СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

№ 9
2022

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Антонова Н.Н., Антонов Г.А. Применение технологии развития критического мышления школьников как средства личностно ориентированного воспитания 4

Гурулева Т.Л. Исследования речевой ошибки на китайском языке в китайской лингводидактической традиции..... 9

Теплая Н.А., Богатырева С.Н., Положенцева И.В., Богданова М.М., Левичева С.В. Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета» как индикатор достижения целей Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»..... 15

Шукшина Л.В., Когай И.А. Исследование эскапизма и рефлексии у современных студентов 23

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Мосина М.А., Дворецкая М.А. Методика формирования иноязычной креативной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка..... 27

Антипина Ю.В. Сравнительный анализ эффективности тренировочного процесса триатлонистов-юниоров и велосипедистов-юниоров на основании показателей физической подготовленности 34

Коренева Е.Н., Киреев М.Н., Киреева Н.В. Методические особенности работы с текстами на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе искусств и культуры..... 39

Ситникова А.А. Специфика преподавания иностранного языка в медицинских университетах согласно обновленным требованиям стандарта..... 43

Сюн Даньфэн. Лексико-семантическое поле «красота»: лингвокультурологические и методические аспекты обучения китайских студентов 48

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Агранович Г.В. Формирование компетенции индивидуальной проектной деятельности классного руководителя..... 51

Грязнова Т.М., Паршина Л.Г., Планова С.Е. Музыкальный салон как форма исполнительской деятельности студентов педагогического вуза..... 54

Колина Е.С. Формирование экологической грамотности школьников через образовательные ситуации 58

Учредитель: **Компания «КноРус»**

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016
ISSN 2587-8328

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д.14, корп. 2
E-mail: **s.p.o@list.ru**
Сайт: **www.spo.expert**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:
Гаджиев Гаджияв Магомедович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фуряева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихнабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед наук, доц., Институт управления образованием Российская академия образования

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
Бенин Владислав Львович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского Государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчуева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

Главный редактор:
Гладилина Ирина Петровна, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы»

Отпечатано в типографии ООО «Стромынка Принт», Москва, ул. Стромынка, д. 18

Тираж 300 экз. Формат А4. *Подписано в печать:* 30.09.2022 *Цена свободная*

Все материалы, публикуемые в журнале, подлежат внутреннему и внешнему рецензированию.

Издание не подлежит маркировке согласно п. 2 ст. 1 Федерального закона от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

Магомедов А.Г. Применение тестирования как инструмента педагогических измерений: возможности и ограничения 62

Мутусханова Р.М. Формирование образовательного пространства адаптации студентов к образовательному процессу в вузе 68

Омер Бичер. Особенности изучения РКИ для обучающихся разных языковых групп 71

Осипова С.И., Гафурова Н.В. Опережение как стратегия современного образования 77

Турутина Т.Ф. Информационно-цифровые технологии в деловой игре на занятиях графических дисциплин 83

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Елтунова И.Б., Николаева Л.В., Гороховская Н.А. Инструменты цифровизации как средство повышения качества образования 86

Ослякова И.В., Иоффе Н.Е., Абайдуллина О.С., Катахова С.С. Концептуальные подходы к разработке систем методического и технического обеспечения учебного процесса в сфере лингвистического образования 90

Ошкина А.А. Условия реализации апостериорной модели профессиональной подготовки студентов в образовательной организации 95

Фоминых Н.Ю., Аббасова Л.И., Бубенчикова А.В., Умарова С.И., Каюмова М.С. Результаты апробации Массового открытого онлайн-курса для магистров «Start your Startup» 101

Фролова Н.В., Абрамкина О.Г. Тестирование уровня иноязычной коммуникативной компетенции специалистов в контексте профессиональной компетентности 107

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Семенцова Е.В., Мамедова Л.В. Психолого-педагогическая работа по развитию памяти детей старшего дошкольного возраста 110

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Беляева Ю.А. К вопросу о понятии «значение» в концепции М.В. Никитина 116

Даниелян М.Г. Интерференционная паронимия в русской речи студентов-инофонов 121

Аду С.С., Корзун А.В. Особенности межъязыкового каламбура как средства межкультурного общения (на материале русско-китайских и англо-китайских каламбуров) 124

Годунова Е.В. Использование имен собственных в рифмованном сленге 130

Давыдов В.В. Художественная антропология И.С. Тургенева (к вопросу о типологии «тургеневского человека») 134

Даниелян М.Г. Проблемы билингвизма в современном обществе 138

Ревво Ю.А. Феномен «новояза» в контексте современной полилингвальной культуры 141

Розова О.А. Англицизмы в японском языке 146

Шмелева О.Н., Фадеева Л.В., Минаева Ю.В. Современная немецкая деловая переписка: стилистический аспект 153

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

Леонтьев М.Г. Отношение студентов вуза к дистанционному обучению: социально-психологические аспекты 159

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

Antonova N.N., Antonov G.A. Application of technology for the development of critical thinking of schoolchildren as a means of personality-oriented education 4

Guruleva T.L. Speech error studies in Chinese in the Chinese linguo-didactic tradition 9

Teplaya N.A., Bogatyreva S.N., Polozhentseva I.V., Bogdanova M.M., Levicheva S.V. Moscow International University Ranking “Three University Missions” as an indicator of achieving the goals of the Strategic Academic Leadership Program “Priority-2030” 15

Shukshina L.V., Kogai I.A. The research of modern students escapism and reflection 23

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

Mosina M.A., Dvoretskaya M.A. Methods of formation of foreign language creative competence of students in the process of learning a foreign language 27

Antipina Yu.V. Comparative analysis of the effectiveness of the training process of junior triathletes and junior cyclists based on physical fitness indicators 34

Koreneva E.N., Kireev M.N., Kireeva N.V. Methodological features of working with texts in Russian as a foreign language classes at the university of arts and culture 39

Sitnikova A.A. The specifics of teaching a foreign language at medical universities according to the updated requirements of the standard 43

Xiong Danfeng. Lexico-semantic field «Beauty»: linguoculturological and methodological aspects of teaching Chinese students 48

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Agranovich G.V. Formation of the competence of individual project activities of the class teacher 51

Gryaznova T.M., Parshina L.G., Planova S.E. Music salon as a form of performing activity of pedagogical university students 54

Kolina E.S. Formation of environmental literacy of schoolchildren through educational situations 58

Magomedov A.G. Application of testing as a tool for pedagogical measurements: opportunities and limitations 62

Mutuskhanova R.M. Formation of the educational space for the adaptation of students to the educational process at the university 68

mer Bi er. Features of studying Russian as a foreign language for students of different language groups 71

Osipova S.I., Gafurova N.V. Advancing as a strategy of modern education 77

Turutina T.F. Information and digital technologies in the business game in the classes of graphic discipline 83

PROFESSIONAL EDUCATION

*Eltunova I.B., Nikolaeva L.V., Gorohovskaya N.A. T*ools of digitalization as a means of improving the quality of education 86

Osliakova I.V., Ioffe N.E., Abaydullina O.S., Katahova S.S. Conceptual approaches to the development of systems for methodological and technical support of the educational process in the field of linguistic education 90

Oshkina A.A. Conditions for the implementation of an a posteriori model of professional training of students in an educational organization 95

Fominykh N. Yu., Abbasova L.I., Bubenchikova A.V., Umarova S.I., Kayumova M.S. The approbation results of the Massive Open online-course for master degree students “Start your Startup” 101

Frolova N.V., Abramkina O.G. Testing the level of foreign language communicative competence of specialists in the context of professional competency 107

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Sementsova E.V., Mamedova L.V. Memory development of older preschool children 110

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

Belyaeva Yu.A. On the issue of the concept of meaning in the works of M.V. Nikitin 116

Danielyan M.G. Interference Paronymy in the Russian Speech of Foreign Students 121

Adu S.S., Korzun A.V. Features of multilingual pun as a means of intercultural communication (based on Russian-Chinese and English-Chinese puns) 124

Godunova E.V. Use of Proper Names in Rhyming Slang 130

Davydov V.V. Artistic anthropology of I.S. Turgenev (on the question of the typology of the «Turgenev man») ... 134

Danielyan M.G. Problems of bilingualism in modern society 138

Revvo J.A. Newspeak phenomenon in the context of modern multilingual culture 141

Rozova O.A. English within Japanese 146

Shmeleva O.N., Fadeeva L.V., Minaeva Yu.V. Modern German business correspondence: stylistic aspect 153

DISCUSSION TOPICS

Leontev M.G. The attitude of university students to distance learning: socio-psychological aspects 159

Применение технологии развития критического мышления школьников как средства личностно ориентированного воспитания

Антонова Наталия Николаевна,
канд. пед. наук, доцент, доцент департамента педагогики, Московский городской педагогический университет
E-mail: n73@mail.ru

Антонов Глеб Алексеевич,
аспирант департамента педагогики, Московский городской педагогический университет
E-mail: helghan.man@gmail.com

В данной статье раскрываются возможности технологии развития критического мышления школьников как средства личностно ориентированного воспитания, способствующего формированию личностно значимых качеств и компетенций обучающихся. Кроме того, в статье обсуждаются различные подходы к определению критического мышления, составляющих его компонентов, а также рассматриваются аксиологические основы воспитания, важные в контексте развития критического мышления обучающихся. Авторы описывают различные подходы к конструированию развивающей задачи, которая может использоваться в технологии развития критического мышления для усиления ее личностно ориентированного эффекта, и предлагают способ алгоритмизации данного процесса в согласии с выделенными этапами. Материалы статьи могут быть интересны и полезны учителям средних общеобразовательных школ, методистам образовательных программ и советникам по воспитательной работе, модернизирующим и улучшающим процесс воспитания с использованием технологии развития критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, личностно ориентированное воспитание, технология, аксиологический подход, развивающая задача.

В национальной Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [6] определено, что необходимо полноценно использовать в образовательных программах воспитательный потенциал учебных дисциплин и развивать педагогические технологии, нацеленные на формирование индивидуальной траектории развития личности ребенка с учетом его потребностей, интересов и способностей.

Решение поставленных государством задач невозможно без целенаправленной работы школы по формированию личностей, способных динамично адаптироваться к условиям современного сверхконкурентного общества, для чего, в свою очередь, необходимо развитие критического мышления.

Вопросы поиска оптимальных средств для развития критического мышления у молодого поколения россиян на гуманистических принципах постоянно находятся в центре внимания ученых. Рассмотрим, как технология развития критического мышления школьников вписывается в современную гуманистическую парадигму воспитания.

Чтобы раскрыть возможности технология развития критического мышления в личностно ориентированном воспитании необходимо так определить цель данной статьи – это попытка к раскрытию теоретических подходов к организации воспитательного процесса, базирующегося на принципах данной технологии. Особое внимание должно быть уделено принципам аксиологического подхода как одного из наиболее оптимальных в контексте проблем ориентирования личности и специфике его концепции при развитии критического мышления воспитанников и их восприятию действительности. Также нужно описать методологические основы для конструирования такого процесса педагогического ориентирования, который бы позволял воспитанникам развить свою способность к критическому мышлению.

В педагогической науке отсутствует единообразное понимание термина «воспитание», однако можно выделить два наиболее распространенных подхода к его определению – как к педагогическому процессу и как в общественному явлению. В наиболее общем виде под «воспитанием» как явлением общественной жизни понимают процесс целенаправленного, систематического формирования личности в целях подготовки её к активному участию в общественной, производствен-

ной и культурной жизни. В то время, как в воспитании – педагогическом процессе ведущая роль отдана учителю (воспитателю), в воспитании – общественном явлении такого одного ярко выраженного субъекта нет.

Все теории и концепции воспитания можно условно разделить на антропоцентрические и социоцентрические. Основанием для их различия будут представления о природе человека и концепций происхождения воспитания, где могут преобладать внешние (социальные) или внутренние (биолого-генетические) причины.

В последние десятилетия превалирование только одного фактора в становлении человека подвергается критике и обосновывается третья концепция, построенная на принципе дополнительности – конструктивного синтеза предыдущих подходов, и называемая личностно-социальной [1].

В рамках предмета нашей статьи на основе проведенного анализа психолого-педагогической литературы под воспитанием личности будем понимать такой педагогический процесс:

- целью которого является актуализация и обогащение личностного опыта воспитанника;
- содержание которого учитывает интересы, потребности и убеждения воспитанника (его отношение к необходимости критически мыслить, рефлексировать события окружающего мира, анализировать и оценивать учебно-воспитательные ситуации и пр., прогнозировать изменения действительности);
- воспитательные средства и технологии которого позволяют проявить ему себя как субъект деятельности в сфере социальной практики в пространстве осваиваемых социальных отношений в образовательной среде.

Воспитание в системе педагогической аксиологии строится как процесс освоения ценностей. Понимание ценностей как содержания аксиологического воспитания основано на общепринятом в науке положении о том, что «мир ценностей – это жизнь человека и общества» (В.А. Караковский, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова, Е.А. Ямбург и др.).

Как и концепция личностно ориентированного воспитания, аксиологический подход рассматривает человека как высшую ценность общества и самоцель общественного развития. Поэтому восприятие человеком ценностей невозможно без определения им личностного проявления к ним – интереса, желания, стремления, намерения. На основе этого принципа В.А. Сластениным сформулирована задача аксиологического воспитания – «формирование такой системы отношений человека с миром, которая бы позволяла бы ему делать ценностный выбор социальных понятий, из которых складывается его образ жизни» [7].

При этом выбор жизненной цели, планов, перспектив субъект осуществляет на основе рефлексии окружающего мира и выработке критической оценки происходящих событий, познания мира, формирование субъективности в ряду учебно-воспитательных ситуаций и решения соответствующих развивающих задач, что ориентирует его на формирование критического мышления.

В соответствии с педагогическим пониманием процесса ориентирования воспитанников на способность к критическому мышлению выделены следующие этапы, которые выступают основанием для конструирования развивающих задач при реализации технологии развития критического мышления.

1. *Эмоционально-мотивационный* этап, отражающий отношение воспитанника к критике и рефлексии как необходимого свойства мышления, его эмоциональное состояние при восприятии информации об окружающем мире и событиях, происходящих в нем, а также описывающий мотивацию выбора субъективных оценок действительности при выполнении заданий развивающего характера.

Для определения его содержания нами были выделены мотивы, определяющие личностное поведение воспитанников – направленность на формирование социально одобряемых и неодобряемых оценок окружающего мира, регулирование внутренних процессов при рефлексии взаимоотношения мира и личности человека.

К таким мотивам отнесены интерес к миру, его проблемам, понимание положительного настроя при оценивании тех или иных ситуаций, долг перед обществом, морально-нравственный подход при формировании субъективности, потребность в понимании явлений в обществе и природе, становление социально одобряемого поведения как гражданина внутри своего социума (микро- и макрогруппы) и т.п.

2. *Когнитивно-оценочный* этап, включающий действия по оцениванию событий в обществе и природе и понимания моральных и духовных ценностей для построения собственной оценки этих событий. Он включает в себя достаточный круг специальных знаний.
3. *Поведенческий* этап ориентирования, представляющий собой степень проявления активности воспитанника в анализе общественных и природных явлений, поиске путей развития науки и общества и своего места в круге социальных и природных событий.

Выполнение заданий на поведенческом этапе прослеживается в изменениях взаимоотношений воспитанника с членами своей семьи, в отношениях с обществом и природой, в смене стиля поведения в условиях среды проживания.

Раскрытые теоретические положения в понимании воспитания в рамках аксиологического подхода могут послужить основой для отбора целей и этапов организации воспитательного процесса, ориентирующего воспитанников на способность к критическому мышлению.

Кроме того, необходимо внимательно проанализировать структуру компонентов интеллекта, образующих критическое мышление. Так, М.В. Кларин утверждает, что рефлексивное и рациональное мышления в первую очередь ориенти-

рованы на работу с проблемами, например, принятия сложных решений, комплексного оценивания явлений и/или объектов. Он наглядно показывает, как, с одной стороны, предрасположенности (установки) и, с другой стороны, способности (умения) вбираются в понятие критического мышления [3]. Вследствие развития которого, учащийся не только становится способным к самообучению, но и развивает у себя навык быстрого и ясного выражения собственных мыслей.

Педагогический анализ этого феномена акцентируется на раскрытии закономерностей использования технологии развития критического мышления, а также на том, какие результаты имеет практика использования этой технологии.

Возвращаясь непосредственно к критическому мышлению, необходимо отдельно заметить, что ряд авторов, например, И.О. Загашев и С.И. Заир-Бек определяют его как рефлексивное и вместе с тем оценочное, в парадигме которого знание выступает не итогом, а, является стартом, завязкой, при этом логичные и стройные выводы, следующие из данного знания, сопряжены с достоверными фактами и, что ещё важнее, собственным опытом конкретного субъекта [2].

И.В. Муштавинская раскрывает воспитательный потенциал феномена «мышления о мышлении», то есть о рефлексии ученика над собственной мыслительной деятельностью [5]. По ее мнению, технологически обеспечивает обучение рефлексии и усиливает рефлексивные механизмы технология развития критического мышления.

Теория Л.С. Выготского о развитии мышления является основной в педагогической практике. Им определено, что умственные способности развиваются лишь в культурном контексте. Усилия педагогов направлены на формирование такой методики работы, которая бы позволяла бы в ходе реализации своих образовательных программ максимальным образом развивать мышление школьников.

Так, в частности, И.О. Сорина отмечает: «Критическое мышление предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей. Критическому мышлению в целом свойственна практическая ориентация. В силу этого оно может быть проинтерпретировано как форма практической логики, рассмотренной внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта» [8, с. 102].

Немаловажным является развитие и личностных качеств человека. Известный американский ученый – исследователь критического мышления Д. Халперн выделила ряд качеств, которые необходимо развивать для эффективного использования критического мышления. К ним относят способность к планированию; гибкость мышления; готовность человека исправлять свои ошибки; их осознание; заинтересованность в поиске компромиссных решений [9].

Д. Халперн настаивает на том, что критическое мышление не является врождённой способностью, а значит, его можно развивать. Для этого ею предлагает несколько уникальных методик для развития у школьника способности критически мыслить – «Станьте Шерлоком», «Сомневайтесь», «Принимайте решения взвешенно» и прочие. Общим принципом организации этих методик является такая особенность критического мышления, как опора на личный опыт. Следовательно, данные методики вписываются в личностно ориентированные модели воспитания и могут быть успешно реализованы в данном подходе.

Приведем определение критического мышления, на котором будем основываться. Под критическим мышлением мы будем понимать специфическую форму оценочной деятельности субъекта познания, в процессе которой происходит выявление и оценка степени соответствия того или иного объекта, явления, продукта деятельности различным эталонам и стандартам, способствующие смысловому самоопределению субъекта познания по отношению к окружающему миру. Применение данного вида мышления наиболее эффективно при решении задач, формулировании выводов и принятии решений.

Типы и виды уроков, на которых реализуется технология развития критического мышления, достаточно серьезно отличаются от традиционных уроков, где ученики обычно находятся в пассивной роли слушателей, воспринимая и пытаясь запомнить информацию, представляемую учителем. На уроках с применением технологии развития критического мышления обучающиеся становятся активными действующими лицами урока, они самостоятельно анализируют материал, обсуждают его друг с другом, формулируют выводы, учитель лишь направляет их.

Говоря об ориентировании подростков средствами технологии развития критического мышления, нужно отметить, что в воспитательном процессе эта технология не является самоцелью. Она выступает в качестве средства достижения воспитательной цели. Поэтому организация описываемой педагогической технологии должна опираться на принципы и максимально реализовать заложенный в ней воспитательный потенциал.

Чтобы активизировать ориентирование личности, необходимо организовывать развитие критического мышления воспитанников через создание специальных развивающих задач.

Развивающая задача как способ организации развития критического мышления воспитанников состоит из последовательных программных учебных действий.

Перейдем к характеристике содержательного блока этих задач, критериям отбора и способам конструирования.

Содержательный блок нами рассматривается через проблемную (квазиреальную, модельную) ситуацию.

Обязательность проблематизации в ходе педагогического ориентирования как необходимого условия организации воспитательного процесса была экспериментально доказана в ряде работ последних десятилетий (Куделич А.А., Матаев В.В., Савченко А.В., Фетисова Н.Е. и др.).

Проблемно-эвристичная подструктура проблемной ситуации представлена такими элементами, на которых внимание воспитанников не акцентировалось ранее. При этом ослабляются требования точности, строгости, обоснованности, поскольку воспитанники оказываются в ситуации допущения альтернативы, расширения семантического горизонта, в связи с чем обычно она представлена гипотезами.

Процессуальный блок представлен системой педагогических средств, используемых для конструирования развивающей задачи, ориентированных на решение поставленной проблемы. Организация этого блока развивающей задачи планировалась в соответствии с положениями личностно ориентированного воспитания (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.).

В исследованиях Колесниковой И.А.[4] описывается технология подготовки педагога к организации воспитательной деятельности, где общим является такой алгоритм: постепенный переход от осознания потребности к выработке и выбора идей, планированию, реализации и оцениванию организуемых действий. Таким образом, можно выделить три основные фазы в подготовке развивающей задачи:

1) мотивационная – формирование проблемы, отталкивающейся от реальной ситуации;

2) информационная – поиск элементов ответа посредством конструирования, экспериментирования и работы с различными источниками информации;

3) итоговая – объяснение и конкретное воплощение задуманного.

Эта структура позволяет учителю составить план своей личной педагогической работы с учетом развития необходимых психических функций, видеть реальные результаты своей работы по развитию личности учащихся.

В начале работы учителем должны быть самим найдены ответы на вопросы, позволяющие описать решение конструируемой задачи (тема, описание проблемы, использующиеся подходы, пути решения). Далее можно планировать его структуры.

Мы считаем целесообразным представить конструирование развивающей задачи не в виде трех, ранее указанных этапов, а в виде пятиступенчатой структуры (Таблица 1).

Таблица 1. Конструирование развивающей задачи

Этап конструирования	Содержание работы		Возможные ходы мысли педагога	Инструментарий развития
	Воспитателя	Воспитанника		
Мотивационный	Введение учащихся в условие задачи.	Получение информации о задаче.	1.Задача относится… 2. Решаются проблемы… 3. Реализуются такие подходы и принципы…	Создание мозгового тезауруса
Информационный	1.Определение и утверждение плана решения 2. Выбор регламента работы	1. Выбор темы. 2. Составление графика работы	1. Актуальность работы… 2. Полезность работы… 3. Есть нерешенные задачи и проблемы…	Разрешающие алгоритмы
Операциональный	1. Подбор и анализ литературы. 2. Предложение средств выражения решения. 3. Консультации и контроль за работой	1.Обсуждение хода решения. 2.Оформление итогов задачи.	1. Рабочие гипотезы такие… 2. Виды решений… 3. Допущения и ограничения…	Генерация альтернатив
Презентационный	1. Организация и проведение выступления по докладу решения 2. Контроль за доработкой	1 Доклад решения 2. Доработка решения	1. Обзор созданных и существующих идей… 2. Сопоставление… 3. Доказательства полноты… 4. Анализ эффективности… 5. Рекомендации…	Когнитивные обобщения
Оценочный	1. Подведение итогов 2. Апробация работы в новых условиях	1. Рефлексия. 2. Участие в апробации	1. Результаты… 2. Перспективы… 3. Невозможность переноса в другие условия… 4. Комментарии…	Поведенческие процедуры

Именно эта логика является основной при создании воспитанниками тех итогов задачи, которые состоят из результатов последовательно решаемых различных развивающих задач.

Таким образом, решаемые учащимися развивающие задачи, построенные на принципах личностно-ориентированной педагогики, позволяют им формировать критическое отношение

к действительности и отстаивать собственную позицию, дополнительно стимулируя познавательную активность. Критическое мышление, формируемое на подобных занятиях, благодаря своей значимости, позволяет говорить о личностно ориентированном характере подобного образовательного процесса.

Литература

1. Гриценко Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб. пособие для вузов / Л.И. Гриценко. – М.: Академия, 2008. – 240 с.
2. Заир-Бек С.И., Загашев И.О., Марико В.В. Проект «Развитие критического мышления для высшего образования» в России / С.И. Заир-Бек, И.О. Загашев, В.В. Марико // Вестник ННГУ, 2007. – № . 6. – С. 11–21.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта / М.В. Кларин – М.: Луч, 2016. – 640 с.
4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для вузов / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой – М.: Академия, 2005. – 288 с.
5. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя [Текст]: учеб.-метод. пособие / И.В. Муштавинская. – Санкт-Петербург: КАРО, 2009. – 140 с.
6. Правительство Российской Федерации. Распоряжение от 29 мая 2015 года N 996-р [Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года]. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://pravobraz.ru/rasporyazhenie-pravitelstva-rf-ot-29–05–2015-n-996-r-ob-utverzhdenii-strategii-razvitiya-vospitaniya-v-rossijskoj-federacii-na-period-do-2025-goda/ (дата обращения 03.08.2022)
7. Сластенин В.А. Аксиологические основы педагогики / В.А. Сластенин // Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
8. Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус / Г.В. Сорина // Вестник Московского университета. – 2003. – № 6. – С. 97–110.
9. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – М.: Тривола, 2010. – 219 с.

