оценках детей вне зависимости от оценок учителей обнаружен по показателю «Грамматика» ( $p \leq 0,05$ ). Семантическая правильность перевода квазитекстового материала значимо возросла только у детей, ранее оцененных педагогами на «четыре» ( $p < 0,01$ , у всех остальных подгрупп уровень значимости прироста —  $0,06 < p < 0,17$ ). В контрольных группах, выделенных на основании экспертных оценок учителей, значимого прироста ни по одному из показателей результативности работы с экспериментальными текстами не обнаружено. Наглядно описанные различия представлены на рис. 1 и 2.

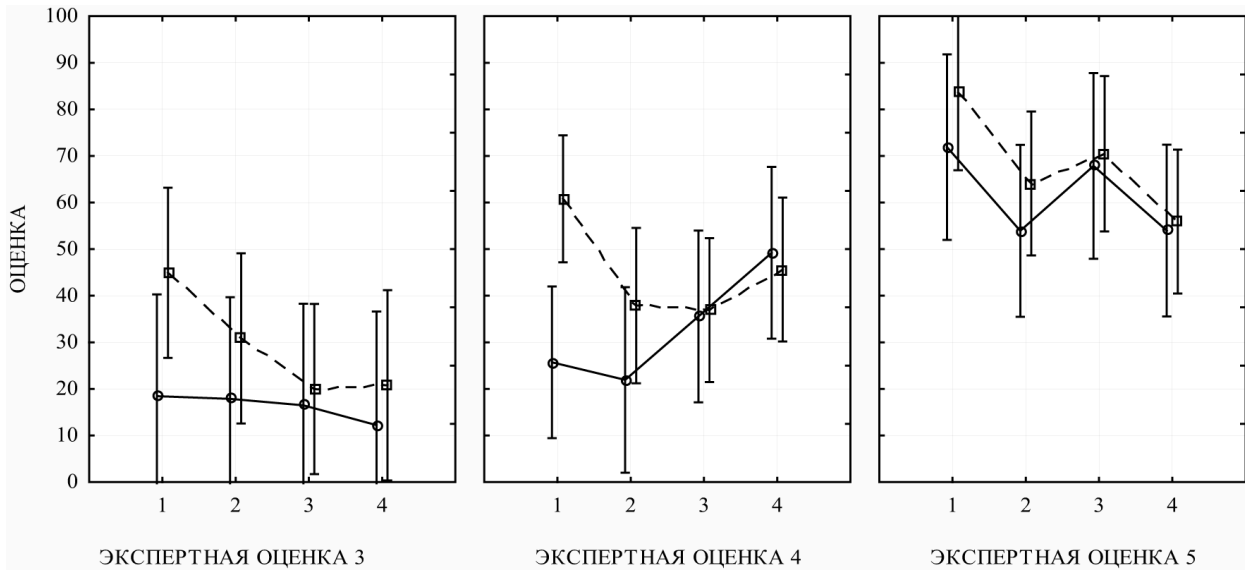


Рис. 1. Межгрупповые и внутригрупповые различия по результатам предварительного тестирования при помощи текста № 1 и итогового тестирования при помощи текста № 5 с учетом предварительных экспертных оценок по характеристике «Семантика». Здесь и далее: группа 1 — «Индивидуальное обучение», группа 2 — «Групповое обучение», группа 3 — «Индивидуальная работа», группа 4 — «Групповая работа»

----- — оценки предварительного тестирования;  
 — — — — — оценки итогового тестирования