APPLICATION OF TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF SCHOOLCHILDREN AS A MEANS OF PERSONALITY-ORIENTED EDUCATION

Antonova N.N., Antonov G.A.
Moscow City University, department of pedagogy

This article discusses the possibilities of technology for the development of students' critical thinking as a means of person-centered education which contributes to the developing of significant personal qualities and competencies of students. In addition, various approaches to the definition of critical thinking, its components are presented in the article and the axiological foundations of education, which are important in the context of the development of students' critical thinking are analyzed. Different approaches to designing a developmental task that can be used in the technology for the development of critical thinking to enhance its person-centered effect are described by authors; the way to algorithmize this process in accordance with the identified stages is proposed. Materials of the article may be interesting and useful for secondary school teachers, methodologists of educational programs and advisers on educational work, who are developing and improving the process of education through the use of the technology for the development of critical thinking.

Keywords: critical thinking, person-centered education, technology, axiological approach, developmental task.

References

1. Gritsenko L.I. Theory and methodology of education: personal and social approach: textbook. Guidelines for universities / L.I. Gritsenko. – M.: Academy, 2008. – 240 p.
2. Zair-Bek S.I., Zagashev I.O., Mariko V.V. Project "Development of critical thinking for higher education" in Russia / S.I. Zair-Bek, I.O. Zagashev, V.V. Mariko // Bulletin of UNN, 2007. – no. 6. – S. 11–21.
3. Klarin M.V. Innovative learning models: a study of world experience / M.V. Clarin – M.: Luch, 2016. – 640 p.
4. Kolesnikova I.A. Pedagogical design: textbook. allowance for universities / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaya; Ed. I.A. Kolesnikova – M .: Academy, 2005. – 288 p.
5. Mushtavinskaya I.V. Technology for the development of critical thinking in the classroom and in the system of teacher training [Text]: textbook-method. allowance / I.V. Mushtavinskaya. – St. Petersburg: KARO, 2009. – 140 p.
6. Government of the Russian Federation. Order of May 29, 2015 N 996-r [On approval of the Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025]. [Electronic resource] Access mode: https://pravobraz.ru/rasporyazhenie-pravitelstva-rf-ot-29–05–2015-n-996-r-ob-utverzhdenii-strategii-razvitiya-vospitaniya-v-rossijskoj-federacii-na-period-do-2025-goda/ (accessed 03.08.2022)
7. Slastenin V.A. Axiological foundations of pedagogy / V.A. Slastenin // Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogy: textbook for students of higher pedagogical educational institutions / ed. V.A. Slastenin. – M.: Academy, 2002. – 576 p.
8. Sorina G.V. Critical thinking: history and current status / G.V. Sorina // Bulletin of Moscow University. – 2003. – No. 6. – P. 97–110.
9. Halpern D. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking / D. Halpern. – M.: Trivola, 2010. – 219 p.

Исследования речевой ошибки на китайском языке в китайской лингводидактической традиции

Гурулева Татьяна Леонидовна,
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дальневосточных языков, Военный университет МО РФ; профессор кафедры восточных языков Всероссийская академия внешней торговли
E-mail: gurulevatatiana@mail.ru

Целью статьи является изучение аспектов исследований и видов классификаций речевых ошибок на китайском языке, разрабатываемых в китайской лингводидактике. В качестве методов исследования были использованы теоретический анализ работ китайских ученых в данной области, а также сопоставительный анализ и обобщение. В результате проведенного исследования были выявлены основные аспекты изучения речевых ошибок на китайском языке китайскими лингводидактами, которые в основном представлены выделением оснований и созданием классификаций речевых ошибок, анализом разных видов ошибок у обучающихся с разными родными языками и их последующей типологизацией, сопоставительным анализом речевых ошибок разных видов, теоретическими исследованиями промежуточного языка и др. Сделан вывод о том, что проблема речевой ошибки в китайской науке разрабатывается в рамках когнитивного подхода, в отличие от отечественной лингвистики, в которой ведущим является психолингвистический подход. В результате проведенного исследования также были определены основания и виды классификаций речевых ошибок, предлагаемых китайскими лингводидактами. Самой частотной классификацией речевых ошибок определена классификация, систематизирующая ошибки в соответствии с отнесенностью к уровню языка.

Ключевые слова: речевая ошибка, китайский язык как иностранный, ошибки речепорождения на китайском языке, типология речевых ошибок.

В отечественной науке речевая ошибка традиционно рассматривается с точки зрения психолингвистического подхода, как феномен речепорождения, позволяющий понять и интерпретировать механизм порождения речи. К изучению речевой ошибки обращались выдающиеся отечественные психолингвисты: А.А. Леонтьев, Б.Ф. Воронин, В.Г. Гак, А.В. Трусова, З.М. Цветкова, С.Н. Цейтлин, Е.М. Верещагин, Т.Д. Кузнецова, Ю.В. Красиков, В.А. Виноградов, Н.Д. Арутюнова, А.А. Залевская, Г.В. Ейгер, Ю.В. Фоменко, В.Н. Ярцева и др.

Типология речевых ошибок при двуязычии первоначально была разработана на базе английского языка, что, по мнению А.А. Залевской, «подобно латинской грамматике, в свое время оказавшей влияние на составление грамматик живых европейских языков» привело к тому, что «эта типология по умолчанию принимается за исчерпывающую и традиционно ложится в основу анализа ошибок в любом языке, независимо от ситуации их появления …» [4, с. 79]. Вместе с тем, исследования речевой ошибки на материале других языков, особенно восточных, типологически отличных от европейских флективных языков могут существенно расширить понимание данного феномена.

Проблема речевой ошибки на китайском языке как иностранном или как втором играет важную роль в сопоставительных исследованиях китайского и русского языков [1]. Особую актуальность изучение феномена речевой ошибки на китайском языке приобретает в связи с постоянным повышением интереса к изучению китайского языка в нашей стране и задачей формирования вторичной языковой личности, обладающей определенными чертами китайской языковой личности [2].

Изучению речевой ошибки при порождении высказывания на китайском языке посвящены работы многих исследователей. В основном исследованием речевых ошибок на китайском языке занимаются китайские ученые, работы отечественных исследователей в данной области являются единичными.

Появление работ, посвященных изучению речевых ошибок на китайском языке, связано с проведением масштабных исследований в области обучения китайскому языку как иностранному, которые начались в Китае в 90-х годах XX века. Усиление научного интереса к данной проблематике было вызвано политикой реформ и открытости, проводимой Китаем в 80-х годах и, как следствием, появлением идеи распространения китайского языка по всему миру и разработкой концепции и модели национального экзамена по китайскому

языку HSK (汉语水平考试hànyǔ shuǐpíng kǎoshì) для лиц, не являющихся носителями китайского языка.

В 1984 г. в Пекинском институте иностранных языков (ныне Пекинский университет языка и культуры 北京语言大学) была создана исследовательская группа по разработке экзамена HSK. Разработка экзамена для начального и среднего уровней шла в течение пяти лет. Первый экзамен HSK был проведен на территории КНР в 1990 г., а в 1991 г. он впервые прошел за рубежом. Параллельно с этим в 1989 г. Пекинский институт приступил к разработке экзамена HSK высшего уровня, на основе предварительных результатов, полученных при апробации экзамена для начального и среднего уровней. В 1995 г. началась разработка базового уровня экзамена HSK, которая была закончена в 1997 г. Таким образом была сформирована целостная системы экзамена HSK. Данная система состояла из 3 частей и включала в себя 11 уровней. Поскольку система экзамена была достаточно сложной и запутанной, в 2005 г. Государственной канцелярией КНР по распространению китайского языка за рубежом (Ханьбань) была поставлена задача реформирования HSK с целью упрощения и популяризации этого экзамена. В 2009 г. была завершена разработка модели нового экзамена. Реформированная система экзамена HSK стала включать 6 уровней, соотнесенных с Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком. С марта 2010 г. новый экзамен HSK стал проводиться по всему миру. Начиная с 2010 г. право проведения экзамена HSK получила мировая система Институтов Конфуция (ИК), в том числе и ИК, открытые в России [3].

Исследования в области обучения китайскому языку как иностранному привели к пониманию необходимости изучения речевых ошибок при порождении высказывания на китайском языке. В области исследования речевых ошибок работали такие ученые как Лин Дэсян (凌德祥), Ли Тао (李韬), Ван Сяохуэй (王晓辉), Цао Сяоюй (曹晓玉), Хэй Кунь (黑琨), Мао Ли (毛丽), Цай Чжэнин (蔡整莹), Цао Вэнь (曹文), Фу Шимэй (傅氏梅), Чжан Вэйцзя (张维佳), Ван Юньцзя (王韫佳), Лю И (刘艺), У Мэньцзи (吴门吉), Ху Мингуан (胡明光), Ван Гунпин (王功平), Син Хунбин (邢红兵), Цюань Сянлань (全香兰), Ли Хуа (李华), Чэнь Сяохэ (陈小荷), Чэнь Фу (陈绂), Чжао Цзиньмин (赵金铭), Ли Дачжун (李大忠), У Хуэйхуа (武惠华), Сяо Сичан (肖奚强), Чэнь Чэнь (陈晨), Гао Нинхуэй (高宁慧), Ян Чунь (杨春), Цао Сюлин (曹秀玲), Ши Чжэнюй (施正宇), Чэнь Хуэй (陈慧), Гао Личунь (高立群), Ван Цзяньлэ (王建勒), Пэн Личжэнь (彭利贞), Сунь Лисань (孙立三), Ло Инь (罗音), Хао Синюэ (郝兴跃), Лю Мэйлин (刘美玲) и др.

Аспекты изучения речевых ошибок при порождении высказывания на китайском языке китайскими учеными представлены в таблице 1.

Таблица 1. Аспекты изучения речевых ошибок при порождении высказывания на китайском языке китайскими учеными

№	Исследователь	Год	Аспект изучения
1.	Ван Юньцзя (王韫佳)	1995	Анализ ошибок произношения тонов китайского языка американскими студентами, изучающими китайский язык.
2.	Чэнь Сяохэ (陈小荷)	1996	Анализ ошибок употребления наречия 也 в китайском языке на базе корпуса текстов китайского языка.
3.	Ли Дачжун (李大忠)	1996	Анализ ошибок последовательно-связанных предложений с глаголом 使.
4.	Гао Нинхуэй (高宁慧)	1996	Осуществил анализ ошибок использования местоимений иностранными студентами.
5.	Гао Личунь (高立群)	1996	Анализ ошибок нормативных иероглифов китайского языка у иностранных студентов.
6.	Пэн Личжэнь (彭利贞)	1997	Анализ ошибок «промежуточного языка» при изучении китайского языка.
7.	Лю И (刘艺)	1998	Анализ ошибок произношения тонов китайского языка японскими и корейскими студентами, изучающими китайский язык.
8.	Сяо Сичан (肖奚强)	2000 2001 2002	Анализ грамматических ошибок корейских студентов, изучающих китайский язык. Анализ ошибок в использовании анафоры в китайском языке у иностранных студентов. Анализ ошибок написания составных компонентов китайских иероглифов иностранными студентами.
9.	Чэнь Чэнь (陈晨)	2000 2002	Анализ дискурсивных ошибок на китайском языке иностранных студентов. Анализ дискурсивных ошибок в китайском языке студентов старших курсов англоязычных стран.
10.	Цао Сюлин (曹秀玲)	2000	Анализ дискурсивных ошибок в использовании указательных местоимений китайского языка корейскими студентами.
11.	Ван Цзяньлэ (王建勒)	2000 2000	Исследование ранних зарубежных теорий «промежуточного языка». Исследование теории и методов изучения «промежуточного языка».
12.	Ши Чжэнюй (施正宇)	2001	Анализ каллиграфических ошибок китайских иероглифических знаков у иностранных студентов.
13.	Чэнь Хуэй (陈慧)	2001	Анализ ошибок распознавания иероглифов фонетической категории китайского языка иностранными студентами.
14.	Цай Чжэнин (蔡整莹) Цао Вэнь (曹文)	2002	Анализ фонетических ошибок у тайских студентов, изучающих китайский язык.

Окончание

№	Исследователь	Год	Аспект изучения
15.	Чэнь Фу (陈绂)	2002	Анализ ошибок употребления вспомогательных глаголов китайского языка японскими студентами, изучающими китайский язык.
16.	Чжао Цзиньмин (赵金铭)	2002	Ранжирование синтаксических ошибок иностранных студентов на китайском языке.
17.	У Хуэйхуа (武惠华)	2002	Анализ синтаксических ошибок иностранных студентов на китайском языке.
18.	Лин Дэсян (凌德祥)	2003	Основания классификации и типология речевых ошибок.
19.	Хао Синюэ (郝兴跃)	2003	Анализ ошибок при овладении иностранным и вторым языком.
20.	Син Хунбин (邢红兵)	2003	Анализ ошибок иностранных студентов в сложных словах китайского языка.
21.	Фу Шимэй (傅氏梅) Чжан Вэйцзя (张维佳)	2004	Анализ фонетических ошибок в инициалях китайских слогов у вьетнамских студентов, изучающих китайский язык.
22.	У Мэньцзи (吴门吉) Ху Мингуан (胡明光)	2004	Анализ ошибок произношения тонов китайского языка вьетнамскими студентами, изучающими китайский язык.
23.	Ван Гунпин (王功平)	2004	Анализ ошибок слитного произношения третьего тона китайского языка у студентов-этнических китайцев из Индонезии.
24.	Цюань Сянлань (全香兰)	2004	Анализ ошибок корейских студентов в китайско-корейских омографах.
25.	Ян Чунь (杨春)	2004	Анализ дискурсивных ошибок в использовании анафорических местоимениях китайского языка студентами младших курсов англоязычных стран.
26.	Ли Хуа (李华)	2005	Анализ ошибок иностранных студентов в употреблении существительных категории лиц в китайском языке.
27.	Хэй Кунь (黑琨)	2006	Проблема исправления ошибок устной речи на китайском языке у иностранных студентов.
28.	Мао Ли (毛丽)	2007	Стратегии исправления речевых ошибок на китайском языке иностранных студентов на аудиторном занятии.
29.	Лю Мэйлин (刘美玲)	2007	Процесс преодоления ошибок в устной речи при изучении иностранного языка на аудиторном занятии.
30.	Ло Инь (罗音)	2007	Анализ фонетических ошибок китайского языка у российских студентов
31.	Ван Сяохуэй (王晓辉)	2010	Проблема предупреждения и исправления ошибок устной речи иностранных студентов в процессе изучения китайского языка.
32.	Сунь Лисань (孙立三)	2012	Трудности и проблемы изучения китайского языка российскими подростками.
33.	Чжу Чуань (朱川) Е Цзюнь (叶军)	2014	Сопоставительный анализ фонетических ошибок англоговорящих, корейских и японских обучающихся.
.34.	Ли Тао (李韬)	2015	Фонетические трудности изучения китайского языка российскими студентами.
35.	Цао Сяоюй (曹晓玉)	2017	Проблема предупреждения и корректировки ошибок при изучении китайского языка иностранными студентами. Классификация речевых ошибок с точки зрения процессов овладения языком.

Анализ работ китайских исследователей, посвященных речевой ошибке на китайском языке, показал, что большой интерес исследователей вызывают типы речевых ошибок, возникающих в процессе изучения китайского языка.

Так, китайский исследователь Лин Дэсян (凌德祥) выделил следующие *основания классификации и типы речевых ошибок*:

– с точки зрения межъязыковой коммуникации: межъязыковые ошибки (语际性中介语); внутриязыковые ошибки (语内性中介语); контекстные ошибки (语境性中介语);
– с точки зрения формирования отклонений от нормы: ошибки аналогии, (类推性中介语); ошибки памяти (记忆性中介语); индукция (诱导性中介语);
– с точки зрения овладения языком: развивающийся промежуточный язык (发展性中介语); неразвивающийся промежуточный язык (非发展性中介语) [6].

Исследователь Цао Сяоюй (曹晓玉) предложила другую классификацию речевых ошибок, разделив их с точки зрения процессов овладения языком на внутрисистемные ошибки (系统形成中的错误), околосистемные ошибки (系统后的错误) и внесистемные ошибки (系统外的错误). Внутрисистемные ошибки ученый предложил подразделять на межъязыковые (语际性错误), внутриязыковые (语内性错误) и контекстные (语境性错误). Под межъязыковыми ошибками автор понимал речевые ошибки, возникшие в результате интерференции родного или ранее освоенных языков на целевой язык; под внутриязыковыми ошибками – ошибки, вызванные влиянием самого осваиваемого целевого языка, произошедшие вследствие процессов генерализации и аналогии; под контекстными ошибками – ошибки несоответствия контексту. Околосистемные ошибки автор рассматривал как ошибки обучающегося с хорошо сформированной языковой системой целевого языка, возникшие вследствие волнения, тревоги, переутомления, забывания, недостаточного самоконтроля, недостаточного владения языком и других слу-

чайных факторов. Внесистемные ошибки – ошибки, возникающие из-за внесистемных факторов: преподавателя, образовательных ресурсов, товарищей по учебе, учебной среды и других [8, с. 148].

Таблица 2. Основания классификации и типы речевых ошибок в китайском языке

№	Основание классификации	Автор классификации	Виды речевых ошибок
1.	С точки зрения речевой коммуникации	Лин Дэсян (凌德祥)	- межъязыковые ошибки (语际性中介语); – внутриязыковые ошибки (语内性中介 语); – контекстные ошибки (语境性中介语).
2.	С точки зрения формирования отклонений от нормы	Лин Дэсян (凌德祥)	- ошибки аналогии (类推性中介语); – ошибки памяти (记忆性中介语); – индукция (诱导性中介语).
3.	С точки зрения овладения промежуточ-ным языком	Лин Дэсян (凌德祥)	- развивающийся «промежуточный язык» (发展性中介语); – неразвивающийся «промежуточный язык» (非发展性中介语).
4.	С точки зрения процессов овладения языком	Цао Сяоюй (曹晓玉)	- внутрисистемные ошибки (系统形成中的错误), включают межъязыковые ошибки (语际性错误), внутриязыковые ошибки (语内性错误) и контекстные ошибки (语境性错误); – околосистемные ошибки (系统后的错误); – внесистемные ошибки (系统外的错误).
5.	Отнесенность к форме речи	Ван Сяохуэй (王晓辉)	- ошибки устной речи (口语错误).
		Хэй Кунь (黑琨)	- ошибки устной речи (口语错误).
		Лю Мэйлин (刘美玲)	- ошибки устной речи (口语错误).
		Сяо Сичан (肖奚强)	- иероглифические ошибки (汉字偏误).
		Ши Чжэнюй (施正宇)	- иероглифические ошибки (汉字偏误).
		Чэнь Хуэй (陈慧)	- иероглифические ошибки (汉字偏误).
		Гао Личунь (高立群)	- иероглифические ошибки (汉字偏误).
6.	Отнесенность к уровню языка	Ли Тао (李韬)	- фонетические трудности (语音问题).
		Цай Чжэнин (蔡整莹), Цао Вэнь (曹文)	- фонетические ошибки (语音偏误).
		Фу Шимэй (傅氏梅), Чжан Вэйцзя (张维佳)	- фонетические ошибки (语音偏误).
		Ло Инь (罗音)	- фонетические ошибки (语音偏误).
		Сунь Лисань (孙立三)	- фонетические ошибки (语音偏误).
		Чжу Чуань, Е Цзюнь (朱川、 叶军)	- фонетические ошибки (语音偏误).
		Ван Юньцзя (王韫佳)	- ошибки в произношении тонов (声调偏误).
		Лю И (刘艺)	- ошибки в произношении тонов (声调偏误).
		У Мэньцзи (吴门吉), Ху Мингуан (胡明光)	- ошибки в произношении тонов (声调偏误).
		Ван Гунпин (王功平)	- ошибки в произношении тонов (声调偏误).
		Син Хунбин (邢红兵)	- лексические ошибки (词语偏误); – ошибки в сложных словах (合成词偏误).
		Цюань Сянлань (全香兰)	- лексические ошибки (词语偏误); – ошибки в омографах (同形词偏误).
		Ли Хуа (李华)	- лексические ошибки (词语偏误); – ошибки в существительных категории лиц (表人名词偏误).
		Чэнь Сяохэ (陈小荷)	- грамматические ошибки (语法偏误).
		Чэнь Фу (陈绂)	- грамматические ошибки (语法偏误).
		Чжао Цзиньмин (赵金铭)	- грамматические ошибки (语法偏误).
		Ли Дачжун (李大忠)	- грамматические ошибки (语法偏误).
		У Хуэйхуа (武惠华)	- грамматические ошибки (语法偏误).
		Сяо Сичан (肖奚强)	- грамматические ошибки (语法偏误).

Окончание

№	Основание классификации	Автор классификации	Виды речевых ошибок
7.	Синтаксичес-кая организация, семантическая связность, контекст и прагматика дискурса	Чэнь Чэнь (陈晨)	- дискурсивные ошибки (语篇偏误).
		Сяо Сичан (肖奚强)	- дискурсивные ошибки (语篇偏误).
		Гао Нинхуэй (高宁慧)	- дискурсивные ошибки (语篇偏误).
		Ян Чунь (杨春)	- дискурсивные ошибки (语篇偏误).
		Цао Сюлин (曹秀玲)	- дискурсивные ошибки (语篇偏误).

Однако в абсолютном большинстве случаев *основанием классификации речевых ошибок* при овладении китайским языком исследователями называется их *отнесенность к уровню языка* (Ли Тао (李韬), Цай Чжэнин (蔡整莹), Цао Вэнь (曹文), Фу Шимэй (傅氏梅), Чжан Вэйцзя (张维佳), Ло Инь (罗音), Сунь Лисань (孙立三), Ван Юньцзя (王韫佳), Лю И (刘艺), У Мэньцзи (吴门吉), Ху Мингуан (胡明光), Ван Гунпин (王功平), Син Хунбин (邢红兵), Цюань Сянлань (全香兰) 2004, Ли Хуа (李华), Чэнь Сяохэ (陈小荷), Чэнь Фу (陈绂), Чжао Цзиньмин (赵金铭), Ли Дачжун (李大忠), У Хуэйхуа (武惠华), Сяо Сичан (肖奚强), Чжу Чуань (朱川) 叶军 (Е Цзюнь) [7] и др. Основания классификации и типы речевых ошибок в китайском языке представлены в таблице 2.

Таким образом, аспекты исследований речевых ошибок на китайском языке чрезвычайно разнообразны. Они касаются выделения оснований и создания классификаций речевых ошибок; анализа разных видов ошибок у обучающихся с разными родными языками и их типологизации; сопоставительного анализа речевых ошибок; выработки стратегий предупреждения и устранения речевых ошибок; выявления трудностей изучения китайского языка и причин появления различных видов речевых ошибок; исследований «промежуточного языка». Анализ исследований речевых ошибок китайскими учеными позволяет заключить, что в основном данная проблема в китайской лингвистике разрабатывается в рамках *когнитивного подхода* (по классификации А.А. Залевской [4], [5]).

Основаниями классификации речевых ошибок на китайском языке выступают: подходы *с точки зрения речевой коммуникации* (межъязыковые, внутриязыковые, контекстные ошибки); *с точки зрения формирования отклонений от нормы* (ошибки аналогии, памяти и индукции); *с точки зрения овладения промежуточным языком* (развивающийся и неразвивающийся «промежуточный язык»); *с точки зрения процессов овладения языком* (внутрисистемные, околосистемные, внесистемные ошибки); *отнесенность к форме речи* (ошибки устной речи, иероглифические ошибки); *отнесенность к уровню языка* (фонетические ошибки, ошибки в произношении тонов, лексические ошибки, грамматические ошибки); *синтаксическая организация, семантическая связность, контекст и прагматика дискурса* (дискурсивные ошибки). Самыми часто выделяемыми ошибками в исследованиях китайских ученых являются ошибки, отнесенные к уровням языка.

Литература

1. Волков К.В., Гурулева Т.Л. Сопоставительный анализ типологических характеристик китайского и русского языков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 8 (131). С. 148–154.
2. Гурулева Т.Л. Китайская языковая личность: характеристика речевого портрета и его сопоставительный анализ: монография. М.: ИД ВКН, 2019. 160 с.
3. Гурулева Т.Л. Компетенции владения китайским языком. Результаты сопоставительного лингводидактического исследования: монография. 2-е изд., исправленное и дополненное. М.: Издательский дом ВКН, 2021. 252 с.
4. Залевская А.А. Вопросы теории двуязычия. М.: Диркт-Медиа, 2013. 147с.
5. Залевская А.А. Речевая ошибка как инструмент научного исследования // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С 6–22.
6. Лин Дэсян (凌德祥). Чжунцзеюй лилунь юй дуйвай ханьюй цзяосюэ (中介语理论与对外汉语教学): [Теория промежуточного языка и обучение китайскому языку как иностранному] // Наньцзин дасюэ сюэбао (чжэсюэ жэньвэнь кэсюэ (南京大学学报 （哲学人文科学社会科学）). 2003. № 3.
7. Ханьюй цзовэй диэр юйянь дэ сюэсичжэ юйянь ситун яньцзю (汉语作为第二语言的学习者语言系统研究): [Исследования языковой системы изучающих китайский язык как второй]. Пекин: Шану иньшугуань (商务印书馆), 2006. 448 с.
8. Цао Сяоюй (曹晓玉). Дуйвай ханьюй цзяосюэ кэтан цзюцо сяньсян дэ дяоча юй яньцзю (对外汉语教学课堂纠错现象的调查与研究): [Исследование процессов коррекции ошибок при аудиторном обучении китайскому языку как иностранному] // Юйянь яньцзю (语言研究). 2018. № 8. С. 147–151.

Speech error studies in Chinese in the Chinese linguo-didactic tradition

GURULEVA T.L.

Military university of the Ministry of Defence of the Russian Federation;
Russian Foreign Trade Academy Ministry of economic development of the Russian Federation

The purpose of the article is to study aspects of research and types of classifications of speech errors in Chinese developed in Chinese linguodidactics. Theoretical analysis of the works of Chinese scientists in this field, as well as comparative analysis and generalization, were used as research methods. As a result of the study, the main aspects of the study of speech errors in Chinese by Chinese linguo-

didacticians were identified, which are mainly represented by highlighting the grounds and creating classifications of speech errors, analyzing different types of errors in students with different native languages and their subsequent typology, comparative analysis of speech errors of different types, theoretical studies of the intermediate language, etc. It is concluded that the problem of speech errors in Chinese science is developed within the framework of the cognitive approach, in contrast to domestic linguistics, in which the psycholinguistic approach is the leading one. As a result of the study, the grounds and types of classifications of speech errors proposed by Chinese linguodidacticians were also determined. The most frequent classification of speech errors defines a classification that systematizes errors in accordance with their relevance to the language level.

Keywords: speech error, Chinese as a foreign language, speech errors in Chinese, typology of speech errors.

References

1. Volkov K.V., Guruleva T.L. Comparative analysis of the typological characteristics of the Chinese and Russian languages // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. 2018. № 8 (131). P. 148–154.
2. Guruleva T.L. Chinese language personality: characteristics of the speech portrait and its comparative analysis: monograph. Moscow: VKN Publishing House, 2019. 160 p.
3. Guruleva T.L. Chinese language competencies. Results of comparative linguodidactic research: monograph. 2nd ed., corrected and enlarged. Moscow: VKN Publishing House, 2021. 252 p.
4. Zalevskaya A.A. Questions of the theory of bilingualism. Moscow: Dirkt-Media, 2013. 147 p.
5. Zalevskaya A.A. Speech error as a tool for scientific research // Questions of psycholinguistics. 2009. № 9. P. 6–22.
6. 凌德祥 (Ling Dexiang). 中介语理论与对外汉语教学 [Interlanguage Theory and Teaching Chinese as a Foreign Language] // 南京大学学报 （哲学人文科学社会科学）[Journal of Nanjing University (Philosophy, Humanities and Social Sciences)]. 2003. № 3.
7. 汉语作为第二语言的学习者语言系统研究 [A study on the language system of learners of Chinese as a second language]. 商务印书馆 [Commercial Press], 2006. 448 p.
8. 曹晓玉 (Cao Xiaoyu). 对外汉语教学课堂纠错现象的调查与研究 [Investigation and Research on Error Correction in Teaching Chinese as a Foreign Language] // 语言研究 [Language Studies]. 2018. № 8. P. 147–151.

Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета» как индикатор достижения целей Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»

Теплая Наила Алигасановна,
доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры информационных систем и цифровых технологий ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»
E-mail: naila69@mail.ru

Богатырева Светлана Николаевна,
кандидат филол. наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»
E-mail: svetlana-690204@mail.ru

Положенцева Ирина Вениаминовна,
к.э.н., доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)»
E-mail: svetlana-690204@mail.ru

Богданова Марина Михайловна,
к.э.н., доцент, заведующий кафедрой «Учет и информационные технологии в бизнесе» ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», Алтайский филиал
E-mail: uitb.altai@fa.ru

Левичева Светлана Викторовна,
к.э.н., доцент, доцент кафедры «Учет и информационные технологии в бизнесе» ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», Алтайский филиал
E-mail: uitb.altai@fa.ru

В статье рассматриваются вопросы сопоставимости результатов разработанного в России рейтинга «Три миссии университета» и его наиболее авторитетных мировых аналогов. Актуальность работы обусловлена необходимостью в условиях возможного исключения отечественных вузов из международных рейтингов обеспечить возможность адекватной оценки их конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг. Для этого авторами проведен анализ соответствия «Трех миссий университета» и ведущих мировых университетских рейтингов (THE, QS и ARWU) по таким критериям как: представительность, методика формирования рейтингового функционала, состав группы «лучшие из лучших», показатели российских университетов, внутренняя иерархия. Установлено хорошее соответствие отечественного и зарубежных рейтингов по абсолютному большинству показателей. В части определения группы сильнейших университетов, добившихся стратегического академического лидерства, все рейтинги демонстрируют практически идентичные результаты. Таким образом, рейтинг «Три миссии университета» может использоваться в качестве инструмента оценки конкурентоспособности российских вузов, в т.ч. и в ходе реализации инициированной в 2021 г. программы достижения академического лидерства «Приоритет-2030».

Ключевые слова: рейтинг университетов, три миссии университета, критерии конкурентоспособности, соответствие мировым рейтингам, «лучшие из лучших» в университетском сообществе.

Введение и постановка задачи исследования

Очередной учебный год в отечественных университетах начинается в непростой внешнеполитической обстановке – недружественные страны Запада продолжают курс на тотальную изоляцию России, в т.ч. – и в сфере образования. Так, в 2022 г. Ассоциация университетов Европы отстранила от участия в своей работе 12 ведущих российских вузов, руководство Европейского реестра по обеспечению качества высшего образования исключило Россию из Болонской системы, Quacquarelli Symonds – компания-составитель одного из ведущих мировых рейтингов (QS-рейтинга) отказала университетам России и Беларуси в сотрудничестве, наукометрические базы Web of Science и Scopus закрыли доступ к размещаемой информации для российских ученых. Несмотря на предпринимаемые попытки, отечественные университеты продолжают активную и успешную деятельность в мировом образовательном пространстве – согласно предварительным данным Минобрнауки РФ, к концу августа 2022 г. на обучение уже было зачислено свыше 21 тыс. первокурсников из зарубежных стран. По состоянию на 2021 г. в университетах РФ обучалось 324 тыс. иностранных студентов, в т.ч. – свыше 32,6 тыс. граждан КНР, 16,7 тыс. – Индии, 12,4 тыс. – Египта и пр. [1]. Данные исследований свидетельствуют, что ключевым условием привлечения иностранцев в российские вузы (равно как и в вузы любой другой страны) выступает их международная академическая репутация, являющаяся ведущим фактором лидерства на мировом образовательном рынке [2].

Задача завоевания академического лидерства решалась отечественным университетским сообществом последовательно – так, в 2012 г. был инициирован амбициозный проект «5–100», целью которого являлось вхождение к 2020 г. как минимум 5 российских университетов в списки топ-100 ведущих мировых рейтингов. Наилучшие результаты были достигнуты в QS-рейтинге, однако полностью задачу «5–100» решить к намеченному сроку не удалось [3]. В связи с этим цели проекта были откорректированы, и в настоящее время его логическим продолжением является Программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». Данная программа более масштабна по сравнению с Проектом – в нее включено 106 университетов, в то время как число участников «5–100» составляло 21. Программа в меньшей степени ориентирована на продвижение российских вузов в мировых рейтингах, приоритетом является

повышение роли ведущих университетов в обеспечении социально-экономического развития субъектов РФ. Однако формирующаяся инновационная национальная экономика должна быть конкурентоспособной на мировом уровне, что предъявляет соответствующие требования к участникам программы «Приоритет-2030». Не вызывает сомнений, что объективным критерием успешности и востребованности как российских, так и зарубежных университетов на мировом рынке образовательных услуг выступают результаты, показываемые ими в ведущих мировых рейтингах [4], [5]. При этом показатели динамики продвижения отечественных вузов на высшие позиции могут рассматриваться в качестве мерила экономической эффективности средств финансовой поддержки, выделяемой участникам Программы [6].

В складывающихся внешнеполитических условиях вполне вероятно продолжение практики исключения отечественных университетов из ведущих мировых рейтингов – наряду с QS–рейтингом таковыми являются рейтинги Таймс (THE) и Шанхайский (ARWU). На случай возникновения данной неблагоприятной ситуации необходим заместительный инструмент-аналог для адекватной оценки конкурентоспособности российских вузов. В качестве такового может рассматриваться составляемый с 2017 г. Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета» (далее – ТМУ). Название рейтинга отражает методологию расчета рейтингового функционала, формируемого по трем группам показателей – «Образование», «Наука», «Университет и общество» [7].

Задача настоящего исследования – оценить соответствие результатов рейтинга ТМУ и его наиболее авторитетных мировых аналогов. Ранее уже выполнялись работы, посвященные сравнению отечественных и зарубежных рейтингов, наибольшее соответствие было отмечено у выпускаемого с 2012 г. агентством «Эксперт-РА» рейтинга RAEX-100 [8]. Однако он изначально проектировался как внутренний аналитический продукт, ориентированный на выявление 100 сильнейших отечественных вузов. Рассматриваемый же в настоящей работе рейтинг ТМУ создавался для всеобъемлющего анализа позиций университетов в мировом образовательном пространстве.

Выбор критериев соответствия рейтингов

По мнению авторов, при сопоставлении результатов университетских рейтингов приоритетное внимание необходимо уделить следующим основным аспектам:

1. *Представительность рейтинга* – как долго он существует, каково количество университетов-участников, какие регионы мира они представляют и пр. Основные сведения по данному вопросу представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнение представительности международных рейтингов университетов

№ п/п	Показатель	Рейтинг 2022 г.			
		ТМУ	QS	THE	ARWU
1	Страна-составитель	Россия	Великобритания	Великобритания	Китай
2	Год опубликования первого рейтинга	2017	2010*	2004	2003
3	Число университетов, включенных в последний рейтинг	1800	1300	1662	1000
4	То же самое, отн.ед.	1,80	1,30	1,66	1,00
5	Число стран, представляемых университетами	103	97	99	63
6	То же самое, отн.ед.	1,63	1,54	1,57	1,00
7	Число российских университетов, включенных в рейтинг	146	48	60	10
8	То же самое, отн.ед.	14,60	4,80	6,00	1,00
9	Доля российских вузов в общем числе участников,%	8,1	3,7	3,6	1,0
10	То же самое, отн.ед.	8,10	3,70	3,60	1,00
11	Верхняя позиция, занимаемая университетами РФ	18	78	158	101–150
12	Нижняя позиция, занимаемая университетами РФ	1651–1800	1201+	1201+	801–900
13	Число университетов в 1-й сотне рейтинга	3	1	0	0
14	Число университетов во 1-й сотне рейтинга	3	0	1	1
15	Число университетов в 3-й сотне рейтинга	7	5	1	0

*В 2004–2009 г.г. рейтинги QS и THE существовали как совместный проект

Из данных таблицы 1 можно отметить, что рейтинг ТМУ существенно «моложе» QS, THE и ARWU, однако и они имеют менее чем 20-летнюю историю (строка 2), т.е. в перспективе целей Программы «Приоритет-2030» все рассматриваемые рейтинги могут считаться условными «ровесниками». По количеству участников (как университетов, так и стран) отечественный рейтинг не менее представителен, чем зарубежные аналоги, при этом отмечается близость показателей к QS и THE и превосходство по отношению к ARWU – строки 3,5. Особенностью последнего является

учет в рейтинговом функционале числа выпускников университета – лауреатов Нобелевской премии, что существенно сужает поле отбора участников. Все 4 рейтинга претендуют на право называться международными, поэтому включают университеты всех регионов мира. На официальном сайте QS-рейтинга для удобства пользователя предусмотрена опция вывода результатов не только по отдельным странам, по регионам: Азия, Африка, Европа, Латинская Америка, Северная Америка, Океания. Университеты всех этих регионов являются участниками отечественного рейтинга. Таким можно уверенно говорить о соответствии ТМУ ведущим мировым рейтингам по уровню представительности.

2. *Методика формирования рейтингового функционала* – на основе каких показателей вычисляются оценки участников рейтинга. Различия методик, применяемых европейскими, азиатскими и американскими составителями университетских рейтингов, проанализированы в работе [9]. Несмотря на различие подходов, такие базовые показатели деятельности университетов, как обеспеченность профессорско-преподавательским составом, численность иностранных студентов, академическая репутация, индекс цитируемости научных работ, выполненных в университете и др., обязательно отражаются в рейтинговом функционале. Так, в рейтинге ТМУ в группе критериев «Образование» среди прочих учитываются: численность иностранных студентов (как индикатор международной привлекательности вуза), соотношение численности преподавателей и студентов (как индикатор кадровой обеспеченности учебного процесса); в группе критериев «Наука» – цитируемость на национальном и глобальном уровне научных работ, выполненных в университете; в группе «Университет и общество» учитывается доля вуза в общем числе научных публикаций по стране и пр. Можно охарактеризовать рейтинговые функционалы сравниваемых рейтингов формулировкой «методики расчета различны, исходные данные расчетов схожи». Вопросы повышения точности интерпретации результатов рейтинга на основании метрологического подхода рассмотрены в работе [10]. Данный подход позволяет улучшить качество прогнозов динамики положения участников рейтинга за счет применения метода опорных точек шкалы [11]. В аспекте реализации Программы «Приоритет-2030» это позволяет реалистично планировать этапы продвижения отечественных вузов на лидерские позиции. Подробный анализ методики расчета итоговых оценок в рейтинге ТМУ в формате данной работы не представляется возможным, ему авторы намереваются посвятить самостоятельное исследование.
3. *Состав группы сильнейших участников рейтинга* – в проекте «5–100» целевая группа определялась как топ-100, по мнению авторов, более целесообразно рассмотрение группы «лучшие из лучших, т.е. топ-25. В работе [12] показано, что на протяжении более чем десятилетия (2010–2021 г.г.) состав топ-100 QS-рейтинга сохранял стабильность – университеты 18 стран (США, Великобритании, Австралии, Японии, Китая и пр.) занимали более 95% мест в группе сильнейших. При этом рейтинговая оценка нижней границы топ-100 имела тенденцию к незначительному снижению: 65,2 балла из 100 в 2013 г., 58,8 балла из 100 в 2021 г. [13]. Авторы предполагают в рамках настоящей работы уделить наибольшее внимание анализу состава группы «лучшие из лучших», поскольку входящие в нее университеты реально, а не декларативно добились стратегического академического лидерства.
4. *Представительство российских университетов в рейтинге* – как в плане общего количества, так и занимаемых ими позиций. Ограниченный объем настоящей работы не позволяет провести полноценный анализ, однако основные соображения по данному вопросу авторы считают целесообразным изложить в данном параграфе. На основании официальных данных о результатах рейтингов ТМУ, ARWU, THE и QS 2022 г. составлена таблица 1 [7], [14], [15], [16]. Из ее материалов видно, что в рейтинг ТМУ включено наибольшее количество российских вузов, однако и общее число участников в нем является наибольшим (строки 3,7). Процентные доли вузов РФ в рейтингах ТМУ, QS и THE является близкими, значительное расхождение отмечается с рейтингом ARWU, однако все показатели имеют один порядок (строки 9, 10). Сильнейшие отечественные университеты занимают в рейтинге ТМУ заметно более высокие позиции по сравнению с прочими рейтингами – строки 11,13–15. Так, в топ-100 рейтинга входят МГУ им. Ломоносова, СПбГУ и МФТИ, занимающие места 18,35 и 44 соответственно. Еще 3 вуза включены во 2-ю сотню – ВШЭ (142 место), НИЯЮ «МИФИ» (162 место) и Томский университет (!96 место). В 3-й сотне рейтинга присутствуют 7 университетов на позициях от 205 (Новосибирский университет) до 297 (НИУ «МИСИС»). Для сравнения – в наиболее «удачном» для вузов РФ QS-рейтинге в топ-100 присутствует лишь МГУ им. Ломоносова, в 3-ю сотню вошли университеты Санкт-Петербурга, Новосибирска, Томска, МГТУ им. Баумана и МФТИ. Тем не менее, говорить о тотальном доминировании российских вузов в «родном» для них рейтинге не приходится – низшие позиции, занимаемые ими во всех 4-х рейтингах весьма близки (строка 12). В первом приближении можно считать, что рейтинг ТМУ достаточно адекватно отражает положение отечественных университетов в мировом образовательном сообществе. Более детальный анализ в случае необходимости может быть проведен в рамках отдельного исследования.

5. *Внутренняя иерархия* – насколько порядок расстановки российских университетов в отечественном рейтинге соответствует картине в мировых аналогах. Объективный рейтинг должен адекватно отражать положение российских университетов относительно не только их зарубежных партнеров (конкурентов), но также и отечественных, ситуация с которыми может быть достаточно подробно рассмотрена в настоящей работе.

Анализ группы сильнейших участников и внутренней иерархии рейтинга

Как оговорено выше, условно группу «лучшие из лучших» образуют университеты, включенные составителями рейтинга в топ-25. Для анализа состава группы обратимся к официальным данным рейтингов 2022 г. [7], [14], [15], [16] – таблица 2.

Таблица 2. Университеты, включенные в топ-25 международных рейтингов 2022 г.

№ п/п	Университет*	Рейтинг Страна	ТМУ	ARWU	THE	QS
1	Гарвардский университет	США	1	1	1	1
2	Массачусетский технологический институт	США	1	1	1	1
3	Кембриджский университет	Великобритания	1	1	1	1
4	Оксфордский университет	Великобритания	1	1	1	1
5	Университетский колледж Лондона	Великобритания	1	1	1	1
6	Стэнфордский университет	США	1	1	1	1
7	Колумбийский университет	США	1	1	1	1
8	Университет Пенсильвании	США	1	1	1	1
9	Чикагский университет	США	1	1	1	1
10	Йельский университет	США	1	1	1	1
11	Университет ЕТН Цюрих	Швейцария	1	1	1	1
12	Университет Токио	Япония	1	1	0	1
13	Мичиганский университет	США	1	0	0	0
14	Пекинский университет	Китай	1	0	0	0
15	Университет Джона Хопкинса	США	1	1	1	1
16	Университет Дюка	США	1	0	1	0
17	Эдинбургский университет	Великобритания	1	0	0	1
18	МГУ им. Ломоносова	Россия	1	0	0	0
19	Нью-Йоркский университет	США	1	1	0	0
20	Вашингтонский университет	США	1	1	0	0
21	Корнельский университет	США	1	1	1	1
22	Технический университет Мюнхен	Германия	1	0	0	0
23	Калифорнийский университет, Беркли	США	1	1	1	0
24	Имперский колледж Лондона	Великобритания	1	1	1	1
25	Северо-Западный университет	США	1	0	0	0
26	Принстонский университет	США	0	1	1	1
27	Калифорнийский технологический институт	США	0	1	1	1
28	Калифорнийский университет, Лос-Анджелес	США	0	1	1	0
29	Университет Париж-Сакле	Франция	0	1	0	0
30	Калифорнийский университет, Сан-Франциско	США	0	1	0	0
31	Калифорнийский университет, Сан-Диего	США	0	1	0	0
32	Университет Торонто	Канада	0	1	1	0
33	Пекинский университет	Китай	0	0	1	1
34	Университет Цинхуа	Китай	0	0	1	1
35	Нац. университет Сингапура	Сингапур	0	0	1	1
36	Мичиганский университет Анн-Арбор	США	0	0	1	1
37	Северо-Западный университет США	США	0	0	1	0
38	Наньянский технологический университет	Сингапур	0	0	0	1

Окончание

№ п/п	Университет*	Рейтинг Страна	ТМУ	ARWU	THE	QS
39	Федеральная политехническая школа Лозанна	Швейцария	0	0	0	1
40	Университет Гонконга	Гонконг	0	0	0	1

* 1 – входит в топ-25, 0 – не входит в топ-25

Данные из таблицы 2 позволяют сделать следующие выводы:

1. Анализ состава стран-участниц топ-25 показывает, что из 40 университетов, входящих в группу, 22 (55% от общего числа) представляют США; 5 – Великобританию (13%), 3 – Китай (7%), по 2 – Швейцарию и Сингапур (по 5%), по 1 – Россию, Германию, Японию, Гонконг, Канаду и Францию (по 2,5%). Таким образом, США доминируют в группе, их показатель на порядок выше прочих участников за исключением Великобритании и Китая. В топ-25 ТМУ включено 15 американских университетов (60%), а также все 5 британских университетов, т.е. по данному признаку отечественный рейтинг явно попадает в «мейнстрим». Отличает его от зарубежных аналогов присутствие России в топ-25 (строка 18), что может вызвать подозрение в протекционизме: ведь абсолютный многолетний лидер отечественной рейтинговой гонки – МГУ им. Ломоносова – занимает всего лишь 78-ю строчку QS–рейтинге. Однако ситуация единичного присутствия какого-либо университета в топе одного из рейтингов не является исключением: так, Франция представлена только в Шанхайском рейтинге (строка 29), Гонконг – в QS–рейтинге (строка 40), равно как и Германия в том же ТМУ (строка 22).
2. При переходе к рассмотрению участников группы сильнейших от стран к поименным спискам (т.е. к конкретике по персоналиям) обнаруживается следующее:

– в паре рейтингов ТМУ и ARWU имеется 18 совпадений из 25 возможных (72%);
– в паре ТМУ и QS – 16 из 25 (64%);
– в паре ТМУ и THE – 15 из 25 (60%);
– в паре THE и QS – 20 из 25 (80%);
– в паре ARWU и THE – 19 из 25 (76%);
– в паре ARWU и QS – 17 из 25 (68%).

Можно видеть, что процент совпадений отечественного рейтинга с международными при определении «лучших из лучших» примерно соответствует аналогичному показателю между ARWU, THE и QS (по факту у ТМУ он несколько ниже, но разительных отличий не наблюдается). В формировании группы отечественный рейтинг оказывается наиболее близок к Шанхайскому, известному своими высокими требованиями к участникам.

3. 14 университетов (35% от общего количества) входят в топ-25 всех 4-х рейтингов (строки 1–11, 15,21 и 24), в каждом из них они занимают верхние позиции, в подавляющем большинстве – не ниже 12-й. Т.е. процедура выбора университетов, демонстрирующих академическое превосходство на самом высоком мировом уровне, оказывается инвариантной к методике формирования рейтингового функционала. Таким образом, на уровне оценки высших достижений рейтинг ТМУ оказывается не просто близок, а практически идентичен ведущим мировым аналогам.

Перейдем к анализу внутренней иерархии рейтинга, т.е. проверим, насколько порядок расстановки российских вузов в отечественном ТМУ соответствует картине в международных рейтингах. При этом база сравнения ограничивается Шанхайским рейтингом с минимальным количеством российских участников – 10. Расположены они в следующем порядке – таблица 3, столбец ARWU.

Таблица 3. Позиции российских университетов в рейтинге ТМУ и его международных аналогах 2022 г.

№ п/п	Университет	Позиция в рейтинге			
		ARWU	ТМУ	THE	QS
1	Московский государственный университет им. Ломоносова (МГУ)	101–150	18	158	78
2	Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ)	301–400	35	601–800	242
3	Московский физико-технический институт (МФТИ)	501–600	44	201–250	290
4	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)	601–700	142	301–350	305
5	Сеченовский Университет – Первый МГМУ им. Сеченова (МГМУ)	601–700	301–350	1001–1200	651–700
6	Новосибирский государственный университет (НСибГУ)	701–800	205	801–1000	246
7	Сколковский институт науки и технологий (Сколтех)	701–800	Не включен	Не включен	Не включен
8	Томский государственный университет (ТомГУ)	701–800	196	601–800	272
9	Уральский федеральный университет (УрФУ)	701–800	237	1001–1200	351
10	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» – Московский инженерно-физический институт (МИФИ)	801–900	162	401–500	319

Из данных таблицы 3 можно отметить, что ни один из университетов не имеет четко обозначенной позиции – особенность Шанхайского рейтинга в том, что с шагом в 1 место ранжируются лишь представители топ-100. Поэтому дальнейший анализ положения целесообразно вести без учета конкретных мест, а в соответствии с принципом «выше-ниже» – с присвоением университетам соответствующих рангов. Позиции 10 российских участников ARWU в прочих рейтингах представлены в столбцах ТМУ, QS и THE: заметим, что Сколковский институт науки и технологий (Сколтех – строка 7) не включен ни в один из них. Обращает на себя внимание то, что позиции вузов в ТМУ существенно выше, чем в прочих рейтингах, однако на настоящем этапе исследования предметом анализа являются не занимаемые места, а порядок расположения участников друг относительно друга. Присвоим университетам ранги соответственно занимаемым ими местам, всего рангов с учетом исключения Сколтеха будет 9 – таблица 4.

Таблица 4. Ранжированные позиции российских университетов в международных рейтингах 2022 г.