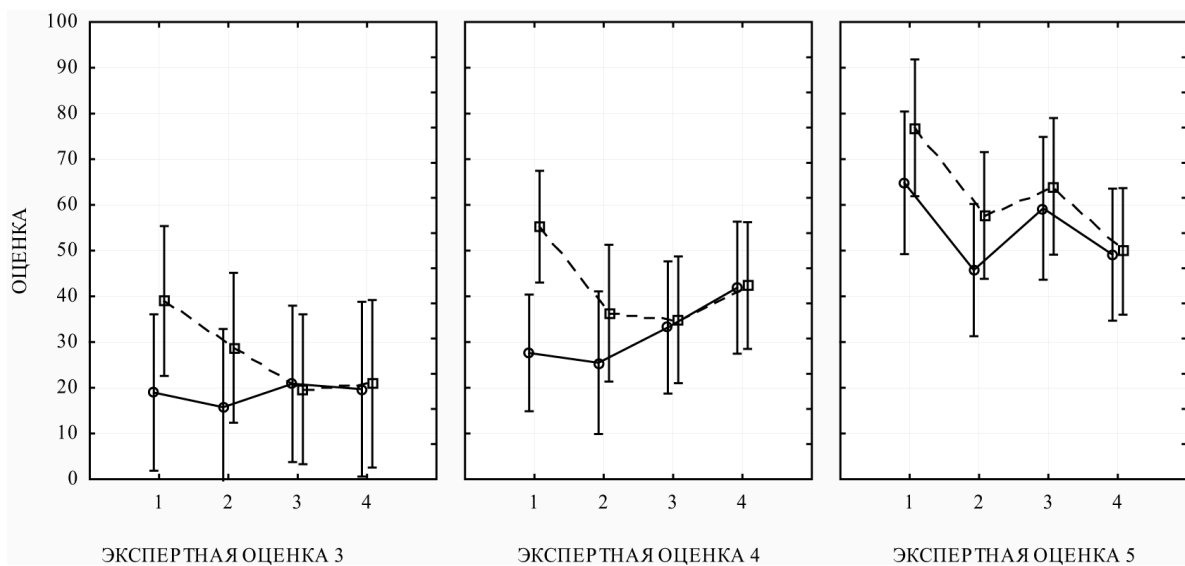


Рис. 2. Межгрупповые и внутригрупповые различия по результатам предварительного тестирования при помощи текста № 1 и итогового тестирования при помощи текста № 5 с учетом предварительных экспертных оценок по характеристике «Грамматика»

Обнаружены различия между группами по уровню выполнения Ц-теста. Самые высокие оценки имели учащиеся из группы «Индивидуальное обучение». Хотя эта группа статистически значимо не отличалась от выборки «Групповое обучение», оценки были выше по сравнению с группами «Индивидуальная работа» ( $p < 0,05$ ) и «Групповая работа» ( $p < 0,05$ ). Анализ результатов с учетом экспертных оценок показал, что если различий между детьми по оценкам Ц-теста в зависимости от экспертных оценок не наблюдается в экспериментальных группах, то в контрольных группах существуют отчетливые различия по уровню языковой компетенции между «троечниками» и «отличниками» ( $p < 0,05$  и  $p \leq 0,001$  соответственно). При отсутствии межгрупповых различий между «хорошистами», а также «отличниками», дети, получившие от учителей оценку «3», после индивидуальной работы экспериментатора в ЗБР ребенка имели школьные оценки по Ц-тесту выше, чем «троечники» из обеих контрольных групп ( $p < 0,005$ ). Менее выраженный эффект наблюдался у «троечников» из группы «Групповое обучение» ( $p \leq 0,05$ ). Графически результаты представлены на рис. 3.

### Обсуждение

Работа в ЗБР оказалась результативной в обеих экспериментальных выборках. Однако, поскольку наблюдались различия по параметрам «Семантика» и «Грамматика» текста № 5 между группами «Индивидуальное обучение» и «Групповое обучение», эффект этой работы более выражен в первой из групп. Наличие небольших различий между группой «Индивидуальное обучение» и контрольными группами объясняется тем, что на ознакомительном этапе контрольные группы имели результаты чуть выше, чем обе экспериментальные выборки.

Различия в оценках результативности перевода экспериментальных текстов № 1 и № 5 в подгруппах с учетом экспертных оценок педагогов показывает, что индивидуализированная обучающая работа с каждым учеником в ЗБР приводит к улучшению навыков по переводу квазиязыкового материала. Позитивный эффект обучающей работы в условиях малой группы оказался менее выраженным. Самостоятельная работа по переводу квазитекстов не повышает качество перевода. В силу объективной сложности заданий можно полагать, что их решение без помощи взрослого остается, пользуясь термином В.К. Зарецкого, в индивидуальной «зоне непостоянной трудности» учеников [14]. В случае групповой, неуправляемой экспериментатором работы ученики могли коллективно предлагать такие варианты переводов квазислов, которые часто отдаляли их от правильного решения поставленной лингвистической задачи, а социально-психологические процессы, возникающие в ходе обсуждения, приводили к коллективному некритичному принятию этих решений. Предложенные задания являются достаточно сложными для детей среднего школьного возраста. Видимо, в этом кроется причина того, почему совместное решение заданий в подгруппах, составленных из учеников разного уровня знаний русского языка, не привело к положительным результатам. Также известно, что введение форм совместной работы учащихся в обучающий процесс является трудной задачей до возраста 13–15 лет [19]. Относительную результативность показала ситуация обсуждения переводов группой совместно с экспериментатором, который помогал разрешить возникшие у детей противоречия, что является доказательством значимости взрослого в эффективном использовании социального контекста обучения для достижения целей обучения [19; 25]. Отметим, что в случае групповой работы с детьми, имеющими разный уровень языковой компе-