№ п/п	Университет	Ранг в рейтинге				Средний ранг по ARWU, THE и QS
		ТМУ	ARWU	THE	QS	
1	Московский государственный университет им. Ломоносова (МГУ)	1	1	1	1	1
2	Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ)	2	2	5–6	2	3
3	Московский физико-технический институт (МФТИ)	3	3	2	5	3
4	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)	4	4–5	3	6	4
5	Сеченовский Университет – Первый МГМУ им. Сеченова (МГМУ)	**9**	4–5	8–9	9	**7**
6	Новосибирский государственный университет (НСибГУ)	7	6–8	7	3	6
7	Томский государственный университет (ТомГУ)	6	6–8	5–6	4	5
8	Уральский федеральный университет (УрФУ)	8	6–8	8–9	8	8
9	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» – Московский инженерно-физический институт (МИФИ)	**5**	9	4	7	**7**

При анализе табличных данных будем оценивать количество: а) совпадений ранговых оценок, б) незначительных отклонений – в 1 ранг, в) существенных отклонений – в 2 ранга, г) сильных отклонений – в 3 и более рангов. По результатам анализа можно сделать следующие выводы:

1. Наилучшее соответствие ранговых оценок отмечается у ТМУ и ARWU: 7 совпадений (строки 1–4, 7–8), 2 существенных отклонения – строки 5 и 9. Далее следует рейтинг THE: 5 совпадений (строки 1, 5–8), 3 незначительных расхождения – строки 3, 4, 9 и 1 существенное расхождение – строка 2. С рейтингом QS отмечается 4 совпадения (строки 1, 2, 5, 8), 4 существенных (строки 3, 4, 8, 9) и 1 сильное отклонение – строка 6. Можно видеть, что несмотря на существенные различия методик вычисления рейтингового функционала, внутренняя иерархия рейтингов имеет достаточно схожий характер – сильные отклонения ранговых оценок редки.
2. Оценить общую картину соответствия внутренних иерархий можно на основании средних показателей по группе иностранных рейтингов – столбец «Средний ранг по ARWU, THE и QS». Сравнение с показателями ТМУ дает следующие результаты: 4 совпадения (строки 1, 3, 4, 8), 3 незначительных отклонения (строки 2, 6, 7), 2 существенных отклонения (строки 5 и 9, выделены жирным шрифтом), сильных отклонений не отмечается.
3. Наибольшие различия наблюдались в усредненной оценке положения Сеченовского университета и НИЯУ «МИФИ». При объяснении ситуации следует учитывать, что МГМУ им. Сеченова из-за своей достаточно узкой медицинской специализации по ряду показателей не может полноценно конкурировать с классическими университетами, имеющими существенно более широкое поле деятельности – научной, общественной, международной и пр. Соответственно, его позиция в глобальных рейтингах ожидаемо ниже, чем в предметных – это подтверждается совпадением оценок ТМУ, THE и QS – 9-й ранг, строка 5. Высокую усредненную оценку обеспечивает 4-й ранг, присваиваемый в соответствии с местом в ARWU. В отношении НИЯУ «МИФИ» следует учитывать, что многие выполняемые в нем научные разработки (по оборонной, космической, ядерной тематике) не могут быть опубликованы в открытых источниках, что гарантированно занижает наукометрические показатели вуза при их оценке зарубежными экспертами. А для отечественной высшей школы и науки значимость университета неоспорима, поэтому ранг его в рейтинге ТМУ достаточно высок.

Проведенный в настоящей работе анализ не может претендовать на полноту, для получения исчерпывающих результатов необходимо углубленно поработать с массивами данных результатов рейтингов, проводя расчеты статистических показателей рейтинговых позиций, соответствующих оценок, динамики положения участников и пр., используя для этого методы эконометрики [17, 18].

Выводы

1. Разработанный в России рейтинг «Три миссии университета» по широте охвата регионов мира и количеству участников является не менее представительным, чем его наиболее авторитетные мировые аналоги – рейтинги Шанхайский, Таймс и Quacquarelli Symonds. В 2022 г. по числу университетов-участников (1800) российский рейтинг доминировал.

2. Методика определения рейтингового функционала является оригинальной и комплексно оценивает учебную, научную и социальную компоненты деятельности университетов. При этом в расчетах используются универсальные количественные показатели, фигурирующие и в рейтинговых оценках международных аналогов – соотношение численности преподавателей и студентов, численность студентов-иностранцев, индекс цитируемости научных трудов и пр.

3. Рейтинг включает заметно большее число российских вузов по сравнению с зарубежными аналогами, однако процентные доли их присутствия в различных рейтингах являются величинами одного порядка. Позиции сильнейших отечественных университетов в рейтинге (первые три сотни) оказываются несколько выше, чем в иностранных, а у вузов-«середняков» и более слабых значительных отличий не наблюдается.

4. В части определения группы «лучшие из лучших» (топ-25 списка) отмечены очень близкие результаты у всех 4-х рейтингов, по составу топ-12 результаты практически идентичны. Тем самым подтверждается способность рейтинга адекватно определять группу сильнейших университетов, добившихся стратегического академического лидерства.

5. Порядок расстановки российских университетов (внутренняя иерархия) в рейтинге «Три миссии университета» и в мировых аналогах достаточно хорошо согласуются, что свидетельствует о схожести базовых принципов, заложенных в формулировки академического лидерства.

Результаты исследования позволяют считать рейтинг «Три миссии университета» адекватным инструментом оценки в первом приближении конкурентоспособности отечественных вузов на мировом рынке образовательных услуг. Уточнение полученных в работе оценок возможно на основе применения метрологического подхода к описанию результатов рейтинга. Анализ их динамики может служить информационной базой построения реалистичных планов выполнения программы «Приоритет –2030».

Литература

1. Тараканов А.В., Таточенко И.М, Байгуллов Р.Н. Рейтинг RAEX-100 как инструмент оценки конкурентоспособности отечественных университетов на глобальном рынке образования. // Современное педагогическое образование. 2022. № 5. С. 62–69.
2. Антонова Н.Л., Сущенко А.Д. Академическая репутация университета как фактор лидерства на глобальном образовательном рынке. // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 144–152.
3. Tatochenko A., Tatochenko I., Chernegov N., Poletaeva L. Analysis of the potential of russian universities due the project 5–100 implementation. В сборнике: E3S Web of Conferences. 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, Interagromash 2021. Rostov-on-Don, 2021.
4. Таточенко А., Таточенко И. Экономическая деятельность российских вузов: рейтинговые оценки как индикатор стоимости образовательных услуг. Финансовая жизнь. 2014. № 1. С. 41–45.
5. Таточенко И., Таточенко А. Анализ связи стоимости обучения в ведущих мировых университетах с рейтинговыми оценками их деятельности. Финансовая жизнь. 2013. № 3. С. 53–58.
6. Показатели динамики положения российских университетов в ведущих международных рейтингах как индикатор эффективности субсидий участникам проекта «5–100» / Н.М. Сурай, И.М. Таточенко, А.Л. Таточенко, П.А. Неверов // Модернизация экономических систем: взгляд в будущее (MESLF-2021): сборник научных трудов, Прага, 22 декабря 2021 года. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2021. – С. 59–65. – edn lthads.
7. Официальный сайт Московского международного рейтинга вузов «Три миссии университета» [электронный ресурс]. Режим доступа: https://mosiur.org/files/methodology/TMU2022-Rus_Method_1.pdf
8. Таточенко А. Мировой рынок образовательных услуг: соответствие российских рейтингов университетов международным аналогам. Финансовая жизнь. 2014. № 1. С. 33–40.
9. Кураев А.Н., Теплая Н.А., Удовик Е.Э., Абдулрагимов И.А.О., Грунина А.А. сравнительный анализ подходов к формированию университетских рейтингов и их результатов: Европа, Азия, Америка. Современное педагогическое образование. 2022. № 5. С. 42–48.
10. Метрологический подход к описанию результатов мировых университетских рейтингов как инструмент успешной реализации программы «Приоритет 2030» в отечественной высшей школе / Н.М. Сурай, А.Л. Таточенко, Н.А. Мамаева [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 21–29. – edn gesmoa.
11. Метрологический подход к анализу результатов университетских рейтингов: метод опорных точек шкалы как инструмент повышения точности прогнозных оценок / И.В. Положенцева, Н.М. Сурай, А.Л. Таточенко [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 54–62. – edn oelyvu.
12. Орлов В.В., Таточенко И.М., Таточенко А.Л. статистический анализ состава участников то-

повых позиций мировых университетских рейтингов. Modern Science. 2022. № 1–2. С. 55–61.
13. Тараканов А.В., Таточенко А.Л., Лебедева М.А. статистический анализ оценок университетов, занимающих высшие позиции в ведущих мировых рейтингах. Modern Science. 2022. № 1–2. С. 71–78.
14. Официальный сайт университетского рейтинга Quacquarelli Symonds [электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.qs.com/rankings/
15. Официальный сайт университетского рейтинга Times Higher Education [электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings
16. Официальный сайт университетского рейтинга Academic Ranking of World Universities [электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.shanghairanking.com/
17. Эконометрика образования: анализ факторов продвижения российских университетов в мировых рейтингах методом корреляционной матрицы / А.Л. Таточенко, И.М. Таточенко, Н.М. Сурай, П.А. Неверов // Модернизация экономических систем: взгляд в будущее (MESLF-2021): сборник научных трудов, Прага, 22 декабря 2021 года. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2021. – С. 74–83. – edn yghvhc.
18. Безопасность цифровой среды в образовании / А.Н. Гончаренко, А.Н. Жавнеров, И.А. Глебова [и др.], 2020. – 159 с. – ISBN 978–1–005–83576–7. – edn quiuue.

MOSCOW INTERNATIONAL UNIVERSITY RANKING "THREE UNIVERSITY MISSIONS" AS AN INDICATOR OF ACHIEVING THE GOALS OF THE STRATEGIC ACADEMIC LEADERSHIP PROGRAM "PRIORITY-2030"

Teplaya N.A., Bogatyreva S.N., Polozhentseva I.V., Bogdanova M.M., Levicheva S.V.

K.G. Razumovsky Moscow State University of Technology and Management (First Cossack University), Financial University under the Government of the Russian Federation, Altai branch

The article deals with the issues of comparability of the results of the rating "Three missions of the university" developed in Russia and its most authoritative world analogues. The relevance of the work is due to the need, in the context of the possible exclusion of domestic universities from international rankings, to provide an opportunity for an adequate assessment of their competitiveness in the global market of educational services. To do this, the authors analyzed the correspondence between the "Three Missions of the University" and the world's leading university rankings (THE, QS and ARWU) according to such criteria as: representativeness, methodology for forming the rating functionality, composition of the "best of the best" group, indicators of Russian universities, internal hierarchy. A good correspondence between domestic and foreign ratings has been established for the absolute majority of indicators. In terms of determining the group of the strongest universities that have achieved strategic academic leadership, all rankings show almost identical results. Thus, the Three Missions of the University rating can be used as a tool for assessing the competitiveness of Russian universities, incl. and during the implementation of the program for achieving academic leadership "Priority 2030", initiated in 2021.

Keywords: university ranking, three university missions, competitiveness criteria, compliance with world rankings, "best of the best" in the university community.

References

1. Tarakanov A.V., Tatochenko I.M., Baigullov R.N. RAEX-100 rating as a tool for assessing the competitiveness of domestic universities in the global education market. // Modern pedagogical education. 2022. No. 5. S. 62–69.
2. Antonova N.L., Sushchenko A.D. The academic reputation of the university as a factor of leadership in the global educational market. // Higher education in Russia. 2020. V. 29. No. 6. S. 144–152.
3. Tatochenko A., Tatochenko I., Chernegov N., Poletaeva L. Analysis of the potential of russian universities due the project 5–100 implementation. In the collection: E3S Web of Conferences. 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, Interagromash 2021. Rostov-on-Don, 2021.
4. Tatochenko A., Tatochenko I. Economic activity of russian higher educational institutions: rating estimates as indicator of the cost of educational services. financial life. 2014. No. 1. S. 41–45.
5. Tatochenko I., Tatochenko A. Analysis of the relationship of the cost of training in the world's leading universities with rating evaluations of their activities. financial life. 2013. No. 3. S. 53–58.
6. Surai N. M., Tatochenko I.M., Tatochenko A.L., Neverov P.A. Indicators of the dynamics of the position of Russian universities in the leading international rankings as an indicator of the effectiveness of subsidies to participants in the 5–100 project // Modernization of economic systems: a look into the future (MESLF-2021): collection of scientific papers, Prague, December 22, 2021. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum "Sociosféra-CZ", 2021. – P. 59–65. – edn lthads.
7. Official website of the Moscow International University Ranking "Three Missions of the University" [electronic resource]. Access mode: https://mosiur.org/files/methodology/TMU2022-Rus_Method_1.pdf
8. Tatochenko A. World market of educational services: compliance of russian university rankings with international analogues. Financial life. 2014. No. 1. S. 33–40.
9. Kuraev A.N., Teplaya N.A., Udovik E.E., Abdulragimov I.A.O., Grunina A.A. Comparative analysis of approaches to the formation of university rankings and their results: Europe, Asia, America. Modern pedagogical education. 2022. No. 5. S. 42–48.
10. Surai N. M., Tatochenko A.L., Mamaeva N.A. [et al.] // Modern Pedagogical education. – 2022. – No. 4. – S. 21–29. – edn gesmoa.
11. Polozhentseva I. V., Surai N.M., Tatochenko A.L. [et al.] Metrological approach to the analysis of the results of university rankings: the method of scale reference points as a tool for improving the accuracy of forecast estimates // Modern Pedagogical Education. – 2022. – No. 4. – S. 54–62. – edn oelyvu.
12. Orlov V.V., Tatochenko I.M., Tatochenko A.L. Statistical analysis of the participants of the top positions of the world university rankings. Modern Science. 2022. No. 1–2. pp. 55–61.
13. Tarakanov A.V., Tatochenko A.L., Lebedeva M.A. Statistical analysis of evaluations of universities occupanting the top positions in the leading world rankings. Modern Science. 2022. No. 1–2. pp. 71–78.
14. Official website of the university ranking Quacquarelli Symonds [electronic resource]. Access mode: https://www.qs.com/rankings/
15. Official website of the university ranking Times Higher Education [electronic resource]. Access mode: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings
16. Official website of the university ranking Academic Ranking of World Universities [electronic resource]. Access mode: https://www.shanghairanking.com/
17. Tatochenko A. L., Tatochenko I.M., Surai N.M., Neverov P.A. Econometrics of education: analysis of the factors of promotion of Russian universities in world rankings by the correlation matrix method // Modernization of economic systems: a look into the future (MESLF-2021): collection of scientific papers, Prague, December 22, 2021. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum "Sociosféra-CZ", 2021. – P. 74–83. – edn yghvhc.
18. Security of the digital environment in education / A.N. Goncharenko, A.N. Zhavnerov, I.A. Glebova [et al.], 2020. – 159 p. – ISBN 978–1–005–83576–7. – edn quiuue.

Исследование эскапизма и рефлексии у современных студентов

Шукшина Людмила Викторовна,
доктор философских наук, профессор кафедры психологии РЭУ имени Плеханова
E-mail: liudmila.shukshina@yandex.ru

Когай Изольда Александровна,
студент ВШСГН направления психологии РЭУ имени Плеханова
E-mail: anthropophob@inbox.ru

В статье представлено теоретическое представление об эскапизме и рефлексии иностранных и отечественных ученых, а также практическое исследование, заключающееся в поиске взаимосвязи между эскапизмом и его компонентами и рефлексией с помощью «Методики измерения уровня выраженности эскапизма» Беловол Е.В., Кардапольцевой А.А., Савченко Т.Н. и Теславской О.И. и «Методики диагностики уровня развития рефлексивности» Карпова А.В. В ходе исследования было выявлено, что обращению человека к рефлексии способствует неудовлетворенность жизнью и собой, а не утопичные грезы относительно окружающей действительности и погружение в них. Чем больше человек склонен эскапизму, тем выше у него уровень рефлексии: люди, склонные к эскапизму рассуждают о проблемах, а не решают их.

Ключевые слова: альтернативная социальная реальность, избегание, неудовлетворенность, психология, рефлексия, состояние потока, эскапизм.

Введение

Стремительное развитие человечества порождает множество новых явлений, без осмысления которых невозможно адекватное понимание современной культуры и места отдельного человека в нем. Термин «эскапизм» впервые появился в тридцатые годы двадцатого века, но широкое распространение он получил на рубеже XX и XXI веков. С тех пор, количество исследований данного феномена все возрастает, но в то же время эскапизм изучен еще недостаточно полно, что свидетельствует о научной новизне данной темы. Эскапизм рассматривается учеными с разных точек зрения и все чаще становится предметом исследований и обращает на себя общественное внимание в контексте многообразия гуманитарных наук. Поэтому исследование эскапизма и рефлексии является актуальной темой психологии личности. Теоретической значимостью данного исследования является изучение эскапизма в контексте рефлексии, что позволит подробнее изучить проявление эскапизма в культурном пространстве и рассмотреть его взаимодействие с другим культурным феноменом.

Таким образом, целью нашего исследования является выявление и изучение связи между эскапизмом и рефлексией. Задачами исследования выступают следующие пункты: во-первых, изучить и проанализировать научную литературу посвященную эскапизму и рефлексии, во-вторых, выявить уровни эскапизма и рефлексии посредством психологического тестирования и, в-третьих, выявить связь между эскапизмом и рефлексией.

Материалы и методы исследования

Для проведения исследования нами были использованы следующие методы:

1. Теоретический: анализ научной литературы по исследуемой проблеме
2. Эмпирический: психодиагностическое тестирование:
- «Методика измерения уровня выраженности эскапизма» Беловол Е.В., Кардапольцевой А.А., Савченко Т.Н., Теславской О.И. [1]
- «Методика диагностики уровня развития рефлексивности» Карпова А.В. [4].
3. Статистический метод: корреляционный анализ Пирсона

В качестве начального пункта данного исследования обоснованно используется определение понятий эскапизма и рефлексии.

По мнению Башаровой Е.А., эскапизм – это деятельность, направленная на создание новой субъективно идеальной реальности, а также про-

дукт деятельности человека, возникающий в ходе отражения объективной действительности [9].

Стенсенг Ф. выделил два противоположных направления эскапизма: самоподавление (когда занятие досугом является способом избавиться от негативных эмоций) и самораскрытие (удовлетворение потребности в самоактуализации через досуговую деятельность) [6].

Теславская О.И. с коллегами определила эскапизм как форму активности личности, возникающую в процессе уменьшения диссонанса реальных и желаемых ценностей путем погружения в субъективно альтернативную реальность [8].

Резюмируя подходы ученых к определению эскапизма, можно описать данный феномен как деятельность, направленную на снижение дискомфрта, вызванного социальными или внутриличностными причинами путем избегания.

Среди ученых занимавшихся исследованиями рефлексии, можно выделить Щедровицкого Г.П., который описывал рефлексию как «процесс воспроизведения производящих основ деятельности».

Лефевр В.А. определял рефлексию как способность встать в позицию исследователя по отношению к другому и его действиям и мыслям [5].

Давыдов В.В. понимал рефлексию как компонент теоретического мышления [3].

Рубинштейн С.Л. рассматривал рефлексию в контексте эмоционально-личностного аспекта (саморегуляции и самосознания) [7].

Шарден Т. описал рефлексию как сознательную способность человека сосредоточиться на себе, овладеть знаниями о самом себе [10].

В итоге анализа феномена рефлексии, можно выделить следущее определение: рефлексия – компонент теоретического мышления, связанный с социальными и эмоционально-личностными особенностями человека, направленный на самопознание.

Далее было проведено эмпирическое исследование. Выборка исследования составила 51 испытуемого: 12 мужчин и 39 женщин в возрасте 18–23 лет (средний возраст составил 20 лет).

Эмпирическое исследование проводилось на базе «Методики измерения уровня выраженности эскапизма» Беловол Е.В., Кардапольцевой А.А., Савченко Т.Н., Теславской О.И. [1] и «Методики диагностики уровня развития рефлексивности» Карпова А.В. [4].

При получении данных тестирования, был проведен анализ уровней эскапизма и рефлексии.

Проведение теста и опроса осуществлялось on-line при помощи сервиса Google-Forms. Статистическая обработка полученных результатов осуществлялась в программе MS Excell.

Методика измерения уровня выраженности эскапизма разработана Беловол Е.В., Кардапольцевой А.А., Савченко Т.Н., Теславской О.И. и направлена на исследование уровня выраженности эскапизма. С помощью методики можно определить общий уровень эскапизма, а также результаты по субшкалам «неудовлетворенность и избегание», «альтернативная социальная реальность» и «состояние потока» [2].

Методика диагностики уровня развития рефлексивности разработана Карповым А.В. и предназначена для определения уровня развития рефлексии у личности. С помощью методики можно определить общий уровень а также результаты по субшкалам: «ситуативная рефлексия», «ретроспективная рефлексия», «перспективная рефлексия».

Результаты исследования

На первом этапе эмпирической части исследования было проведено тестирование респондентов для выявления уровней эскапизма и рефлексии. На приведенной ниже диаграмме (рис. 1) отражены результаты «Методики измерения уровня выраженности эскапизма». Мы видим, что примерно половине опрошенных свойственен высокий (чрезмерный) уровень эскапизма, а другой – средний (нормативный), при этом ни у одного респондента не было выявлено низкого уровня эскапизма (реализма). Это может говорить о том, опрошенным присущ пониженный уровень адаптации к существованию в обществе, в связи с этим у них более выражен защитный механизм избегания проблемы, а не ее решения.

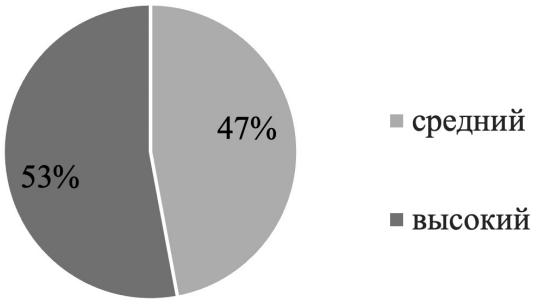


Рис. 1. Результаты интегрального показателя «Методики измерения уровня выраженности эскапизма»,%

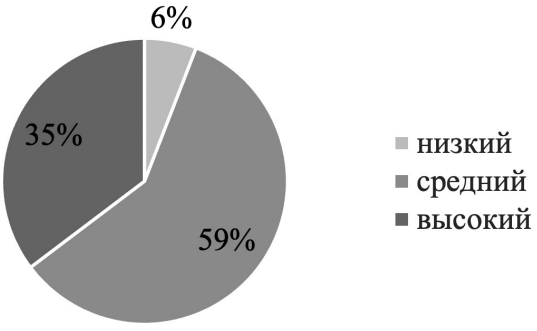


Рис. 2. Результаты субшкалы неудовлетворенность и избегание «Методики измерения уровня выраженности эскапизма»,%

На рисунке 2 мы видим результаты субшкалы неудовлетворенность и избегание «Методики измерения уровня выраженности эскапизма». Данная субшкала отражает наличие неудовлетворенности жизнью и собой, внутреннего конфликта и склонности к избеганию проблем. Чем выше

уровень субшкалы, тем более человек склонен занимать пассивную жизненную позицию.

На рисунке 3 мы видим результаты субшкалы альтернативная социальная реальность «Методики измерения уровня выраженности эскапизма». Данная шкала отражает степень раздвоенности сознания и разделенность жизненного пространства на актуальный и воображаемый (альтернативный).

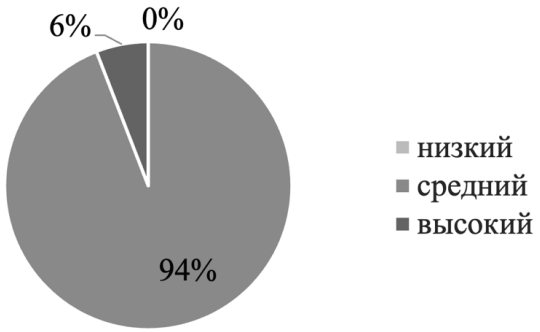


Рис. 3. Результаты субшкалы альтернативная социальная реальность «Методики измерения уровня выраженности эскапизма»,%

На рисунке 4 мы видим результаты субшкалы состояние Потока «Методики измерения уровня выраженности эскапизма». Эта субшкала показывает степень погруженности в альтернативную реальность и стремление человека получить позитивные эмоции во время пребывания в ней.

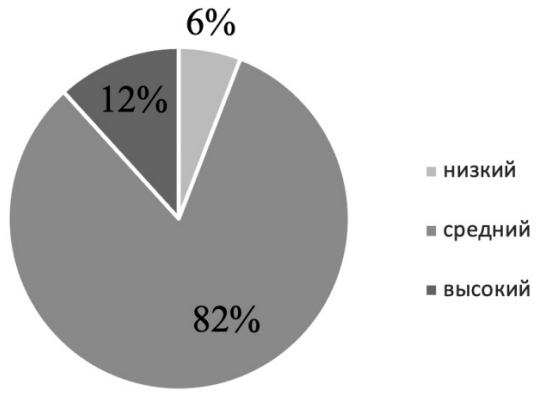


Рис. 4. Результаты субшкалы состояние Потока «Методики измерения уровня выраженности эскапизма»,%

На графике ниже приведены результаты «Методики диагностики уровня развития рефлексивности». Мы можем наблюдать, что у большинства опрошенных выражен средний уровень рефлексивности и только у 12% – низкий. А высокого уровня рефлексивности выявлено не было, это может объясняться тем, что у респондентов в силу молодого возраста уровень рефлексивности не успел развиться до потенциально большего уровня. Средний уровень рефлексии характеризуется в неполном осознании своих индивидуальных особенностей, стихийном протекании рефлексивных процессов, средневыраженной склонности размышлять о текущих ситуациях, личной и профессиональной жизни. Низкий уровень развития рефлексии говорит о слабом интересе к размышлению о происходящем в жизни.