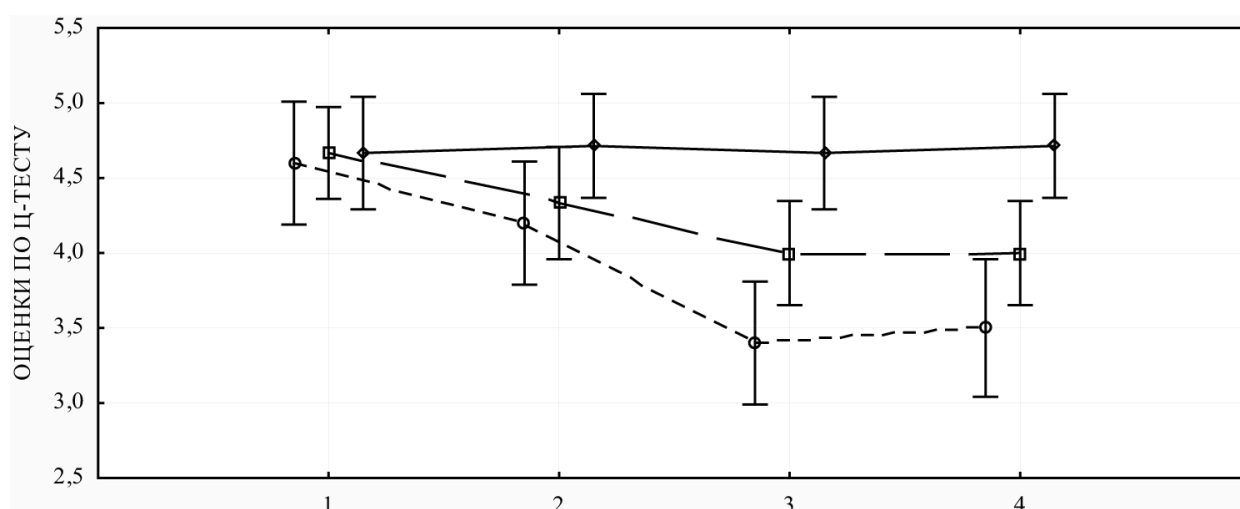


Рис. 3. Межгрупповые и внутригрупповые различия по школьным оценкам Ц-теста в зависимости от фактора экспертных оценок:  
- - - - - экспертная оценка «3»;  
- - - - - экспертная оценка «4»;  
- · - · - · экспертная оценка «5»

тенции, обучение в индивидуальной ЗБР являлось идеальной целью, к которой, тем не менее, экспериментатор стремился максимально приблизиться. Он мог анализировать и обобщать конкретные ошибки в ответах учеников, использовать типичные примеры ошибок для формулировки помогающих вопросов, приближающих детей к осмыслению своих стратегий перевода квазитекстов на русский язык. При этом необходимо было оперативно оказывать такую помощь, которая для большинства учеников в группе относилась бы к индивидуальной ЗБР каждого из них. Правильные ответы детей, для которых решение предложенных заданий все-таки осуществлялось в зоне актуального развития, использовались экспериментатором для совместной с учениками рефлексии способов действий.

Межгрупповые различия по оценкам выполнения Ц-теста дают основания утверждать, что относительно высокого уровня обученности в оперировании языковым материалом достигают дети, которые проходили индивидуализированное обучение. Дети оказались чувствительны к оказываемой экспериментатором помощи в ЗБР, у них произошел перенос полученного опыта на решение похожих заданий на русском языке. Анализ с учетом оценок педагогов показывает, что работа в ЗБР привела к сглаживанию различий в уровне языковой компетенции, которые существовали между детьми до эксперимента. Если дети в экспериментальных группах после обучающей работы не отличались друг от друга по баллам Ц-теста в зависимости от выставленных педагогами оценок знания русского языка, то в контрольных группах оценки по Ц-тесту в целом соответствовали мнению педагогов. Учет фактора экспертных оценок позволяет сказать, что работа в ЗБР привела к улучшению навыков семантически/грамматически корректного дополнения незаконченных слов в предложениях у тех детей, которые имели низкий уровень знания русского языка до начала эксперимента.