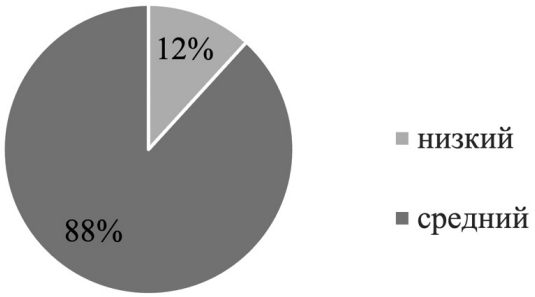


Рис. 5. Результаты «Методики диагностики уровня развития рефлексивности»,%

Также в ходе исследования был проведен корреляционный анализ Пирсона с целью поиска взаимосвязи между эскапизмом и рефлексивностью. В ходе анализа было выявлено, что между эскапизмом и рефлексивностью существует очень сильная прямая связь (табл. 1).

Таблица 1. Взаимосвязь эскапизма и рефлексивности

	Эскапизм
Рефлексивность	0,973*

*корреляция значима на уровне 0,01

Также был проведен корреляционный анализ Пирсона с целью поиска взаимосвязи между характеристиками эскапизма и рефлексивностью. В ходе анализа было выявлено, что между рефлексивностью и неудовлетворенностью и избеганием существует умеренная прямая связь, а между рефлексивностью и альтернативной социальной реальностью и между рефлексивностью и состоянием потока связи выявлено не было. Это говорит о том, что неудовлетворенность жизнью и собой (НиИ) способствует обращению человека к рефлексии, а утопические настроения (АСР) и излишняя погруженность в субъективно-альтернативную реальность (СП) не связаны с рефлексией человека (табл. 2).

Таблица 2. Взаимосвязь характеристик эскапизма и рефлексивности

	Рефлексивность
Неудовлетворенность и избегание (НиИ)	0,478*
Альтернативная социальная реальность (АСР)	0,092
Состояние потока (СП)	0,235

*корреляция значима на уровне 0,05

Проведенное эмпирическое исследование позволило диагностировать общий уровень эскапизма и рефлексии и выявить прямую связь между эскапизмом и рефлексией. Итак, цель исследования была достигнута, задачи – выполнены.

Заключение

Таким образом, исходя из результатов теоретико-эмпирического анализа данного исследования, мы можем сформулировать следующие выводы:

Чем больше человек склонен эскапизму, тем выше у него уровень рефлексии: люди, склонные к эскапизму рассуждают о проблемах, а не решают их.

Также было выявлено, что обращению человека к рефлексии способствует неудовлетворенность жизнью и собой, а не утопичные грезы относительно окружающей действительности и погружение в них.

В дальнейшем проведенное нами исследование может послужить основой для новых исследований в данном направлении, так как феномен эскапизма только набирает популярность, а такой аспект жизни как рефлексивность будет актуальным в независимости от смены поколений и изменений в обществе, несмотря на обширный накопленный теоретический и практический материал осталось еще много недостаточно проработанных вопросов.

Литература

1. Беловол, Е.В., Кардапольцева, А.А., Савченко, Т.Н., Теславская, О.И. Методика измерения уровня выраженности эскапизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://psyjournals.ru/files/107789/exppsy_2019_n2_Teslavskaya_Savchenko.pdf (Дата обращения: 25.04.2022).
2. Беловол, Е.В., Кардапольцева, А.А., Савченко, Т.Н., Теславская, О.И. Эскапизм как предмет исследования в современной научной психологии // Психологический журнал, 2017, том 38, № 6, с. 52–64
3. Гуткина Н. И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий. – В кн.: Психология личности: теория и эксперимент. М., 1982, с. 100–108.
4. Карпов, А.В. Методика диагностики уровня развития рефлексивности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diagnostiki-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karpova-a-v (Дата обращения: 25.04.2022).
5. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий. – В кн.: Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М., 1979, с. 22–28.
6. Савченко, Т.Н., Теславская, О.И Субъективное качество жизни и психологическая адаптация у лиц с низким, средним и высоким уровнем эскапизма // Экспериментальная психология 2019. Т. 12. № 2. С. 162–176
7. Семенов, И.Н. Взаимодействие отечественной и зарубежной психологии рефлексии: история и современность // Психология. Журнал Высшей школы экономики 2008, т. 5, № 1. С. 64–76
8. Теславская, О.И. Эскапизм как предмет исследования в современной научной психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/eskapizm-horoshiy-i-eskapizm-plohoy-empiricheskaya-verifikatsii-modeli/viewer (Дата обращения: 23.04.2022).
9. Труфанова Е.О. Эскапизм: между природой и культурой // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Сер.: Гуманит. и соц. науки. 2021. No 1. С. 125–134.
10. Шигабетдинова Г.М. Феномен рефлексии: границы понятия // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2014, № 2, с. 415–422

THE RESEARCH OF MODERN STUDENTS ESCAPISM AND REFLECTION

Shukshina L.V., Kogai I.A.
Plekhanov Russian University of Economics

This work presents a theoretical understanding of escapism and reflection of foreign and domestic scientists, as well as practical research, which consists in finding the connection between escapism and its components and reflection on the basis of the "Methodology for measuring the level of expression of escapism" by E.V. Belovol, A.A. Kardapoltseva, T.N. Savchenko, O.I. Teslavskaya and "Methods of diagnostics of the level of development of reflexivity" by Karpov A.V. In the course of the research, it was revealed that dissatisfaction with life and oneself contributes to a person's appeal to reflection, and not utopian dreams about the surrounding reality and immersion in them. The more a person is prone to escapism, the higher his level of reflection: people prone to escapism talk about problems, not solve them.

Keywords: alternative social reality, avoidance, dissatisfaction, psychology, reflection, flow state, escapism.

References

1. Belovol, E.V., Kardapoltseva, A.A., Savchenko, T.N., Teslavskaya, O.I. Methodology for measuring the level of severity of escapism [Electronic resource]. – Access mode: URL: https://psyjournals.ru/files/107789/exppsy_2019_n2_Teslavskaya_Savchenko.pdf (Accessed: 25.04.2022)
2. Belovol, E.V., Kardapoltseva, A.A., Savchenko, T.N., Teslavskaya, O.I. Escapism as a subject of research in modern scientific psychology // Psychological Journal, 2017, vol. 38, No. 6, pp. 52–64
3. Gutkina N.I. On the psychological essence of reflexive expectations. – In: Psychology of personality: Theory and experiment. M., 1982, pp. 100–108.
4. Karpov, A.V. Methodology for diagnosing the level of development of reflexivity [Electronic resource]. – Access mode: URL: https://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diagnostiki-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karpova-a-v (Accessed: 25.04.2022)
5. Kulyutkin Yu.N. Reflexive regulation of mental actions. – In the book: Psychological research of intellectual activity. M., 1979, pp. 22–28.
6. Savchenko, T.N., Teslavskaya, O.I. // Experimental Psychology (Russia) 2019, vol. 12, no. 2, pp. 162–176
7. Semenov, I.N. Interaction of domestic and foreign psychology of reflection: history and modernity Psychology // Journal of the Higher School of Economics 2008, vol. 5, No. 1. pp. 64–76
8. Teslavskaya, O.I. Escapism as a subject of research in modern scientific psychology [Electronic resource]. – Access mode: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/eskapizm-horoshiy-i-eskapizm-plohoy-empiricheskaya-verifikatsii-modeli/viewer (Accessed: 23.04.2022)
9. Trufanova E.O. Escapism: Between Nature and Culture // VESTNIK NArFU. Philosophy 2021, no. 1, pp. 125–134
10. Shigabetdinova G.M. The phenomenon of reflection: the boundaries of the concept // Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky, 2014, No. 2, pp. 415–422.

Методика формирования иноязычной креативной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка

Мосина Маргарита Александровна,
доктор педагогических наук, доцент, кафедра методики преподавания иностранного языка, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: margarita_67@inbox.ru

Дворецкая Мария Александровна,
преподаватель, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет
E-mail: mariyadvoreckaya@yandex.ru

Термины «креативность», «креативная компетенция» и «креативная компетентность» связаны с актуальными на современном этапе образования подходами к подготовке специалистов нового времени. В российской науке «креативная компетентность» предстает как основополагающее качество личности, определяющее ее креативное развитие в рамках профессиональной области. В рамках данной статьи в педагогическую науку вводится новый термин – «иноязычная креативная компетентность», под которым понимается совокупность знаний, умений и навыков, личностных качеств и способностей, таких как: способность к обнаружению и постановке проблем; к генерированию большого числа идей; способность продуцировать разнообразные идеи; отвечать на раздражители нестандартно; усовершенствовать объект; решать проблемы; способность к сопротивлению замыканию и к называнию, определяющих готовность личности к решению иноязычных коммуникативных задач с позиции креативного аспекта деятельности. Результаты многочисленных исследований, подтверждающие факт того, что коммуникация на иностранном языке в мультикультурной среде способствует креативному мышлению, послужили основой для разработки методики формирования иноязычной креативной компетентности в процессе изучения иностранного языка. Учебная дисциплина «Иностранный язык» обладает большим потенциалом для развития креативных качеств личности, а также формирования знаний, умений и навыков креативной деятельности.

Ключевые слова: креативность, креативная компетенция, креативная компетентность, иноязычная креативная компетентность, креативно-ориентированное иноязычное задание.

Социальные трансформации современного российского общества носят глобальный характер. Требования времени и российской реальности формируют особые запросы к личности: готовность к самосовершенствованию и саморазвитию, ориентированность на результат, креативный настрой, способность демонстрировать креативную уверенность и веру в способность к созиданию, лежащую в самом центре инноваций.

Креативность и творческие способности настолько повысили свой статус, что занимают свои заслуженные места в ряде правительственных инициатив. В Национальной доктрине образования РФ (2000–2025 гг.) четко сформулирована одна из ключевых задач, стоящих перед российским обществом, суть которой заключается в трансформации системы образования в теоретическом и практическом плане в ответ на вызовы современности и стремительно изменяющегося мира.

Российское образование должно поддерживать инновационную модель развития экономики страны, соответствовать социальным запросам населения и способствовать консолидации российского общества. Система современного образования должна в полной мере выдерживать глобальную конкуренцию на рынках инноваций, производства, исследований и образования. Исследования показывают, что функционирующая сегодня образовательная система Российской Федерации в недостаточной мере нацелена на развитие творческого мышления и формирование творческого потенциала учащихся.

В современных условиях развития общества возрастает потребность в нестандартно мыслящих специалистах, обладающих активной социальной позицией, способных к мобильному изменению своей профессиональной деятельности, разработке и внедрению новшеств. Инновационное развитие России становится императивом, в виду чего, задача подъема образования является одной из ключевых.

В рамках «Российской креативной недели – 2022» состоялся открытый диалог Главы Минобрнауки России Валерия Фалькова с ректорами вузов и студентами, в процессе которого Глава Минобрнауки озвучил социальный заказ на развитие творческой личности, способной к саморазвитию и самореализации. В связи с этим, заметил В. Фальков, требуется создать благоприятные ус-

ловия для развития растущего человека, его духовного, интеллектуального, культурного потенциала, чья гражданская позиция представляет собой мощную побудительную силу к творческому преобразованию современных реалий социально-экономической жизни общества. [5]

Трансформация характера российского образования, в своей направленности, целях и содержании отчетливо отражает его ориентацию на компетенции. На сегодняшний день знаниевая парадигма уже уступила место компетентностной, в виду чего учебный процесс стал в большей мере ориентирован на результат образования.

В рамках компетентностного подхода центре внимания находятся понятия «компетенция» и «компетентность» в их следующих трактовках: компетенция – тождество знаний и опыта; компетентность – способность личности применять свои знания и опыт в профессиональных, социальных и личностных проблем.

Д. Симпсон является автором термина «креативность», одним из первых, кто рассматривал ее как способность личности сопротивляться стандартному шаблонному мышлению. Через несколько десятилетий в науке появилась более точная дефиниция понятия «креативность», автором которой выступил Элис Пол Торренс. Ученый трактовал понятие «креативность» как «способность индивида к нестандартному, творческому мышлению, чувствительность индивида к проблемам и поиску путей их решения, способность к гибкому мышлению и выдвижению новых идей; чувствительность к дисгармонии имеющихся знаний». [6]

Несмотря на большое разнообразие определений понятия «креативность» и наличие достаточно подробного определения Торренса, считаем необходимым разработать собственное определение, позволяющее описать основные характеристики данного.

В данной статье под термином «креативность» понимается ценностно-личностная созидательная категория, являющаяся существенным резервом личности, определяющим ее способность генерировать, разрабатывать, принимать и воплощать принципиально новые оригинальные идеи и подходы к решению жизненных проблем, выходящие за рамки традиционных схем мышления, в различных сферах жизни человека, а также в условиях противоречия и неопределённости, способность увидеть проблему там, где ее не видят другие, в виду повышенной чувствительности к несовершенству и противоречиям.

В российской науке «креативная компетентность» предстает как основополагающее качестве личности, определяющее ее креативное развитие в рамках профессиональной области. [1]

С.А. Водяха рассматривает креативную компетентность как фактор, определяющий успешность любой профессиональной деятельности. [2]

В рамках данного исследования нами вводится в педагогическую науку новый термин – иноязычная креативная компетентность. Рассмотрим его подробнее. Под иноязычной креативной компетентностью (ИКРК) мы понимаем совокупность знаний, умений и навыков, личностных качеств и способностей, таких как: способность к обнаружению и постановке проблем; к генерированию большого числа идей; способность продуцировать разнообразные идеи; отвечать на раздражители нестандартно; усовершенствовать объект; решать проблемы; способность к сопротивлению замыканию и к называнию, определяющих готовность личности к решению иноязычных коммуникативных задач с позиции креативного аспекта деятельности.

Выделение ИКРК как отдельного вида позволяет рассматривать креативность как единство процесса, продукта и характерного качества личности, осуществляющей иноязычную креативно-коммуникативную деятельность. Креативно-коммуникативная личность является отличительной характеристикой ИКРК от привычного понимания иноязычной коммуникативной компетентности.

Особую значимость для нас в рамках нашего исследования имеет позиция Н.Д. Гальсковой, которая изучает формирование креативной компетенции в процессе изучения иностранного языка в непосредственном взаимодействии с его носителем в условиях погружения человека в естественную языковую среду. По мнению автора, иноязычная коммуникативная деятельность на продуктивном уровне требует от человека креативности при отборе языковых средств. Любой процесс овладения иностранным языком Н.Д. Гальскова рассматривает как креативный (творческий), так как обучающийся в процессе решения различных коммуникативных задач реализует свои собственные намерения. [3, с. 8–10]

Процесс формирования ИКРК способствует увеличению коммуникации на иностранном языке, повышению мотивации студентов в процессе обучения, повышению уровня самостоятельности обучающихся, уравновешивает рациональность и когнитивность процесса изучения иностранного языка. [4 с. 94–102]

Подводя итог вышесказанному, мы считаем формирование ИКРК у студентов высшего учебного заведения в процессе изучения иностранного языка возможным и эффективным. Структуру ИКРК мы видим в единстве следующих четырех компонентов: когнитивный, деятельностный, мотивационный и рефлексивный.

С целью формирования ИКРК нами была разработана уникальная методика, системообразующим компонентом в методике формирования ИКРК у студентов в процессе обучения иностранному языку выступает цель, которая определена нами как развитие у студентов ряда способностей (способность к обнаружению и постановке проблем; к генерированию большого числа идей; способность продуцировать разнообразные идеи; отвечать на раздражители нестандартно; усовершенствовать объект; решать проблемы; способ-

ность к сопротивлению замыканию и к называнию), определяющих готовность личности к решению иноязычных коммуникативных задач с позиции креативного аспекта деятельности.

Уникальность методики заключается в признании феномена креативности, как одного из содержательных компонентов коммуникативной компетенции, а также в приоритете комплекса креативно-ориентированных иноязычных заданий, разработанных с опорой на вышеописанные креативные способности.

Средством достижения цели в рамках заявленной методики является мобильный учебно-методический комплекс креативно-ориентированных иноязычных заданий 'Spark'. Содержание представленных КОИЗ уникально, в виду того, что их тематика отобрана исходя из технологии «Колесо жизненного баланса», охватывающей все сферы жизни современного человека. В результате выполнения креативно-ориентированных иноязычных заданий рождаются уникальные продукты творчества.

Заявленная методика формирования ИКРК была апробирована в контексте опытного обучения в рамках элективного курса на английском языке «Creative Thinking» на трех группах студентов бакалавров Пермского государственного национального исследовательского университета.

Разработанные КОИЗ имеют следующие характеристики: проблемный характер, практическая направленность, свобода выбора способов решения, ситуация неопределённости в условиях избытка или недостаточности информации, ориентация на жизненный опыт, нацеленность на формирование каждого компонента ИКРК.

В формате данной статьи рассмотрим задания, ориентированные на формирование и развитие деятельностного компонента ИКРК, а также проверим эффективность их использования в процессе изучения иностранного языка, путем опытного обучения студентов-бакалавров 2 курса (45 человек), направления подготовки «Международные отношения» Пермского государственного национального исследовательского университета.

Выполнение заданий данной группы предполагает осуществление обучающимися элементов креативной деятельности в рамках выполнения иноязычных заданий: целеполагание и планирование, анализ и обработка имеющейся информации, генерирование идей, перенос знаний и способов действий в новую ситуацию, эффективный отбор технологий и методов деятельности, выделение принципиально новой проблемы или нескольких проблем в заданных условиях, выполнение задания в условиях избыточности и недостатка данных задачи, визуальную интерпретацию или словесное описание решения и т.д.

КОИЗ, ориентированные на формирование и развитие деятельностного компонента ИКРК носят тренировочный характер, следовательно, в процессе обработки результатов выполнения заданий, мы оценивали их по следующим трем параметрам: Беглость, Гибкость и Оригинальность.

Параметр беглость определялся количеством осмысленных и адекватных идей. Адекватными признавались идеи, идущие в полном соответствии с заданием. За каждую адекватную идею, студент получал 1 балл. Параметр гибкость отражал способность применять различные стратегии при решении проблем, умение рассматривать имеющуюся информацию под различными углами зрения. Студент получал по 1 баллу за каждую категорию ответа. Категории определяли различные подходы к решению задачи, интерпретации проблемы с разных сторон и точек зрения. Параметр оригинальность характеризовал способность давать креативные и уникальные ответы. Сверх оригинальным признавался ответ, не имеющий совпадений в группе. Данный ответ получал 2 балла. Оригинальным считался ответ, имеющий 1 совпадение в группе. Данный ответ получал 1 балл. Одинаковые ответы, данные более чем 2 студентами, признавались стандартными и не получали баллов по параметру оригинальность.

КОИЗ была разработаны на основе выделенных Гилфордом и Торренсом креативных способностей. Рассмотрим разновидности заданий данного типа более подробно.

1. КОИЗ, направленные на развитие способности человека генерировать большое количество осмысленных идей, то есть на развитие беглости мышления. В качестве примера задания данной категории, можно рассмотреть задание «What's that?»

Цель: развитие способности человека генерировать большое количество осмысленных идей.

Процедура выполнения: студентам предлагается создать ментальную карту, отражающую потенциально возможные новые варианты использования привычных вещей, таких, как шторы, старый ботинок, зонт-трость, блокнот, духовка, ключ, метла, папка, коврик, лестница. Студентам дается установка на перелом стереотипности мышления и выход за рамками обыденного.

Результат: ментальная карта с новыми, неожиданными вариантами использования обычных вещей, а также опыт креативной деятельности в ее потенциально практическом применении.

2. КОИЗ, направленные на развитие способности человека к обнаружению и постановке проблем. Рассмотрим задание «Little View».

Цель: развитие способности человека к обнаружению и постановке проблем.

Процедура выполнения: Студентам предлагается придумать и разыграть диалог с воображаемым младшим членом семьи – пятилетним мальчиком. Суть беседы в том, что студент, в роли взрослого представителя, должен объяснить серьезные жизненные проблемы: финансовые проблемы, злоупотребление гаджетами, недостаток общения, недостаток нежности, маленькому ребенку, учитывая его возраст и кругозор, определяющий понимание действительности. Далее, примеряя на себя позицию ребенка, студент должен найти возможное решение каждой проблемы, согласно его новой роли. Задание выполняется ин-

дивидуально, а разыгрывается диалог в парах, где каждый студент примеряет на себя обе роли поочередно.

Результат: придуманный и разыгранный диалог между студентами, отражающий их способности к проведению глубокого анализа ситуации и проблемы, а также способности к обнаружению проблемы и ее рассмотрению с различных точек зрения.

3. КОИЗ, направленные на развитие способности решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу. Наглядным примером задания данного типа является «Be safe».

Цель: развитие способности решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу.

Процедура выполнения: студентам предлагается поразмышлять на тему опасностей, которые могут исходить от безопасных, на первый взгляд, привычных предметов, таких как подушка, зубная щетка, вешалка для одежды, подставка для планшета, растение. Свои идеи студенты оформляют списком потенциальных угроз под заголовком «Warning!», далее по образцу «Don't _____, because it _____» пишут предостережения к их использованию.

Результат: индивидуально разработанный список рисков и опасностей, созданный на основе анализа ситуации, а также рекомендации к действию во избежание проблем, на основе синтеза имеющихся знаний. В процессе выполнения данного задания студент приобретает дополнительную практику использования повелительного наклонения и модальных глаголов.

4. КОИЗ, направленные на развитие способности человека применять различные стратегии при решении проблем, умение рассматривать имеющуюся информацию под различными углами зрения, то есть на развитие гибкости мышления. Примером КОИЗ данного типа служит задание «Talking Trash».

Цель: развить способность человека применять различные стратегии при решении проблем, умение рассматривать имеющуюся информацию под различными углами зрения.

Процедура выполнения: перед студентами ставится задача придумать историю какого-либо предмета, находящегося на улице. Студентам нужно рассмотреть его не с позиции ничего не значащего мусора, а с позиции его изначальной ценности, опыта и перспектив, то есть что это, для чего оно раньше использовалось, как оно оказалось там, где они его нашли и что будет с данным предметом дальше.

Результат: эссе на тему «Talking Trash», представляющее новый неожиданный взгляд на проблему лежащего на улице предмета, с позиции его прежней ценности, настоящего положения и перспектив.

5. КОИЗ, направленные на развитие способности придумывать необычные, уникальные ответы, требующие творческой силы, то есть на развитие оригинальности мышления. Рассмотрим пример задания «Fantasy Trip».

Цель: развитие способности придумывать необычные, уникальные креативные ответы, то есть на развитие оригинальности мышления.

Процедура выполнения: студенты разрабатывают и готовят презентацию маршрута своего воображаемого путешествия, указывая те места, которые они обязательно должны посетить. В задании есть важное условие, что подобное путешествие еще никто в мире не должен был совершить.

Результат: разработанный маршрут уникального путешествия, представленный в виде устой презентации, подкрепленный медиа контентом. При выполнении данного задания студенты производили отбор адекватных оригинальных идей, соответствующих сформулированному условию.

6. КОИЗ, направленные на развитие способности к называнию, то есть умению передавать суть в формулировках. В качестве примера КОИЗ данного типа рассмотрим задание «Color People».

Цель: развитие способности к называнию, то есть умению передавать суть в формулировках.

Процедура выполнения: студентам предлагается выбрать три цвета из палитры и описать их как людей. Каждому человеку следует дать имя, описать его особенности характера, уникальность, внешность, интересы, исходя из цвета, который он представляет.

Результат: описание трех типажей людей, выделенных согласно выбранным цветам из палитры. При выполнении данного задания студенты стремятся передать все оттенки цвета вербально, описывая личность человека данного цвета, его особенности, а самое главное, подбирают имя, отражающее уникальность личности представителя каждого цвета.

7. КОИЗ, направленные на развитие способности развивать, дополнять, дорабатывать возникшие идеи, усовершенствовать объект. Рассмотрим задание «Clean Teeth».

Цель: развитие способности развивать, дополнять, дорабатывать возникшие идеи, усовершенствовать объект.

Процедура выполнения: студентам предлагается усовершенствовать такой базовый предмет первой необходимости, как зубная щетка, сделав ее сверх удобным и инновационным. Далее студенты мыслят оппозиционно, разрабатывая вариант самой худшей и неудобной в использовании щетки. Свои идеи студенты изображают в виде скетчей с подробным описанием.

Результат: два разработанных варианта моделей зубной щетки: лучшая и худшая, с описанием и скетч изображением каждой. В процессе выполнения задания каждый студент применяет две точки зрения на один предмет, дорабатывая его в ту или иную сторону, в зависимости от поставленной цели.

8. КОИЗ, направленные на развитие способности длительное время действовать в состоянии неопределенности, демонстрируя сопротивление

замыканию. Примером может служить задание «Sure to happen».

Цель: способность длительное время действовать в состоянии неопределенности, демонстрируя сопротивление замыканию.

Процедура выполнения: студентам нужно придумать несуществующие приметы, связанные с предметами на картинках. Для начала студенты завершают начатые предложения, а в дальнейшем продолжают процесс самостоятельно, подбирая уже предметы для следующих предсказаний по своему желанию. Идеи оформляются списком в блокнот.

Результат: список из 8 придуманных примет и предсказаний. Студенты начинают выполнение задания отталкиваясь от образца, а далее функционируют в состоянии полной неопределенности, продолжая порождать новые креативные идеи.

В нашем исследовании при помощи батареи тестов «Творческое мышление» Е. Торренса у студентов были установлены начальные и итоговые значения следующих показателей ИКРК:

1) способность к обнаружению и постановке проблем;

2) способность к генерированию большого числа идей (беглость);

3) способность продуцировать разнообразные идеи (гибкость);

4) способность отвечать на раздражители нестандартно (оригинальность);

5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали;

6) способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу.