Предложенная обучающая программа с использованием квазиязыковых средств позволяет выстраивать работу не только с каждым учащимся, но и с малой группой с учетом индивидуальной ЗБР. Данный аспект представляется важным для практики

школьного обучения. Парная работа детей с последующим контролируемым педагогом групповым обсуждением помогает «слабым» ученикам совершить отчетливый прогресс за сравнительно короткое время в понимании закономерностей языка, что соответствует представлениям о значимости социального взаимодействия для эффективного обучения [5; 19; 25]. Для «сильных» учеников необходимы занятия с применением более сложных квазиязыковых задач.

## Выводы

Использование в качестве обучающих заданий в среднем школьном возрасте текстов, состоящих из квазислов, в которых корневые основы представляют собой бессмысленный набор слогов, но их словообразование и грамматические роли соответствуют правилам русского языка, в ходе обучения в зоне ближайшего развития приводит к улучшению навыков семантически/грамматически корректного дополнения незаконченных слов в предложениях на русском языке.

Наибольшая результативность в повышении уровня языковой компетенции наблюдается у детей с низким уровнем языковых знаний.

Оптимальной стратегией языкового обучения с использованием квазитекстов является помощь педагога в переводе квазислов на русский язык в форме рефлексивного сотрудничества с ребенком, побуждающей его к воссозданию целостного смысла текста в сочетании с проверкой значений квазислов на соответствие морфологическому и грамматическому контексту.

Обучающая групповая работа в форме сотрудничества учеников друг с другом и со взрослым, в ходе которой обучающий использует типичные ошибки детей для совместной рефлексии стратегий переводов в зоне ближайшего развития большинства обучающихся в группе, использует правильные ответы «сильных» учеников в качестве материала для рефлексивного обсуждения способа решения лингвистических задач всей группой, ведет к повышению эффективности языкового обучения.

## Литература

1. Башмакова С.Е. Исследования зоны ближайшего развития ребенка в отечественной и зарубежной психологии // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. С. 17–22.
2. Божович Е.Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 91–99.
3. Божович Е.Д. Процессы интерпретации и различения школьниками синтаксических конструкций [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Том 7. № 35. С. 3. URL: <http://psystudy.ru/num/2014v7n35/990-bozhovich35> (дата обращения: 06.06.2018).
4. Божович Е.Д. Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников

## References

1. Bashmakova S.E. Issledovaniya zony blizhaishego razvitiya rebenka v otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologii [Exploring the Zone of Proximal Development in Russia and Abroad]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2011, no. 4, pp. 17–22. (In Russ.).
2. Bozhovich E.D. Zona blizhaishego razvitiya: vozmozhnosti i ogranicheniya ee diagnostiki v usloviyakh kosvennogo sotrudnichestva [Zone of proximal development: possibilities and limitations of its diagnostics in terms of indirect cooperation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2008, no. 4, pp. 91–99. (In Russ.).
3. Bozhovich E.D. Protsessy interpretatsii i razlicheniya shkol'nikami sintaksicheskikh konstruktssii [Processes of interpretation and differentiation of



- [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Bozhovich.phtml> (дата обращения: 06.07.2018).
5. Божович Е.Д., Питанова М.Е. Принципы и технология формирования групп для совместной учебной работы школьников в классе // Психологическая наука и образование. 2002. № 3. С. 45–52.
6. Буга А.С. Чувство языка: парадигмы исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 1–13. URL: [http://psyjournals.ru/files/48743/psyedu\\_ru\\_2011\\_4\\_Buga.pdf](http://psyjournals.ru/files/48743/psyedu_ru_2011_4_Buga.pdf) (дата обращения: 06.06.2018).
7. Вершинина Н.В. Творческая самостоятельность как основа для формирования языковой личности младшего школьника // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 1. С. 27–31.
8. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Избр. психол. произв. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 426–437.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
10. Выготский Л.С. Динамика умственного развития ребенка в связи с обучением // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 391–410.
11. Гридина Т.А. Экспериментальный ресурс диагностики и тренинга вербальной креативности // Филологический класс. 2014. № 2(36). С. 30–35.
12. Денисова Л.О. Обучение школьников анализу языковых явлений в процессе самостоятельной работы по морфологии // Успехи современной науки и образования. 2016. Том 1. № 4. С. 23–26.
13. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Дом педагогики, 1999. 608 с.
14. Зарецкий В.К. Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13–25.
15. Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Том 22. № 4. С. 42–49.
16. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 13–26.
17. Познякова С.А. Сравнительный анализ подсказки и помощи по процессу в преодолении учебных трудностей с позиции рефлексивно-деятельностного подхода // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 149–177.
18. Рац У., Михайлова Н.Б. Новый метод диагностики языковой компетентности: Ц-тест // Иностранная психология. 1995. Том 3. № 5. С. 72–78.
19. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 9–19.
20. Успенский Л. Слово о словах. Ты и твоё имя. Л.: Лениздат, 1962. 635 с.
21. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития. Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.
22. Чернов Д.Н. Влияние стиля детско-родительских отношений на обучение младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 74–84.
23. Чернов Д.Н. Опыт создания квазиязыкового материала для языкового обучения в среднем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Психолог. 2018. № 1. С. 25–38. URL: [http://e-notabene.ru/psp/article\\_22624](http://e-notabene.ru/psp/article_22624).
- syntactic constructions in schoolchildren]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies*, 2014, vol. 7, no. 35, p. 3. Available at: <http://psystudy.ru/num/2014v7n35/990-bozhovich35> (Accessed 06.06.2018). (In Russ.).
4. Bozhovich E.D. Struktura, dinamika i mekhanizmy razvitiya yazykovoi kompetentsii shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Structure, dynamics and mechanisms of development of linguistic competence in pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru = Psychological Science and Education www.psyedu.ru*, 2013, no. 5. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Bozhovich.phtml> (Accessed 06.07.2018). (In Russ.).
5. Bozhovich E.D., Pitanova M.E. Printsipy i tekhnologiya formirovaniya grupp dlya sovmestnoi uchebnoi raboty shkol'nikov v klasse [Principles and Technology of Formation of Groups for Joint Educational Work of Schoolchildren in the Class]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2002, no. 3, pp. 45–52. (In Russ.).
6. Buga A.S. Chuvstvo yazyka: paradigmy issledovaniya [Elektronnyi resurs] [Linguistic intuition: research paradigms]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru = Psychological Science and Education www.psyedu.ru*, 2011, no. 4, pp. 1–13. Available at: [http://psyjournals.ru/files/48743/psyedu\\_ru\\_2011\\_4\\_Buga.pdf](http://psyjournals.ru/files/48743/psyedu_ru_2011_4_Buga.pdf) (Accessed 06.06.2018). (In Russ.).
7. Vershinina N.V. Tvorcheskaya samostoyatel'nost' kak osnova dlya formirovaniya yazykovoi lichnosti mladshogo shkol'nika [Creative Independence as the Basis for the Formation of Primary School Children Linguistic Identity]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie [The Humanities and Education]*, 2015, no. 1, pp. 27–31. (In Russ.).
8. Vygotskii L.S. Obuchenie i razvitie v doshkol'nom vozraste [Education and Development in Pre-School Age]. *Izbr. psikhol. proizv. [Selected psychological works]*. Moscow: APN RSFSR Publ., 1956, pp. 426–437.
9. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Myshlenie i rech' [Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Thinking and speech]. Moscow: Pedagogika Publ., 1982, pp. 5–361.
10. Vygotskii L.S. Dinamika umstvennogo razvitiya rebenka v svyazi s obucheniem [Dynamics of Mental Development of the Child in Connection with Training]. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical Psychology]*. Moscow: Pedagogika Publ., 1991, pp. 391–410.
11. Gridina T.A. Eksperimental'nyi resurs diagnostiki i treninga verbal'noi kreativnosti [Experimental Resource of Diagnostics and Training of Verbal Creativity]. *Filologicheskii klass [Philological Class]*, 2014, no. 2 (36), pp. 30–35. (In Russ.).
12. Denisova L.O. Obuchenie shkol'nikov analizu yazykovykh yavlenii v protsesse samostoyatel'noi raboty po morfologii [Training of School Students in the Analysis of the Language Phenomena in the Course of Independent Work on Morphology]. *Uspeski sovremennoi nauki i obrazovaniya [Progress of Modern Science and Education]*, 2016. Vol. 1, no. 4, pp. 23–26. (In Russ.).
13. Zankov L.V. Izbrannye pedagogicheskie trudy. [Selected psychological works]. Moscow: Dom pedagogiki Publ., 1999. 608 p.
14. Zaretskii V.K. Evristicheskii potentsial ponyatiya «zona blizhaishego razvitiya» [Heuristic Potential of the Concept of Proximal Development]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2008, no. 6, pp. 13–25. (In Russ.).
15. Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya [Cultural and Historical Foundations of the Zone of Proximal Development]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2001. Vol. 22, no. 4, pp. 42–49. (In Russ.).
16. Obukhova L.F., Korepanova I.A. Zona blizhaishego razvitiya: prostranstvenno-vremennaya model' [The Zone of