7) способность к сопротивлению замыканию

8) способность к называнию.

Вербальная батарея тестов Торренса, согласно своему названию, основывалась на лексической базе. Нами были проведены все 7 субтестов, входящих в состав данной методики. Ответы испытуемых в рамках вербальной батареи мы оценивали по показателям: Беглость, Гибкость и Оригинальность. [7]

Подведем итоги входного тестирования Вербальной креативности испытуемых, согласно указанным параметрам (рис. 1).

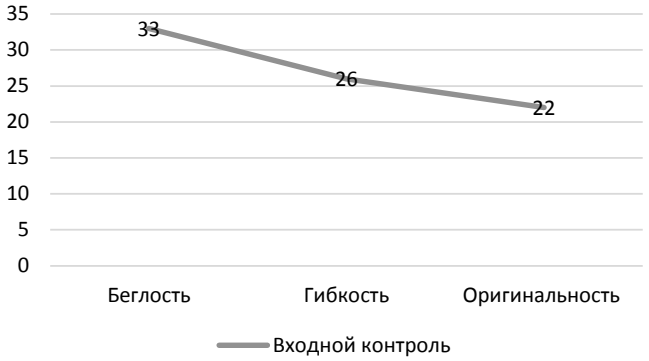


Рис. 1. Показатели Вербальной креативности на этапе входного контроля

Большинство испытуемых демонстрируют низкую способность предлагать большое количество идей в вербальной форме. Средний балл по показателю гибкость составил 33, что находится в пределах «ниже нормы». Следовательно, испытуемые испытывают недостаток креативности и дают шаблонные ответы. Лишь у незначительного количества испытуемых относительно высокий показатель Беглости коррелирует с аналогичными значениями по Гибкости и Оригинальности, что подтверждает их готовность и способность генерировать новые идей не лишенные креативной мысли.

Большинство испытуемых в своих ответах демонстрируют низкую вербальную гибкость. Средний балл по показателю гибкость равняется 26, что отражает неспособность испытуемых рассматривать проблему многополярно. Ригидность мышления не позволяет испытуемым давать разноплановые и разнообразные ответы. В некоторых ответах наблюдалась доминирующая вербальная гибкость, над вербальной беглостью, что подтверждает непостоянный характер деятельности, отрывочность и недостаток концентрации и мотивации к разработке идей.

Показатель оригинальность, находится на самых низких границах. Средний балл испытуемых по данному показателю 22. Преобладающее большинство испытуемых мыслят банально и отвечают на проблемные ситуации стандартно. Согласно результатам тестирования, только единичные испытуемые имеют повышенный балл по оригинальности, и обладают большим запасом креативной энергии.

Подводя итог входному тестированию Вербальной батареи Е. Торренса, можно сделать вывод, что у большинства испытуемых показатели общей Вербальной креативности «очень низкие». В 33,3% (15 чел.) случаев показатели варьируются в рамках диапазона «несколько ниже нормы». 60,6% (27 чел.) испытуемых демонстрируют показатель «очень низко», и лишь 6,6% (3 чел.) испытуемых достигают значения «норма». В рамках данных групп испытуемых значений «несколько выше нормы»/ «выше нормы» / «очень высоко», выявлено не было.

Далее рассмотрим величины параметров вербальная беглость, вербальная гибкость и вербальная оригинальность, полученные в результате итогового контроля. Данные представлены на рис. 2.

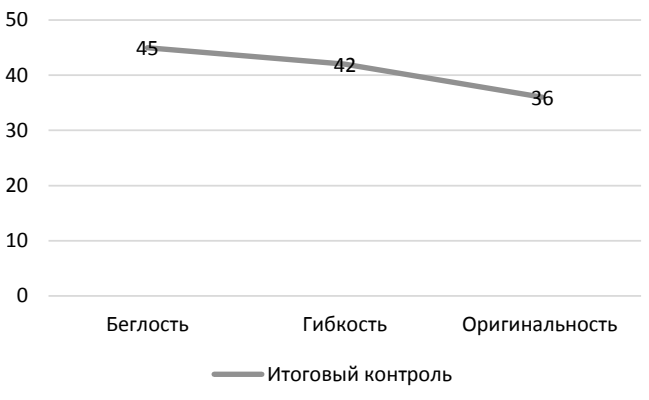


Рис. 2. Показатели Вербальной креативности на этапе итогового контроля

Проведя анализ полученных результатов итогового тестирования, мы пришли к следующим умозаключениям:

1. Параметр вербальная беглость увеличился, и в процессе своего роста преодолел диапазон «несколько ниже нормы», достигнув значения 45, что является показателем нижней границы «нормы». Данный прирост является существенным, в виду того, что определяет способность испытуемого генерировать большое количество идей в вербальной форме, а также свидетельствует о большом запасе креативной энергии, способствующей росту и других параметров вербальной креативности.

2. Параметр вербальной гибкости равняется 42. Данная величина относит его к нижней границе диапазона «норма». Рост вербальной гибкости говорит о готовности и способности студентов рассматривать проблемную ситуацию во всем многообразии возможных вариантов. Высокий показатель параметра вербальной гибкости, при аналогичном показателе параметра вербальной беглости означает способность испытуемого продуцировать не просто большое количество идей, а большое количество разнообразных идей, отражающих все возможные подходы и точки зрения.

3. Параметр вербальной оригинальности в своей динамике роста остановился на величине 35, являющейся рубежом для перехода в категорию «несколько ниже нормы». Важно заметить, что данный параметр уверенно преодолел диапазон «ниже нормы», что говорит о развитии и потенциале испытуемых в данном направлении. В сравнении с параметрами вербальной беглости и вербальной гибкости данный параметр определяется более низкими значениями, что мы объясняем его потребностью в более длительном периоде формирования с целью достижения значения диапазона «норма». Важно отметить, что активная положительная динамика роста параметров вербальной креативности подтверждает факт наличия и раскрытия креативного потенциала испытуемых.

Итоговое тестирование Вербальной батареи Е. Торренса, позволяет нам сделать вывод, что у большинства испытуемых показатели общей Вербальной креативности находятся в диапазоне «норма». В 22,2% (10 чел.) случаев показатели варьируются в рамках диапазона «несколько ниже нормы». 13,3% (6 чел.) испытуемых демонстрируют показатель «ниже нормы», и 64,4% (29чел.) испытуемых достигают значения «норма». В рамках данных групп испытуемых значений «выше нормы»/ «очень низко» / «очень высоко» выявлено не было.

Полученные данные, и сформулированные на их основе объективные выводы, позволяют нам заключить об эффективности предлагаемых мероприятий по формированию деятельностного компонента ИКРК в процессе изучения иностранного языка. Дальнейшее исследование может быть связано с разработкой методики формирования иноязычной креативной компетентности студентов других направлений подготовки.

Литература

1. Брякова И.Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Автореф дис. … д-ра. пед. наук.: 13.00.02 / СПб. 2010. – 182с. URL: http://www.dissercat.com/content/metodicheskaya-sistemaformirovaniya-kreativnoi-kompetentnosti-studentov-fi lologov-pedagogic#ixzz2e8UvZYa]
2. Водяха, С.А. Креативная компетентность: подходы к измерению / С.А. Водяха // Оценка качества обучения в образовательных учреждениях: сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 11–12 окт. 2012 г. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. – 2012. – С. 28–33
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – 3-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Комарова, Э.П., Трегубова, Е.Н. Эмоциональный фактор: понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранному языку // ИЯШ, № 6, 2000.
5. ТАСС: официальный сайт. – Москва, 2022. – URL: https://tass.ru/interviews/8644947 (дата обращения 18.09.2022).
6. Торренс Э.П. Теоретические основы психологической диагностики креативности [Текст] / Э.П. Торренс – М., 1998. – 120с.
7. Туник, Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.: ил. – (Серия «Практическая психология»).

METHODS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE CREATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Mosina M.A., Dvoretskaya M.A.
Perm State Humanitarian Pedagogical University

The terms “creativity”, “creative competence” and “creative competence” are associated with the approaches to the training of specialists of modern times that are relevant at the present stage of education. In Russian science, “creative competence” appears as a fundamental quality of personality that determines its creative development within the professional field. Within the framework of this article, a new term is introduced into pedagogical science – “foreign language creative competence”, which is understood as a set of knowledge, skills and abilities, personal qualities and abilities, such as: the ability to detect and pose problems; to generate a large number of ideas; the ability to produce a variety of ideas; to respond to stimuli outside the box; to improve the object; to solve problems; the ability to resist closure and naming, determining the readiness of the individual to solve foreign language communicative tasks from the perspective of the creative aspect of activity. The results of numerous studies confirming the fact that communication in a foreign language in a multicultural environment promotes creative thinking served as the basis for the development of a methodology for the formation of foreign language creative competence in the process of learning a foreign language. The academic discipline “Foreign language” has great potential for the development of creative qualities

of a person, as well as the formation of knowledge, skills and skills of creative activity.

Keywords: creativity, creative competence, creative competence, foreign language creative competence, creative-oriented foreign language task.

References

1. Bryakova I.E. Methodical system of formation of creative competence of students-philologists of pedagogical university [Electronic resource] // Author's abstract. … Doctor of Pedagogical Sciences.: 13.00.02 / St. Petersburg. 2010. – 182s. URL: http://www.dissercat.com/content/metodicheskaya-sistema formirovaniya-kreativnoi-kompetentnosti-studentov-fi lologov-pedagogic#ixzz2e8UvZYa]
2. Vodiakha, S.A. Creative competence: approaches to measurement / S.A. Vodiakha // Assessment of the quality of education in educational institutions: collection of scientific articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Yekaterinburg, October 11–12, 2012 – Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University. – 2012. – pp. 28–33
3. Galskova, N.D. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methods of study. manual for students. lingv. un-tov and fac. in. yaz. higher. ped. studies. institutions / N.D. Galskova, N.I. Gez – 3rd ed., ster. – M.: Publishing center "Academy", 2006. – 336 p.
4. Komarova, E.P., Tregubova, E.N. Emotional factor: the concept, role and forms of integration in holistic foreign language teaching // IYASH, No. 6, 2000.
5. TASS: official website. – Moscow, 2022. –URL: https://tass.ru/interviews/8644947 (accessed 18.09.2022).
6. Torrens E.P. Theoretical foundations of psychological diagnostics of creativity [Text] / E.P. Torrens – M., 1998. – 120c.
7. Tunik, E.E. The best tests for creativity. Diagnostics of creative thinking. – St. Petersburg: Peter, 2013. – 320 p.: ill. – (Series "Practical Psychology").

Сравнительный анализ эффективности тренировочного процесса триатлонистов-юниоров и велосипедистов-юниоров на основании показателей физической подготовленности

Антипина Юлия Валентиновна,
аспирант, ст. преподаватель кафедры физической культуры и спорта, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП)
E-mail: uliasha@list.ru

Целью работы было определение и сравнительный анализ изменений показателей физической подготовленности триатлонистов и велосипедистов-шоссейников в возрасте 16–19 лет высокого класса под влиянием технико-тактической борьбы на соревновательной дистанции и лактатном тестировании. В ходе научной работы рассматриваются несколько вариантов организации велоезды в соревновательных условиях с использованием драфтинга и их воздействие на состояние атлета. Измеряются и сравниваются абсолютная, относительная, максимально устойчивая и нормализованная мощности при различных схемах тактической борьбы, а также ЧСС. Исследования проводится с применением современных цифровых технических решений в комплексе с программными средствами анализа (датчики мощности Favero Assioma, сбор количественных данных осуществляется велокомпьютерами Garmin 530/830 и нагрудными датчиками ЧСС Garmin). Дополнительно проводится ступенчатое тестирование по определению уровня максимально устойчивого лактатного состояния.
Собранные результаты отобразили более высокий уровень физической подготовленности велосипедистов-шоссейников объясняемый организацией тренировочной подготовки с применением методов и средств по развитию силовых и скоростно-силовых качеств.

Ключевые слова: триатлон, тактическая борьба, велоэтап, драфтинг, мощность.

Введение. Подготовка российских триатлонистов в рамках развития спорта согласно указу Президента РФ, началась в середине девяностых годов. К моменту включения триатлона в Олимпийские игры в 2000 году в стране уже были подготовленные атлеты, но к настоящему моменту самым высоким достижением является девятое место И. Сысоева на Олимпиаде 2008 года. В связи с этим обосновано проведение научно-исследовательских работ в области организации спортивной подготовки, применяемых методах и средствах тренировочного процесса, а также специфике соревновательной деятельности на каждом этапе триатлона, сравнительный анализ методик тренировок составных видов триатлона.

Усредненное процентное соотношение трех этапов триатлона – плавания, велоезды и бега составляет 15% – 52% – 33% соответственно в независимости от длины дистанции (спринт, олимпийская, полужелезная). Ряд научных исследований достоверно показали наибольшее значение вклада велоэтапа в результат соревнований [2, 3, 6, 9]. Соответственно логично предположить, что определение и анализ ключевых факторов на велоэтапе в соревновательных условиях может привести к формированию новых направлений, пакетов методов и средств спортивной подготовки. С учетом данных о велоскоростях на мировом уровне в триатлоне, приравнивающихся к скоростям профессиональных велогонщиков на шоссе, становится актуальным сравнительный анализ показателей спортсменов.

Наиболее доступным и информативными по оценки физического состояния триатлониста на велоэтапе в условиях соревнований выступают показатели мощности и чсс, отслеженные с применением современных цифровых технических средств и сквозных технологий. Произведение силы и скорости, являющиеся показателями физической подготовленности, представляет мощность. Данный показатель имеет несколько различных представлений в виде средней (усредненной фиксируемой за тренировочную сессию), максимальной устойчивой (значение, которое триатлет способен поддерживать в течении длительного периода) и абсолютной. Относительной мощностью представлен расчет абсолютной мощности относительно веса триатлета. Сопряжение и анализ данных по значениям ЧСС и мощности дают представление о полученной нагрузке. Изучение изменений комплекса показателей прохождения соревновательной дистанции велоэтапа форми-

рует дополнительную информацию для специалистов о физической подготовленности, об эффективности тренировочного воздействия и представляет особую ценность при текущем и оперативном планировании тренировочного процесса.

Осуществление технико-тактической борьбы на велоэтапе обусловлено правилами Всемирной федерации триатлона, в соответствии с которыми триатлонисты могут находится в группе и применять драфтинг. Введенное в велоспорте понятие «драфтинг» подразумевает использование аэродинамического эффекта, возникающего при нахождении позади другого велосипедиста, что способствует снижению общего эффекта лобового сопротивления за счет использования скользящего потока впереди едущего спортсмена. Согласно исследованиям, езда с драфтингом позволяет снизить нагрузку на 20–30% [2, 3, 5]. Анализ использования драфтинга с сопутствующим определением изменений показателей физической подготовленности и влияния способов организации тактической езды на них по дистанции велоэтапа отобразит наиболее эффективные индивидуальные схемы борьбы для триатлонистов. Сравнение показателей триатлонистов и велогонщиков даст характеристику мощностных показателей и их развития.

Методы и организация исследования. В исследовании приняли участие триатлонисты и велосипедисты-шоссейники сборных команд России в возрасте 16–19 лет, имеющие спортивные разряды 1-ый взрослый, КМС, МС и занимающие места с 1 по 10 на этапах Чемпионата страны. Педагогический эксперимент заключался в проведении двух тренировочных стартов на дистанции, часто используемой на этапе Чемпионата России по триатлону и велогонкам, в начале и предпоследнем микроцикле специально-подготовительного мезоцикла годовой подготовки. Для исследования была выбрана дистанция спринт, так как триатлеты возрастной группы 16–19 лет уже переходят на более длинную олимпийскую дистанцию и имеют значительный опыт. Триатлонисты проходили велоэтап длиной 20 км соответственно дисциплине после заплыва на 750 м и последующего забега на 5 км. В задачу велосипедистов входило только преодоление 20 км. Для реализации соревновательных условий помимо респондентов исследования в тренировочном старте принимали участие атлеты, не посвященные в педагогический эксперимент в количестве 30 человек.

В качестве приема технико-тактической борьбы были избраны два варианта применения драфтинга. В первом случае респонденты должны были стремиться при нахождении в группе выходить вперед и проводить активную работу в «голове» группы для увеличения скорости и сокращения времени преодоления дистанции. Во втором варианте атлетам ставилась задача держаться за ведущим велосипедистом без осуществления активной работы с целью максимально сэкономить силы. Данные фиксировались датчиками мощности, встроенными в педали, велокомпьютерами и нагрудными мониторами сердечного ритма. Для статистического сбора использовались сквозные технологии Garmin Connect, Training Peaks, которые на основе полученных данных о мощности и ЧСС также отобразили показатели коэффициента эффективности, уровень тренировочной нагрузки и уровень максимально устойчивой мощности.

Лактатное тестирование проводилось с использованием виртуальных велостанков Tacx с фиксированием показателей мощности, скорости, велокомпьютеров и нагрудных мониторов сердечного ритма Garmin, измерителя уровня лактата Lactate Scout+ на заключительном этапе специально-подготовительного мезоцикла. Тестирование заключалось в прохождении нагрузочных интервалов продолжительностью 5 минут с последовательным увеличением нагрузки (мощности) и забором крови в конце каждого.

Результаты исследования и их обсуждение. Полученные данные в ходе педагогического эксперимента отобразили не только насколько выше уровень подготовки велогонщиков, но охарактеризовали проблемные ситуации в велосипедной подготовке триатлонистов-юниоров. Групповые данные по показателям триатлетов и велосипедистов по двум вариантам организации технико-тактической борьбы представлены в таблице 1.

Таблица 1. Показатели физической подготовленности велосипедистов-шоссейников и триатлонистов, зафиксированные в ходе педагогического эксперимента

Показатель (M±m)	Велосипедисты (n = 10)		Триатлонисты (n = 10)	
	Вариант тактики гонки			
	1	2	1	2
Средняя мощность (Вт)	226±12,4	198±9,13	213±10,11	219±17,85
Максимальная мощность (Вт)	980±45,1	763±33,4	783±63,75	798±81,21
Максимальная средняя (20 минут/Вт)	258±7,3	207±6,31	221±16,88	212±13,38
Нормализованная мощность (Вт)	224±16,87	205±14,11	237±18,3	221±17,6
Относительная мощность (Вт/кг)	4,3±0,34	3,7±0,28	3,4±0,62	3,2±0,54
Коэффициент интенсивности	0,972±0,043	0,789±0,023	1,09±0,054	1,01±0,038
Уровень максимальной устойчивой мощности (Вт)	248±19,11	210±9,63	218±18,76	214±16,55

Работа в первом варианте борьбы имела темповой характер, спортсменам необходимо было приложить высокие усилия в течении 40–90 секунд с последующим снижением нагрузки на 2–4 минуты за счет нахождения в зоне драфтинга. Анализ полученных данных засвидетельствовал, что для триатлонистов данная нагрузка оказалась довольно высокой, так как за период облегченной работы они не смогли в отличии от велогонщиков восстановиться.

Второй вариант нагрузки оказался более экономичным для триатлонистов и совсем легким для представителей профессионального велоспорта. Но время прохождения дистанции было выше, а также триатлетам периодически приходилось прибегать к взрывным ускорениям для необходимости удержаться за соперниками, которые пытались оторваться от драфтингующих. У велогонщиков подобные ускорения не вызывали в организме высокого уровня напряжения в отличии от триатлонистов. Коэффициенты интенсивности, отражающие отношение нормализованной мощности атлета к его уровню максимально устойчивой мощности, показали предельную нагрузку для триатлонистов в первом варианте и высокую во втором, тогда как для велосипедистов значения составили ниже максимальной и низкую соответственно.

Известно, что велосипедисты-шоссейники имеют более высокие показатели мощности по сравнению с триатлонистами в следствии условий подготовки к одной дисциплине, тогда как триатлонистам необходимо объединять в тренировочном процессе три вида спорта. Но при изучении соревновательных скоростей триатлетов и велогонщиков международного уровня можно отметить высокий уровень велоподготовки и незначительное отставание по скоростным показателям первых. Таким образом целью исследования было изучение и сравнение динамики физических показателей подготовленности в соревновательных условиях и лактатном тестировании.

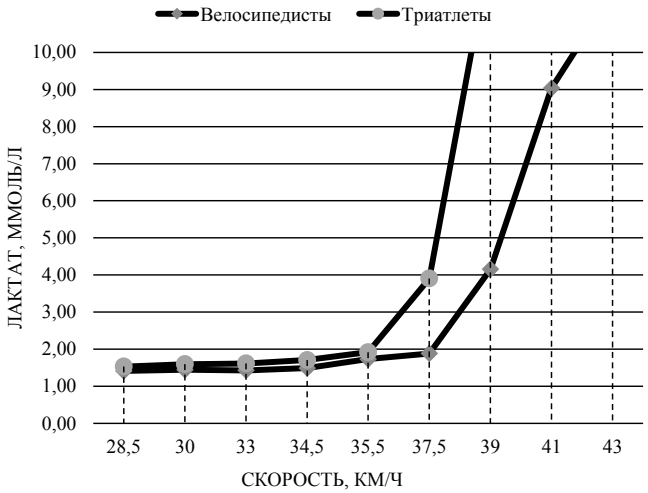


Рис. 1. Показатели лактата по результатам тестирования триатлетов и велосипедистов-шоссейников, n = 20

Тестирование показало, что максимально устойчивый лактатный уровень велосипедистов находится в области значений скоростей от 37,5 до 39 км/ч, тогда как у триатлетов он определяется в диапазоне от 35,5 до 37,5 км/ч, дальнейшее увеличение скорости для триатлетов приводит к высочайшему уровню закисления (см. рисунок 1).

Так же по результатам выявлен резкий рост лактатной кривой при повышении скорости велоезды. Высокий уровень лактата, отсутствие способности быстро восстанавливаться у триатлетов приводят к раннему утомлению и неспособности показать высокие результаты на беговом этапе.

Заключение. Абсолютно логично, что скорость профессиональных велогонщиков выше скорости триатлетов, но педагогический эксперимент с применением различных тактик выявил проблему у триатлетов в способности реагирования на конкурентную борьбу по ходу дистанции. Осуществление коротких ускорений, внутри групповая работа, и отражение атак, требующие задействования силовых и скоростно-силовых качеств, являются факторами высокой нагрузки. Осуществление высоко затратной езды в свою очередь негативно отразиться на беговом этапе и результате в целом. Возможным объяснением превосходства велогонщиков в данной ситуации является применение ими различных режимов силовых упражнений в подготовительном периоде, которые формируют силовые и скоростно-силовые качества [7, 8, 10]. Доказательной базой эффективности применения различных режимов силовых тренировок в течении годового цикла подготовки являются многочисленные исследования, опровергшие однозначность парадокса Хиксона и выявившие различия во влиянии синтеза аэробных и силовых тренировок в зависимости от режимов тренировочных нагрузок [4, 11]. Характерной особенностью подготовки российских триатлонистов является приоритетное направление нагрузок с целью развития выносливости и пренебрежение к использованию силовых упражнений [1]. Возможным вариантом решения проблемы является детальное изучение подготовки ведущих велогонщиков-шоссейников и использование принципов, методов, средств в спортивной тренировке триатлонистов.

Литература

1. Антипина, Ю.В. Подготовка юных триатлонистов в многолетнем цикле тренировок / Ю.В. Антипина // Научная сессия ГУАП, 14–22 апр. 2020 г.: сборник докладов. Гуманитарные науки / С.-Петерб. гос. ун-т аэрокосм. приборостроения, 2020. – С. 99–101.
2. Водлозеров, В.Е. Драфтинг в виде спорта триатлон / В.Е. Водлозеров // Слобожанский научно-спортивный вестник. – 2013. – № 1(34). – С. 15–17.
3. Корягина, Ю.В. Факторы результативности в триатлоне: аналитический обзор зарубежной литературы / Ю.В. Корягина, В.А. Аи-

кин // Организационно-методические аспекты учебного и учебно-тренировочного процессов в условиях вуза: материалы IV-й научно-практической конференции преподавателей и аспирантов, Омск, 11–12 ноября 2015 года / Под общей редакцией А.В. Литмановича. – Омск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сибирский государственный университет физической культуры и спорта», 2016. – С. 115–120.
4. Миссина, С.С. Средства, методы и периодизация тренировки силовой направленности в циклических видах спорта на выносливость / С.С. Миссина, А.С. Крючков, Н.В. Адодин, Е.Б. Мякинченко // Физическая культура, спорт, туризм: научно-методическое сопровождение: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Пермь, 15–16 апреля 2021 года / Редколлегия: Т.А. Полякова (гл. ред.), А.М. Тихонов (науч. ред.). – Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2021. – С. 84–89.
5. Петров, Н.Ю. Особенности построения многолетней подготовки в триатлоне / Н.Ю. Петров // Теоретические и методологические аспекты подготовки специалистов для сферы физической культуры, спорта и туризма: сборник материалов I-й Международной научно-практической конференции, Волгоград, 20–21 октября 2021 года. – Волгоград: Волгоградская, 2021. – С. 232–236.
6. Сухачев, Е.А. Динамика специальной физической подготовленности у триатлетов высокой квалификации в макроцикле подготовки / Е.А. Сухачев, В.Н. Коновалов // Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма в Сибири: материалы Межрегиональной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, Омск, 07 декабря 2004 года / под общей редакцией: В.А. Аикина. – Омск: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 2004. – С. 196–197.
7. Сучков, В.А. Аналитический срез мощностных показателей педалирования ведущих велосипедистов-шоссейников России / В.А. Сучков, В.З. Яцык // Материалы ежегодной отчетной научной конференции аспирантов и соискателей Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. – 2021. – № 1. – С. 134–137.
8. Тоштурдиев, Ш.Х. Параметры развития физических качеств велосипедистов юниоров в подготовительном периоде / Ш.Х. Тоштурдиев // Фан-Спортга. – 2020. – № 3. – С. 23–25.
9. Тихов, В.В. Характеристика соревновательной деятельности высококвалифицированных спортсменов, специализирующихся в триатлоне на олимпийской дистанции / В.В. Тихов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 10(152). – С. 263–270.
10. Хромов, А.Ю. Построение тренировочного процесса у квалифицированных велосипедистов-шоссейников с учетом кумулятивного эффекта / А.Ю. Хромов, Е.А. Сухачев, В.Н. Коновалов // Научные труды Сибирского государственного университета физической культуры и спорта. – 2008. – № 14. – С. 182–187.
11. Jacob M Wilson, Pedro J Marin Concurrent Training: A Meta-Analysis Examining Interference of Aerobic and Resistance Exercises [Электронный ресурс]: – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/51719597_Concurrent_Training_A_Meta-Analysis_Examining_Interference_of_Aerobic_and_Resistance_Exercises (дата обращения: 11.08.2022).

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF THE TRAINING PROCESS OF JUNIOR TRIATHLETES AND JUNIOR CYCLISTS BASED ON PHYSICAL FITNESS INDICATORS

Antipina Yu.V.
Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

The aim of the work was to determine and compare the changes in the indicators of physical fitness of triathletes and road cyclists aged 16–19 years of high class under the influence of technical and tactical wrestling at a competitive distance and lactate testing. In the course of scientific work, several options for organizing bicycle rides in competitive conditions using drafting and their impact on the athlete's condition are considered. Absolute, relative, maximum stable and normalized power are measured and compared with various schemes of tactical combat, as well as heart rate. The research is carried out using modern digital technical solutions in combination with software analysis tools (Favero Assioma power sensors, quantitative data collection is carried out by Garmin 530/830 bicycle computers and Garmin chest heart rate sensors). In addition, step-by-step testing is carried out to determine the level of the most stable lactate state. The collected results reflected a higher level of physical fitness of road cyclists explained by the organization of training with the use of methods and means for the development of strength and speed-strength qualities.

Keywords: triathlon, tactical wrestling, cycling, drafting, power.

References

1. Antipina, Y.V. Preparation of young triathletes in a multi-year training cycle / Y.V. Antipina // Scientific session of GUAP, April 14–22, 2020: collection of reports. Humanities / SUAP, 2020. – S. 99–101.
2. Vodlozerov, V.E. Drafting in the sport of triathlon / V.E. Vodlozerov // Slobozhansky scientific and sports bulletin. – 2013. – № 1(34). – S. 15–17.
3. Koryagina, Y.V. Performance factors in triathlon: an analytical review of foreign literature / Y.V. Koryagina, V.A. Aikin // Organizational and methodological aspects of educational and training processes in a university: materials of the IV scientific and practical conference of teachers and graduate students, Omsk, November 11–12, 2015 / Under the general editorship of A.V. Litmanovich. – Omsk: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Siberian State University of Physical Culture and Sports", 2016. – S. 115–120.
4. Missina, S.S. Means, methods and periodization of strength training in cyclic endurance sports / S.S. Missina, A.S. Kryuchkov, N.V. Adodin, E.B. Myakinchenko // Physical culture, sport, tourism: scientific and methodological support: Materials of the IX All-Russian Scientific and Practical Conference with international Moscow, Perm, April 15–16, 2021 / Editorial Board: T.A. Polyakova (Chief Editor), A.M. Tikhonov (scientific editor). – Perm: Federal State Budgetary Educational Institution of

Higher Education “Perm State Humanitarian Pedagogical University”, 2021. –S. 84–89.
5. Petrov, N.Y. Features of building long-term training in triathlon / N.Y. Petrov // Theoretical and methodological aspects of training specialists for the field of physical culture, sports and tourism: collection of materials of the I-th International Scientific and Practical Conference, Volgograd, October 20–21, 2021. – Volgograd: Volgogradskaya, 2021. –S. 232–236
6. Sukhachev, E.A. Dynamics of special physical fitness among highly qualified triathletes in the macrocycle of training / E.A. Sukhachev, V.N. Konovalov // Problems of improving physical culture, sports and Olympism in Siberia: materials of the Interregional scientific and practical conference of young scientists and students, Omsk, December 07, 2004 / under the general editorship: V.A. Aikina. Omsk: Siberian State University of Physical Culture and Sports, 2004. –S. 196–197.
7. Suchkov, V.A. Analytical cross-section of power indicators of pedaling of leading cyclists-highway riders of Russia / V.A. Suchkov, V.Z. Yatsyk // Materials of the annual reporting scientific conference of postgraduates and applicants of the Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism. – 2021. – № 1. – S. 134–137.
8. Toshturdiev, S.K. Parameters of the development of physical qualities of junior cyclists in the preparatory period / S.K. Toshturdiev // Fan-Sportga. – 2020. – № 3. – S. 23–25.
9. Tikhov, V.V. Characteristics of competitive activity of highly qualified athletes specializing in triathlon at the Olympic distance / V.V. Tikhov // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. – 2017. – № 10(152). – P. 263–270.
10. Khromov, A. Yu. The construction of the training process among qualified road cyclists taking into account the cumulative effect / A. Yu. Khromov, E.A. Sukhachev, V.N. Konovalov // Scientific works of the Siberian State University of Physical Culture and Sports. – 2008. – № 14. – S. 182–187.
11. Jacob M Wilson, Pedro J Marin Concurrent Training: A Meta-Analysis Examining Interference of Aerobic and Resistance Exercises [Electronic resource]: – Rezhim dostupa: https://www.researchgate.net/publication/51719597_Concurrent_Training_A_Meta-Analysis_Examining_Interference_of_Aerobic_and_Resistance_Exercises (accessed: 08/11/2022).

Методические особенности работы с текстами на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе искусств и культуры

Коренева Елена Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общетеоретических и гуманитарных наук Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: korenevaen@yandex.ru

Киреев Михаил Николаевич,
доктор философских наук, доцент кафедры философии, культурологии, науковедения Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: kireymn@mail.ru

Киреева Нина Васильевна,
кандидат педагогических наук, профессор кафедры общетеоретических и гуманитарных наук Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: korenevaen@yandex.ru

В настоящей статье автор актуализирует проблему методики работы с текстами в процессе обучения иностранных обучающихся русскому языку как иностранному, раскрывает значение и содержание поэтапной работы с русскоязычными текстами как основной коммуникативной единицей, рассматривает особенности различных типов текстов и видов работы с текстами в процессе освоения учебной дисциплины.
По мнению авторов, выбор учебного текста должен определяться целевой установкой преподавателя в соответствии с учебной темой и этапом обучения иностранных граждан русскому языку и должен быть направлен на решения конкретной методической задачи обучения и реализацию обязательного функционального ряда (функции: информационная, мотивационная, контролирующая).
Особое внимание уделяется работе с художественными и профессиональными текстами, а также использованию профессиональных навыков обучающихся в зависимости от направления подготовки обучающихся в вузе искусств и культуры.

Ключевые слова: работа с текстом, русский язык как иностранный, профессиональный текст, этапы работы, коммуникативная направленность, целевая установка.

Единого определения текста в методической науке не существует. Многообразие подходов к определению понятия «текст» объясняется многообразием его функционального ряда и методическими способностями его использования в педагогической деятельности. Ученые, педагоги-исследователи, методисты и педагоги-практики рассматривают текст как:

– продукт и объект речевой деятельности [6, с. 34];
– исходной и конечной единицей обучения [1, с. 35].
– и целью, и средством обучения языку [4, с. 15];
– главной единицей представления учебного материала;
– «специально организованный учебный материал [2, с. 55].

Это лишь малая доля существующих определений понятия «текст», «учебный текст». Их анализ позволяет работу с текстами считать основополагающим видом учебной деятельности в процессе преподавания русского языка как иностранного.

В методике обучения принято различать узкий и широкий подход к определению этих терминов, каждый из которых имеет свою трактовку. В первом случае, по мнению Щукина, рассматривается «продукт речевой деятельности, характеризующийся наличием замысла, определенной целенаправленностью и прагматической установкой, относительной завершенностью, связностью и целостностью». Во втором случае текст рассматривается как продукт речевой деятельности [1, с. 34].

Методика работы с текстами указывает на целесообразность применения этого вида обучающей деятельности в качестве систематизации полученных знаний, умений и навыков после проведения кропотливой работы над темой.

Основной целевой установкой использования учебных текстов при обучении иностранных обучающихся русскому языку как иностранному формирование, развитие и совершенствование умения извлекать информацию из текста и использовать ее в процессе образовательной деятельности при выполнении разнообразных заданий.

Преподавателю следует учитывать, что обучение чтению, как один из основных и обязательных видов работы с иностранными обучающимися, должно предшествовать обучению русскому языку как иностранному в рамках профессиональной подготовки. От уровня подготовленности иностранных обучающихся к работе с текстами, сформированности их умений чтения зависит организация работы с тексами на этапе обучения в вузе.

Поэтому, началу работы с текстами при изучении русского языка как иностранного у бакалавров, должно предшествовать выявление умений и навыков чтения и в целом уровня довузовской подготовки обучающихся, включая работу с текстами.

И.Э. Лосева обращает внимание в процессе работы иностранных обучающихся с русскоязычными текстами на методические особенности подбора текстового материала, особенно специальных текстов. Преподаватель должен учитывать «особенности восприятия и продуцирования материала иностранными обучающимися» [7, с. 84]. Результативность работы обучающихся с текстовым материалом во многом зависит от целевых установок преподавателя и методических рекомендаций на каждом этапе работы с текстом. В методической копилке преподавателей русского языка как иностранного накоплен определенный опыт поэтапной работы преподавателя с текстами.

Так, И.Э. Лосева, Верещагина О.Н., Прусова Е.Н., Сергеева Н.М. и многие другие выделяют 3 основных этапа работы с текстом: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый, результативность реализации которых полностью зависит от качества отобранных ситуативных поэтапных заданий, их логической связи с уже накопленным обучающимся языкового опыта.

Содержание предтекстового этапа должно быть направлено на разъяснение преподавателем целевой установки данного вида работы, основного задания и путей его выполнения, введение и фонетическую отработку новых, ранее неизвестных слов, словосочетаний или речевых образцов, повторение грамматических явлений и т.д.

В случае необходимости, обучающимся предлагается предтекстовый терминологический словарь, который должен быть связан с содержанием текста. С целью первичного ознакомления с теми или иными лексическими единицами целесообразное их прочтение вслух для дальнейшей отработки правильного произношения, выделения ударных гласных, объяснения сложных составных слов, определения их грамматических форм в тексте.

Для второго этапа характерна работа собственно с текстом в соответствии с информацией, полученной на предтекстовом этапе. Практика показывает, что перед тем, как обучающиеся приступят к самостоятельной работе над текстом, целесообразно преподавателю вслух прочитать текст, с целью демонстрации правильности интонации, фонетических особенностей новых для обучающихся слов, оборотов, выделения логических и смысловых ударений.

Методика организации третьего этапа работы с текстом (послетекстовый) охватывает большое многообразие форм, направленных на решение таких задач, как: выявление степени понимания и восприятия содержания прочитанного текста, подготовка к монологической речи обучающихся, развитие их коммуникативных навыков, формирования навыков структурирования прочитанного материала, выделения основной сюжетной линии, формирование языковой догадки и т.д. Решению таких задач способствуют: вопросно-ответная форма; поисковые задания, связанные с содержанием текста; задания, направленные на поиск в тексте тех или иных грамматических явлений; составление плана изложения текста; деление текста на части и подбор оглавления для каждой части и т.д.

На одном и том же занятии может быть использовано несколько небольших текстов в зависимости от решаемой задачи и целевой установки преподавателя. Небольшие тексты целесообразно использовать при введении нового грамматического материала. Практика показывает, что при формировании навыков работы с текстом также целесообразно использовать потенциал домашнего чтения. Чаще всего это тексты по специальности. На продвинутом уровне для самостоятельной работы может быть в качестве домашнего чтения использоваться тексты профессионально направленной тематики с последующей подготовкой рефератов, защита которых проводится на учебных занятиях или на внеучебных мероприятиях по учебной дисциплине.

М.М. Парочкина также придерживается трехэтапной работы иностранных обучающихся с текстом, наполняя этапы при этом следующим содержанием:

– этап, включающий формирование лексических и грамматических навыков;
– текстовый этап работы (автор включает сюда задачу развития комплекса таких навыков, как коммуникативные, воспроизводства речи, интервьюирования, включая сюда и элементы устного опроса по содержанию текста);
– послетекстовый этап, основной задачей которого является развитие речевой активности обучающихся и их коммуникативных способностей [8].

Поэтапная работа с текстом практически охватывает все виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование, письмо. Многогранность форм работы с текстами позволила нам выделить следующие виды работы с при изучении русского языка как иностранного:

1. Чтение и передача краткого содержания прочитанного на иностранном языке.

2. Чтение и постановка вопросов к содержанию текста.

3.Чтение и составление развернутого плана текста.

4. Чтение и выполнение грамматических заданий по содержанию текста (например: выделить долгие ударные звуки в определенной части немецкого текста, определить время глагола в немецких предложениях, выделить модальные глаголы и т.д.).

5. Просмотровое чтение текста и передача краткого его содержания на русском языке. Этот вид работы целесообразно проводить на основе изученной лексики.

6. Одновременный просмотр и прослушивание оригинальной иноязычной речи. Такая форма работы предполагает подражание обучающимися при чтении иностранного текста вслух оригинальному чтению, с соблюдением интонационных и фонетических особенностей русского языка, интонационных особенностей повествовательного, вопросительного и восклицательного предложения и т.д.

7. Чтение текста с последующим составлением диалога по содержанию текста. Эту работу обычно проводят в парах, что предполагает распределение ролей между субъектами последующего диалогового общения.

8. Чтение по ролям. Хорошо зарекомендовала себя работа со сказками на иностранном языке. Это могут быть как оригинальные русские сказки, так и сказки народов России, зарубежные сказки, переведенные на русский язык. Оба варианта предполагают знакомство обучающихся с отечественной или зарубежной культурой. Такая форма работы особенно эффективна у обучающихся театральному искусству и режиссуре театральных представление и праздников. Активность иностранных обучающихся повышается в процессе подготовки сказок на русском языке для выступления на сцене, непосредственное участие в конкурсе сказок.

9. Работа с текстами профессиональной направленности. Эта форма работы с текстами является итоговой формой работы, которая рекомендуется для проведения на продвинутом уровне, должна быть четко функционально регламентирована и отличаться:

– формой изложения учебного материала;
– содержанием и информационной направленностью текста, раскрывающими специфические особенности будущей профессиональной деятельности обучающегося, автобиографические материалы из жизни ярких представителей соответствующей профессии, профессионально направленные исторические и справочные материалы;
– внутренними возможностями для целенаправленного развития профессиональной коммуникативной способности обучающихся в рамках изучаемого материала, а также для взаимообусловленности и полноценного сочетания всех речевых видов деятельности.

Безусловно, работая с текстами необходимо использовать профессиональные навыки обучающихся в зависимости от направления подготовки. В нашем случае, в вузе искусств и культуры диапазон таких возможностей весьма широк. Так, например, обучающиеся факультета дизайна и технологий на начальном этапе обучения могут отражать содержание тематического текста в рисунках и набросках, содержание которых они раскрывают в своих ответах. При этом имеет место быть эмоциональное восприятие, что очень важно при формировании личности будущего специалиста.

Обучающиеся по специальности «Вокальное искусство» на занятиях по дисциплине «Профильное изучение русского языка» по теме «Культура» подбирают произведения российских авторов и композиторов, затем поэтапно отрабатывается чтение и фонетических аспект текста произведения, после чего, совместно с преподавателями вокала, обучающиеся готовятся к исполнению произведения на внуртивузовских, межвузовских и региональных фонетических конкурсах обучающихся, изучающих иностранные языки (чтение стихов, монологов, исполнение вокальных произведений, инсценировка произведений на изучаемом языке). На этом этапе работы преподаватель особое внимание уделяет соблюдению фонетических правил в процессе пения.

Иностранные обучающиеся традиционно демонстрируют знания русского языка на таких конкурсах, а подготовка к ним является большим стимулом освоения русского языка как иностранного.

10. Работа с художественными текстами. Методически правильный подбор содержания обучающих художественных текстов позволяет иностранным обучающимся глубже познать российскую действительность, что, безусловно, влияет на формирование их компетенций и коммуникативных навыков, расширяет диапазон познания российской действительности, а, следовательно, стимулирует интерес к изучению русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения.

Здесь мы можем говорить о комплексном формировании всех речевых видов деятельности обучающихся. Работа с художественными текстами формирует монологическую, диалогическую речь, навыки аудирования, письмо. Наиболее специфическими формами работы являются: переведение диалогической речи в повествовательную, формулировка выводов, выявление специфических личностных качеств персонажей, сравнительный анализ персонажей и т.д., написание сочинений.

Вместе с тем, авторами многих методических пособий выделяется целый ряд проблем, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе работы с художественными текстами на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный», к которым относятся:

– Подбор художественных текстов, отвечающих методическим требованиям в процессе работы с иностранными гражданами. Трудность подбора заключается не только в том, чтобы тексты вызывали интерес обучающихся и охватывали культурологический и страноведческий аспекты, но и чтобы одновременно их содержание было актуальным, «социально нейтральным», желательно, личностно значимым и имели мотивационный потенциал к изучению русского языка как иностранного.
– Адаптация художественных аутентичных текстов. Такая подготовка преподавателя необходима на начальных этапах работы с иностранными обучающимися. В этом случае преподаватель должен исходить из уровня освоения об-

учающимся русского языка на конкретном этапе обучения.

– Доведение до обучающихся образного языка того или иного художественного текста. Работе с такими текстами обязательно должна предшествовать большая подготовительная работа по введению понятий «эпитет», «сравнение», «олицетворение» и т.д., что предполагает активное использование наглядности, введение новой лексики.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что методика работы с текстами на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный» имеет свои специфические особенности, исходя из утверждения, что сам русскоязычный текст является и средством обучения, и целью, достижение которой зависит от уровня методической готовности преподавателя, учета национальных и психологических особенностей иностранных обучающихся, уровня освоения русского языка на довузовском этапе и основных задач в зависимости от уровня обучения и конечной цели профессионального образования, а также от формы обучения. В одной из наших статей мы раскрывали специфику дистанционного обучения иностранных обучающихся русскому языку как иностранному, в том числе и работы с текстами.

Литература

1. Акишина, А.А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – Москва: Русский язык. Курсы, 2012. – 255 с.
2. Большакова, Н.Г., Поварова, В.Н. Учебно-контролирующие тексты. Первый сертификационный уровень: Для студентов-иностранцев факультета иностранных языков и общеобразовательных дисциплин. – М.: – Изд-во РУДН, 2001. – 38 с.
3. Верещагина О.Н., Прусова Е.Н., Сергеева Н.М. Работа с текстом на занятии по русскому языку как иностранному в полиэтнической разноуровневой группе // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6.; URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31380 (дата обращения: 25.08.2022).
4. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. М.: Изд-во МГУ, 2000. 502 с.
5. Евтушенко С.Я. Текст как объект изучения (в аспекте русского языка как иностранного) / Молодой ученый. – 2015. – № 16 (96). – С. 478–485.
6. Костомаров, В.Г. Русский язык для иностранных студентов: [Учебник] / В.Г. Костомаров, В.И. Половникова, Л.Н. Шведова. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1987. – 382.
7. Лосева И.Э. Особенности этапов работы с текстами на занятиях русского языка как иностранного в вузе. /Internationl Journal of Humanitex and Natural Sciences, vol. 1–1 (40), 2020 – С. 84–87.
8. Парочкина М.М. Формирование коммуникативной компетенции студентов, изучающих русский язык как иностранный / Журнал «Поволжский педагогический вестник». 2019. № 4 (30). – С. 80–89.

METHODOLOGICAL FEATURES OF WORKING WITH TEXTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT THE UNIVERSITY OF ARTS AND CULTURE

Koreneva E.N., Kireev M.N., Kireeva N.V.
Belgorod State Institute of Arts and Culture

In this article, the author actualizes the problem of the methodology of working with texts in the process of teaching foreign students Russian as a foreign language, reveals the meaning and content of step-by-step work with Russian-language texts as the main communicative unit, examines the features of various types of texts and types of work with texts in the process of mastering the discipline.
According to the authors, the choice of the educational text should be determined by the teacher's target setting in accordance with the educational topic and the stage of teaching Russian to foreign citizens and should be aimed at solving a specific methodological task of teaching and implementing a mandatory functional series (functions: informational, motivational, controlling).
Special attention is paid to working with artistic and professional texts, as well as the use of professional skills of students, depending on the direction of training of students at the University of Arts and Culture.

Keywords: working with text, Russian as a foreign language, professional text, stages of work, communicative orientation, target setting.

References

1. Akishina, A.A. Learning to teach: for a teacher of Russian as a foreign language / A.A. Akishina, O.E. Kagan. – Moscow: Russian language. Courses, 2012. – 255 p.
2. Bolshakova, N.G., Povarova, V.N. Educational and control texts. The first certification level: For foreign students of the Faculty of Foreign Languages and General education disciplines. – M.: – Publishing House of RUDN, 2001. – 38 p.
3. Vereshchagina O.N., Prusova E.N., Sergeeva N.M. Working with text in a lesson on Russian as a foreign language in a poleethnic multilevel group // Modern problems of science and education. – 2021. – No. 6.; URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31380 (date of reference: 08/25/2022).
4. Vsevolodova M.V. Theory of functional and communicative syntax: A fragment of an applied (pedagogical) language model: Textbook. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 2000. 502 p.
5. Yevtushenko S. Ya. Text as an object of study (in the aspect of Russian as a foreign language) / Young scientist. – 2015. – № 16 (96). – Pp. 478–485.
6. Kostomarov, V.G. Russian for foreign students: [Textbook] / V.G. Kostomarov, V.I. Polovnikova, L.N. Shvedova. – 4th ed., ster. – M.: Rus. yaz., 1987. – 382.
7. Loseva I.E. Features of the stages of working with texts in the classroom of Russian as a foreign language at the university. / Internationl Journal of Humanitex and Natural Sciences, vol. 1–1 (40), 2020 – pp. 84–87.
8. Parakina M.M. Formation of communicative competence of students studying Russian as a foreign language / Journal "Volga Pedagogical Bulletin". 2019. No. 4 (30). – pp. 80–89.

Специфика преподавания иностранного языка в медицинских университетах согласно обновленным требованиям стандарта

Ситникова Анастасия Андреевна,
ассистент кафедры иностранных языков Северо-Западного государственного медицинского университета имени И.И. Мечникова
E-mail: Anastasiya.Sitnikova@szgmu.ru

В статье рассмотрены актуальные вопросы преподавания иностранного языка у будущих специалистов медицинской сферы. Определено значение данной деятельности на современном этапе, обусловленное потребностями современного общества и стремлением к развитию конкурентоспособности отечественных специалистов на международной платформе. Дана характеристика стандартов высшего медицинского образования в соответствии с изменениями требований, предъявляемых к уровню подготовки специалистов-медиков. Проведен ретроспективный анализ требований к знаниям и умениям по дисциплине ИЯ в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) для выявления траектории изменений. Определены ключевые особенности ФГОС 3++ и источники формирования актуальных программ для подбора наиболее подходящей методики. На примере практической деятельности медицинских вузов определены возможности повышения качества преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: высшее медицинское образование, медицинские вузы, федеральные государственные образовательные стандарты, иностранный язык, специфика преподавания.

На современном этапе Россия, как и все мировое сообщество, признает значимость медицинского образования, поскольку деятельность медицинских работников направлена на сохранение и поддержание здоровья человека. Президент РФ в Указе от 6 июня 2019 г. назвал совершенствование системы подготовки медицинских кадров одним из приоритетных направлений развития сферы здравоохранения [1].

Решение актуальных задач высшего медицинского образования направлено на то, чтобы совершенствовались общепрофессиональные и профессиональные компетенции, что должно соответствовать избранному направлению подготовки; осваивались и применялись современные инновационные технологии оказания медицинской помощи; развивались отечественная медицина и наука.

Среди важных и существенных компонентов подготовки специалиста международного уровня для развития конкурентоспособности отечественной медицины особое место занимает знание иностранного языка, что говорит о необходимости рассмотрения специфики преподавания иностранного языка в медицинских вузах.

Среди стандартов, относящихся непосредственно к медицинским вузам, следует назвать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) «Лечебное дело», «Педиатрия», «Медико-профилактическое дело», «Стоматология», «Медицинская биохимия», «Медицинская биофизика», «Медицинская кибернетика». ФГОС высшего образования может быть по направлениям подготовки бакалавриата, специалитета, магистров и других более высоких ступеней.

Иностранный язык (ИЯ) относится к базовой части подготовки студентов медицинских специальностей. Несмотря на то, что ИЯ – это непрофильная дисциплина, однако ему присущ большой обучающий потенциал, дающий возможность обеспечить междисциплинарную профессиональную подготовку, что сказывается на эффективности самостоятельной работы студентов медицинских вузов [6, с. 50].