html (дата обращения: 06.06.2018). DOI:10.25136/2409-8701.2018.1.22624

24. Чибухашвили В.А. Функциональные особенности языковой интуиции и условия ее использования в речевом развитии школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2009. Вып. 4(72). С. 63–69.

25. Perret-Clermont A.-N. Social Interaction and Cognitive Development in Children. London: Academic Press, 1980. 209 p.

Proximal Development: A Spatial-Temporal Model]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2005, no. 6, pp. 13–26. (In Russ.).

17. Poznyakova S.A. Sravnitel'nyi analiz podskazki i pomoshchi po protsessu v preodolenii uchebnykh trudnostei s pozitsii reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda [Comparative Analysis of Clues and Assistance in the Process of Overcoming Learning Difficulties in Terms of Reflexive-Activity Approach]. *Konsul'tatsionnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2013, no. 2, pp. 149–177. (In Russ.).

18. Rats U., Mikhailova N.B. Novyi metod diagnostiki yazykovo kompetentnosti: Ts-test [A New Method of Diagnostics of Language Competence: C-test]. *Inostrannaya psikhologiya* [Foreign psychology], 1995. Vol. 3, no. 5, pp. 72–78. (In Russ.).

19. Rubtsov V.V. Sotsial'nye vzaimodeistviya i obuchenie [Social Interactions and Learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1996, no. 2, pp. 9–19. (In Russ.).

20. Uspenskii L. Slovo o slovakh. Ty i tvoe imya [Word about Words. You and Your Name]. Leningrad: Lenizdat Publ. 1962. 635 p.

21. Tsukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [Child-Adult Interaction: The Creation of Zone of Proximal Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2006, no. 4, pp. 61–73. (In Russ.).

22. Chernov D.N. Vliyanie stilya detsko-roditel'skikh otnoshenii na obuchenie mladshikh shkol'nikov [The Influence of the Child-Parent Relationship's Style on the Junior School Children Training]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2009, no. 1, pp. 74–84. (In Russ.).

23. Chernov D.N. Opyt sozdaniya kvaziyazykovogo materiala dlya yazykovogo obucheniya v srednem shkol'nom vozraste [Elektronnyi resurs] [The Experience in Creating of Quasilanguage Material for Language Training in Middle School]. *Psikholog* [Psychologist], 2018, no. 1, pp. 25–38. Available at: [http://e-notabene.ru/psp/article\\_22624.html](http://e-notabene.ru/psp/article_22624.html) (Accessed 06.06.2018). DOI: 10.25136/2409-8701.2018.1.22624 (In Russ.).

24. Chibukhashvili V.A. Funktsional'nye osobennosti yazykovo intuitsii i usloviya ee ispol'zovaniya v rechevom razvitii shkol'nikov [Functional Particularities of Language Intuition and Conditions of Its Use in Speech Development of Schoolchildren]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series Humanities*, 2009, no. 4 (72), pp. 63–69. (In Russ.).

25. Perret-Clermont A.-N. Social Interaction and Cognitive Development in Children. London: Academic Press, 1980. 209 p.

#### Информация об авторах

Чернов Дмитрий Николаевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития, Российский национальный исследовательский медицинский университет (ФГАОУ ВО «РНИМУ имени Н.И. Пирогова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5404-5325>, e-mail: [chernov\\_dima@mail.ru](mailto:chernov_dima@mail.ru)

#### Information about the authors

Dmitry N. Chernov, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of General Psychology and Developmental Psychology, Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5404-5325>, e-mail: [chernov\\_dima@mail.ru](mailto:chernov_dima@mail.ru)

Получена 08.06.2022

Принята в печать 08.12.2022

Received 08.06.2022

Accepted 08.12.2022