Актуальному этапу развития медицинского образования свойственен пересмотр подходов к методике преподавания ИЯ будущим медикам. Формирование нового типа мышления с обеспечением творческого подхода к проведению занятий, готовности к созданию инновационных учебных материалов – это необходимое условие повышения эффективности языковой подготовки студентов медицинских специальностей.

Сейчас действуют ФГОСы 3++ или ФГОСы «третьего поколения», являющиеся модернизированными образовательными стандартами. Основная особенность нового ФГОС 3++ заключается в том, что он соотносится с профессиональными стандартами, усиливается влияние потенциальных работодателей при составлении основной профессиональной образовательной программы. В актуальном рассмотрении базой для ФГОС 3++ выступают не только на профессиональные стандарты, но также и документы, в которых устанавливаются требования к квалификации, действующий единый квалификационный справочник, а также экспертная оценка перспектив рынка труда.

Основной целью стандартов нового поколения является приближение высшего образования к тем требованиям, которые предъявляют работодатели, ориентация обучения на формирование компетенций для конкретной специальности. Профессионально ориентированный подход приобретает особе значение, поскольку он способствует формированию у студентов способности и готовности к общению в различных сферах – профессиональной, деловой, научной и др.

Определяющим фактором новых ФГОС является то, что вузы разрабатывают свои образовательные программы, базируясь на примерных основных образовательных программах, прошедших утверждение экспертами с дальнейшей публикацией в «Реестре 165 2018. № 190». При этом ключевыми в разработке образовательных программ являются требования, предъявляемые профессиональным стандартом к уровню сформированности знаний и умений выпускников. При изучении ИЯ в медицинском вузе должны учитываться такие важные аспекты, как особенности профессионального мышления, индивидуальные потребности студентов, развитие их личностных качеств [3, с. 203].

Можно согласиться с мнением экспертов сферы здравоохранения и медицинского образования, которые фиксируют увеличение требований к будущим медицинским работникам [4; 5]. В то же время в отечественных и зарубежных исследованиях неоднократно подчеркивалось то, что организация образовательного процесса не соответствует требованиям профессиональной подготовки. Ученые отмечали, что действующие ФГОСы должны быть переработаны в соответствии с предъявляемыми профессиональным стандартом требованиями, с внедрением актуальных методологических подходов в процесс подготовки будущих врачей [5; 9; 10].

Путем решения существующих вопросов послужило принятие в 2017 году Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 32.05.01 – «Медико-профилактическое дело» (ФГОС 3++) [2]. Стандарт минимизировал ряд противоречий, связанных с наличием противоречий между процессом подготовки специалиста в вузе и достигаемым результатом. В соответствии с новыми требованиями будущий врач должен овладеть всей совокупностью профессиональных и универсальных компетенций. При обновлении ФГОС в соответствии с требованиями профессиональных стандартов предполагается значительно большая академическая свобода учебных организаций в рамках построения образовательного процесса. В контексте предлагаемых изменений должны быть созданы общий язык, единообразная терминология в документах образовательной и профессиональной сферы.

Поскольку в последние годы происходили неоднократные изменения ФГОС, то следует дать их характеристику с выделением основных отличительных признаков, касающихся освоения ИЯ. В таблице приведены сравнительные данные различных стандартов.

Для ранних этапов (ФГОС 2000 и 2010 гг.) свойственно владение ИЯ на бытовом уровне, при этом оно относилось исключительно к общекультурным компетенциям (ОК). Этап (ФГОС 3 и 3+) ознаменовался переводом иноязычной подготовки специалиста в разряд общепрофессиональных компетенций (ОПК), уровень владения ИЯ стал определяться как готовность к устной и письменной коммуникации для решения профессиональных задач. Данное изменение привело к открытию для кафедр ИЯ новых возможностей, что позволило применять творческий подход, когда осуществлялись разработка и наполнение рабочих программ дисциплины.

Настоящий этап (ФГОС 3++) относит владение ИЯ к компонентам коммуникативной компетенции, что свидетельствует о межкультурной грамотности специалиста. ИЯ рассматривается как инструмент информационно-коммуникативной деятельности будущего специалиста [4, с. 84].

К положительным изменениям в преподавании ИЯ следует отнести то, что при акценте на межкультурную коммуникацию речь идет об интерактивном взаимодействии в профессиональной среде. При изменении условий обучения внедряются новые академические форм, для оптимизации системы высшего медицинского образования происходит укрупнение групп и увеличение учебной нагрузки на преподавателей. Это провоцирует повышение значимости индивидуальной работы со студентами, а также появление и развитие таких форм обучения, где используются инновационные разработки, в частности это касается смешанного (электронного) обучения [5, с. 163].

В ФГОС 3++ «Медико-профилактическое дело», указано, что программа специалитета должна иметь направленность на обеспечение реализации различных дисциплин (модулей), в том числе это касается и иностранного языка. Среди универсальных компетенций в программе специалитета определены: способность применения современных коммуникативных технологий, в том числе на иностранных языках для академического и профессионального взаимодействия (УК-4) под призмой принятия разнообразия культур (УК-5).

Таблица. Изменение требований к иноязычной подготовке в структуре высшего медицинского образования 2000–2017 гг.

Формулировка дисциплины «Иностранный язык»	Требования к знаниям и умениям по дисциплине ИЯ	Коды формируемых компетенций	Всего часов/ зачетных единиц
ФГОС 2000	Закрепление программы средней школы по изучению ИЯ, с расширением лексико-грамматической базы. Получение навыков обработки текстов по специальности в контексте профессиональных целей: перевод, аннотирование, реферирование (на родном и ИЯ). Овладение навыками устного общения, для участия в международной профессиональной коммуникации в рамках предоставляемых программой по дисциплине ИЯ для студентов медицинских и фармацевтических вузов тем.	ОК-1; ПК-1; ПК-3; ПК-25; ПК-28; ПК-31. Для ИЯ: ОК-6 (ИЯ на уровне бытового общения). ПК-31: (способность и готовностью к изучению научно-медицинской информации, отечественного и зарубежного опыта в соответствии с тематикой исследования).	388 ч.
ФГОС 2010 Иностранный язык входит в базовый блок ГСЭ дисциплин	Овладение лексическим минимумом в объеме 4 000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера (для ИЯ). Формирование умений, присущих ИЯ и необходимых для профессиональной деятельности будущего специалиста не выделено. Овладение ИЯ в объеме, необходимом для возможности коммуникации и получения информации из зарубежных источников.	ОК-6 (ИЯ на уровне бытового общения). ПК-31 (условно): (способность и готовностью к изучению научно-медицинской информации, отечественного и зарубежного опыта в соответствии с тематикой исследования).	3 зач./ ед., 108 ак.ч.
ФГОС 2013 и ФГОС 2016 БЛОК 1. Дисциплины (модули) Базовая часть (отдельные дисциплины не выделены)	ИЯ входит в базовую часть Блока 1, при этом определение объема, содержания и порядка реализации дисциплины (модуля) осуществляется образовательной организацией самостоятельно.	ОПК-2 – готовность к коммуникации в устной и письменной форме на русском и ИЯ для решения задач профессиональной деятельности. ПК 20 (условно) – готовность к анализу и публичному представлению медицинской информации на основе доказательной медицины	288–294 зач., ед.
ФГОС 2017 (Медико-профилактическое дело) БЛОК 1. Дисциплины (модули)	Программа специалитета направлена на обеспечение реализации дисциплин (модулей), куда входит и ИЯ.	УК-4 – способность к применению современных коммуникативных технологий, в том числе на ИЯ, для академического и профессионального взаимодействия. УК-5 – способность к проведению анализа и учету разнообразия культур в процессе межкультурного взаимодействия	291 зач. ед.

Если обратиться к практике преподавания иностранного языка в медицинских университетах, рассмотрим успешный опыт Тихоокеанского государственного медицинского университета (ТГМУ), где был разработан специализированный онлайн-курс по направлению «Pediatrics». Для того чтобы освоение курса было более эффективным, и для стимулирования мотивации у обучающихся, использовалась методика «перевернутый класс», которая постепенно набирает популярность у преподавателей [8]. Применение указанного метода позволяет преподавателю более активно взаимодействовать со студентами, а для учащихся полезность рассматриваемого метода заключается в развитии навыков самостоятельной работы, в мотивации на творческое освоение профессионально ориентированного материала на иностранном языке [7].

Анкетирование студентов ТГМУ после изучения нового профессионально ориентированного курса иностранного языка, показало успешность применения данного курса у обучающихся [6, с. 51]. Положительным является одновременное самостоятельное освоение предметных и межпредметных знаний через призму собственных особенностей структурирования информации, что способствует более прочному запоминанию и подготавливает к практическому закреплению материала на занятиях. Осознание цели формирует у студентов-медиков стремление не к простому знанию английского языка, а к использованию его в разговорной практике для профессионального общения. Это повышает эффективность преподавания, способствует развитию у студентов чувства ответственности, а также формирует личную ответственность студентов за достигаемые результаты.

В ходе проведенного анализа определена роль последних изменений, касающихся требований к иноязычной компетенции учащихся медицинских вузов. На современном этапе важным является преодоление дисбаланса, который возникает между образовательной активностью студентов, требующей значительного временного ресурса, и уменьшением академических ча-

сов на преподавание ИЯ. Решить эту проблему возможно только путем введения новых форм преподавания ИЯ в условиях ФГОС 3++. При организации, как аудиторной, так и внеаудиторной работы студентов, акцент должен быть сделан на кураторском сопровождении студентов в рамках их индивидуально разработанной траектории. При правильном подходе осуществление данной работы может привести к хорошему результату и стимулированию дальнейшего развития не только иноязычной коммуникативной компетенции, но также желания и умения студентов работать с современными источниками информации, что окажет воздействие на социокультурную, профессиональную, и учебно-познавательную компетенцию студентов медицинских вузов.

Литература

1. Указ Президента РФ от 06.06.2019 № 254 «О Стратегии развития здравоохранения в Российской Федерации на период до 2025 года» // Собрание законодательства РФ. 2019. № 23. Ст. 2927.
2. Приказ Минобрнауки России от 15.06.2017 № 552 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 32.05.01 Медико-профилактическое дело» (ред. от 08.02.2021) // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: https:// http://www.pravo.gov.ru (дата обращения: 27.08.2022).
3. Абидова М.И. Преподавание иностранного языка в медицинских вузах на основе программ международного обучения // Молодой ученый. 2020. № 13 (303). С. 203–205.
4. Гаврилюк О.А., Марковина И.Ю., Митрофанова К.А. Роль и задачи языковой подготовки в контексте модернизации высшего медицинского образования в России // Медицинское образование и вузовская наука. 2018. № 2 (12). С. 82–86.
5. Иностранный язык в современной профессиональной подготовке специалистов медико-профилактического дела: ответы на вызовы ФГОС 3++ / Л.Е. Механтьева и др. // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 161–165.
6. Руденко Е.Е., Потехина Е.С., Ковалёва М.Б. профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов медицинских специальностей // Международный журнал экспериментального образования. 2021. № 6. С. 48–52.
7. Селедцова И. Перевернутый класс: выравнивание знаний в аудитории [Электронный ресурс]. URL: https:// youtu.be/YWe5x__6Rts (дата обращения: 27.08.2022).
8. Введение в обучение в рамках принципа «Перевёрнутый класс» [Электронный ресурс]. URL: https://lesley.edu/article/an-introduction-toflipped-learning (дата обращения: 11.05.2021).
9. Асим А. Джани, Дженнифер Т., Фарм Д. Интегративная медицина в профилактическом медицинском образовании: компетентность и разработка учебных программ для профилактической медицины и других специализированных программ ординатуры // Am J Prev Med. 2015. № 49 (503). С. 222–229.
10. Дин Х., Чжао Л., Чу Х. и др. Оценка эффективности проблемно-ориентированного обучения профилактическому медицинскому образованию в Китае // Научные отчеты. 2015. № 4. С. 51–56.

THE SPECIFICS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT MEDICAL UNIVERSITIES ACCORDING TO THE UPDATED REQUIREMENTS OF THE STANDARD

Sitnikova A.A.
North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov

The article deals with topical issues of teaching a foreign language to future specialists in the medical field. The significance of this activity at the present stage, due to the needs of modern society and the desire to develop the competitiveness of domestic specialists on the international platform, is determined. The characteristics of the standards of higher medical education are given in accordance with the changes in the requirements for the level of training of medical specialists. The retrospective analysis of the requirements for knowledge and skills in the discipline of a foreign language in the Federal State Educational Standard of higher education (FSES HE) was carried out to identify the way of changes. The key features of the Federal State Educational Standard 3++ and the sources for the formation of relevant programs for the selection of the most appropriate methodology are identified. On the example of the practical activities of medical universities, the possibilities of improving the quality of teaching a foreign language are determined.

Keywords: higher medical education, medical universities, federal state educational standards, foreign language, teaching specifics.

References

1. Decree of the President of the Russian Federation of 06.06.2019 No. 254 “On the Strategy for the Development of Healthcare in the Russian Federation for the period up to 2025” // Collected Legislation of the Russian Federation. 2019. No. 23. Art. 2927.
2. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 15.06.2017 No. 552 “On approval of the federal state educational standard of higher education – specialty in the specialty 32.05.01 Medical and preventive work” (as amended on 08.02.2021) // Official Internet portal of legal information [Electronic resource]. URL: https:// http://www.pravo.gov.ru (date of access: 27.08.2022).
3. Abidova M.I. Teaching a foreign language in medical universities based on international training programs // Young scientist. 2020. No. 13 (303). pp. 203–205..
4. Gavrilyuk O.A., Markovina I. Yu., Mitrofanova K.A. The role and objectives of language training in the context of the modernization of higher medical education in Russia // Medical education and university science. 2018. No. 2 (12). pp. 82–86.
5. Foreign language in modern professional training of specialists in medical and preventive care: responses to the challenges of the Federal State Educational Standard 3++ / L.E. Mekhantyeva et al. // World of Science, Culture, Education. 2020. No. 2 (81). pp. 161–165.
6. Rudenko E.E., Potekhina E.S., Kovaleva M.B. professionally oriented teaching of a foreign language to students of medical specialties // International Journal of Experimental Education. 2021. No. 6. S. 48–52.

7. Seledtsova I. Flipped classroom: leveling knowledge in the classroom [Electronic resource]. URL: https://youtu.be/YWe5x__6Rts (accessed 08/27/2022).
8. An Introduction to Flipped Learning [Electronic resource]. URL: https://lesley.edu/article/an-introduction-toflipped-learning (date of access: 05.11.2021).
9. Asim A. Jani, Jennifer T., Pharm D. Integrative Medicine in Preventive Medicine Education: Competency and Curriculum Development for Preventive Medicine and Other Specialty Residency Programs. Am J Prev Med. 2015. № 49 (503). P. 222–229.
10. Ding X., Zhao L., Chu H. et al. Assessing the Effectiveness of Problem-Based Learning of Preventive Medicine Education in China. Scientific Reports. 2015. № 4. P. 51–56.

Лексико-семантическое поле «красота»: лингвокультурологические и методические аспекты обучения китайских студентов

Сюн Даньфэн,
аспирант, русский язык как иностранный, российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
E-mail: xiongdanfeng@mail.ru

Лексико-семантическое поле «красота» – один из старейших базовых концептов, который широко обсуждается, однако имеет свои трудности. В статье рассматривается лексико-семантическое поле красота с точки зрения лингвокультурологических и методических аспектов для обучения китайских студентов. Материалом и методами исследования выступает лексико-семантическое поле «красота», разделённое на микрополя. Теоретический анализ литературных источников в рамках цели исследования, представленных в пространстве изучаемых аспектов отечественными и зарубежными авторами, позволил сделать вывод о том, что лексико-семантическое поле «красота» расширит словарный запас китайских студентов. Обращение и изучение лексико-семантического поля «красота» расширяет диапазон возможностей для изучения центрального уровня языковой системы, что в свою очередь предоставляет адекватные основания для ознакомления китайских студентов с русской культурой через выявленные актуальные микрополя.

Ключевые слова: лексико-семантическое поле, лексико-семантическое поле «красота», лингвокультурологические аспекты, методические аспекты, ядро, красота.

Введение

Лексико-семантическое поле является центральным уровнем языковой системы, которое способно передавать и формировать основные концепты, как об окружающем мире, так и о самом языке. Лексическо-семантическое поле «красота» – одно из наиболее популярных направлений для обсуждения из-за многочисленных актуальных исследований. Лексическо-семантическое поле «красота» занимает значимое место среди лексико-семантических систем любого языка. Помимо того, что данное лексико-семантическое поле активно используется в процессах коммуникации, обучение лексико-семантическому полю «красота» является актуальным для понимания русского языка, а также мировоззрения русского народа.

Несмотря на свою популярность и актуальность, лексическо-семантическое поле «красота» выделяют как одно из самых сложных уровнем языковой системы. Лексическо-семантическое поле «красота» относят к базовым и старейшим концептам, которое передает объективные характеристики в русском языке. Однако это же поле содержит субъективные представления, которые полностью зависят от индивидуальных взглядов носителя языка. Более того, ввиду развития человечества, лексическо-семантическое поле «красота» меняется, его значение приобретает новые смыслы.

Цель

Цель данной статьи рассмотреть лексико-семантическое поле «красота» с точки зрения лингвокультурологических и методических аспектов для обучения китайских студентов.

Состояние изучения работы

Перед теоретическим осмыслением поставленной перед настоящим исследованием проблемы, мы обратились к анализу представленных результатов научных работ отечественных и зарубежных авторов. Обращение к научным работам Ю.Н. Караулова, в частности «Общая и русская идеография», позволила выявить авторскую интерпретацию лексико-семантического поля, с детализацией принципов структурно-семантического описания [4]. Так, согласно исследовательской позиции под лексико-семантическим полем следует рассматривать совокупность слов, объединяемых в группу на основании наличия семантического сходства.

Кроме того, Ю.Н. Караулов подчеркивает возможность применения лексико-семантического поля в качестве способов выражения идентичных друг другу языковых понятий. В работе ученого приведены примеры, свидетельствующие об упорядочности элементов, включенных в состав такой группы. В качестве основной характеристики рассматриваемого понятия «лексико-семантическое поле» автор работы указывает на его целостность и принципиальную выделимость.

Среди прочего, Ю.Н. Караулов указывает на многозначность лексических единиц, благодаря чему становится возможным их расположение в нескольких группах одновременно, что позволяет говорить о принадлежности к различным лексико-семантическим полям. Сказанное объясняет причину явления, характеризуемого наличием «смежных, пересекающихся и соподчиненных соотношений полей» [4, с. 44]. Значимым, на наш взгляд, в этом случае следует считать двойственность характера лексико-семантического поля, выраженную в возможности его рассмотрения как массив лексики и понятийную область одновременно.

Лексико-семантическое поле «красота» один из старейших базовых концептов, который широко обсуждается с точки зрения морально-нравственной и эстетической ценности общества.

Рассматривая этимологию ядерной лексемы «красота», она берет свое начало в XI веке, образовавшись от старославянской лексемы «краса», которая, в свою очередь, восходит к индоевропейской основе «- krot –s-». Исследования показывают, что лексема «краса» обозначает «жертвенный огонь у славян», что доказывает ряд сходств с лексемами из индоевропейских языков, включая романо-германские [9, с. 217].

Обращаясь к зарубежным авторам исследований, мы изучили авторскую китайского ученого Хуа Ли, которая отражена в его работе «Положительная эстетическая оценка в русском языке». С его точки зрения лексическо-семантическое поле «красота» лежит в пространстве духовной культуры и русской литературы, относящейся к XIX веку. Разделяя красоту на внешнюю и внутреннюю, автор убежден, что «красота внешняя начинает цениться больше внутренней, и становится более утилитарной и универсальной, несмотря на объективные различия, заложенные в традиционной русской и китайской культуре» [8, с. 12].

Методы

Обращаясь к лингокультурологическим методам, лексико-семантическое поле «красота» состоит из микрополей, которые были рассмотрены множеством исследователей.

Леонтьева А.Л. противопоставляет внешнюю красоту с внутренней, сравнивая привлекательный внешний вид человека и его духовный мир [5, с. 553].

Арутюнова Н.Д. рассматривает красоту, как неотъемлемую часть эстетики. Более того, автор противопоставляет мужскую и женскую красоту, подчеркивая функциональность мужской красоты и привлекательность женской [1, с. 8].

Сахарова С.Ю. отмечает, что в лексико-семантическом поле «красота» в русском языке наиболее ярко выражено представление красоты в природе. Исследователь также утверждает, что красота с точки зрения оценки внешности и привлекательности человека является субъективной, а также имеет расхождения из-за стереотипности [6, с. 575].

Демьянков В.З. выделяет жанровую специфику красоты, а также противопоставляет пассивную (сопровождается эмоциональным восприятием) и активную красоту (демонстрация своей красоты) [2, с. 170].

Федотова Т.Н. обобщает сложность лексико-семантического поля «красота», утверждая «сложная структура этого поля формируется словами из разных смысловых областей, которые при определенных условиях имеют точки соприкосновения с полем красоты». Лингвист рассматривает лексико-семантическое поле «красота» с точки зрения эмоциональной оценки, эстетики, оценки внешности, а также оценки качества [7, с. 54].

Обсуждение

Для обучения китайских студентов лексико-семантическое поле «красота» необходимо разделить на микрополя. На основе анализа, ядро лексико-семантического поля «красота» включает в себя несколько микрополей:

1) Общее понятие, подразумевающее прекрасное или красивое:
   интуитивное понятие красивого и прекрасного,
   нормы красоты, заложенные обществом,
   активная красота,
   пассивная красота.
2) Внешняя красота (привлекательная внешность):
   мужская красота,
   женская красота;
3) Духовная красота (положительная оценка внутреннего мира человека);
4) Оценка качества;
5) Красоты (природы).

Формирование лексико-семантического поля «красота» с точки зрения лингвокультурологических и методических аспектов в целях обучения китайских студентов осуществлялось путем описания ядра лексемы исследуемого поля красота. Для более обширного исследования, были рассмотрены синонимические связи.

Рассматривая методические аспекты обучения китайских студентов, изучение лексико-семантического поля «красота» приведет к развитию навыков русского языка. При изучении лексико-семантического поля «красота» китайские студенты узнают новую лексику, тем самым разнообразят словарный запас. Более того, китайские студенты познакомятся с культурой русского языка, изучая лингвокультурологию.

Выводы

Резюмируя итоги осуществленной в рамках поставленной цели исследования позволяет сделать вывод об отражении элемента языковой картины мира носителей русского языка в лексико-семантическом поле «красота». В этом случае, можно говорить о том, что лингвокультурологический аспект обучения китайских студентов подразумевает под собой разделение лексико-семантического поля «красота» на микрополя, что позволит более подробно изучить центральный уровень языковой системы [3]. Методические аспекты приведет к развитию навыков русского языка, благодаря обогащению словарного запаса путем изучения новой лексики русского языка.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Истина. Добро. Красота: Взаимодействие концептов В сб.: Языки эстетики: Концептуальные поля прекрасного и безобразного. М.: Наука, 2004. С. 8.
2. Демьянков В.З. Пленительная красота В сб.: Языки эстетики: Концептуальные поля прекрасного и безобразного. М.: Наука, 2004. С. 170.
3. Егорова Ю.Р. О природе слова в искусстве и философии // Евразийский юридический журнал. – 2021. – № 4 (155). – С. 482–484.
4. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. М.: Наука, 1976. С. 33–64.
5. Леонтьева А.Л. Так что же есть на свете красота?: (Концепт красоты сквозь призму металексики).В сб.: Языки эстетики: Концептуальные поля прекрасного и безобразного. М.: 2004. С. 545–562.
6. Сахарова С.Ю. О коннотациях красоты у наименований наблюдаемых объектов. В сб.: Языки эстетики: Концептуальные поля прекрасного и безобразного М.: 2004. С. 573–585.
7. Федотова Т.В. Концептуальный мир топонимического пространства Забайкальского края: Материалы к концептуально-топонимическому словарю. Чита: Изд-во ЗабГГПУ. 2009. 136 с.
8. Хуа Л. Положительная эстетическая оценка в русском языке (красота с позиции носителя китайского языка и культуры). М.: 2006. 23 с.
9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – М.: Астрель: АСТ, 2007. 4-е изд., стер.

LEXICO-SEMANTIC FIELD «BEAUTY»: LINGUOCULTUROLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING CHINESE STUDENTS

Xiong Danfeng
Herzen University

The lexico-semantic field «beauty» is one of the oldest basic concepts that is widely discussed, but has its own difficulties. The article examines the lexical and semantic field of beauty from the point of view of linguistic and cultural and methodological aspects for teaching Chinese students. The lexico-semantic field «beauty» divided into micropoles acts as the material and methods of research. The theoretical analysis of literary sources within the framework of the research objective, presented in the space of the studied aspects by domestic and foreign authors, allowed us to conclude that the lexico-semantic field «beauty» will expand the vocabulary of Chinese students. The treatment and study of the lexico-semantic field «beauty» expands the range of opportunities for studying the central level of the language system, which in turn provides adequate grounds for Chinese students to familiarize themselves with Russian culture through the identified relevant microfields.

Keywords: Lexico-semantic field, lexico-semantic field «beauty», linguistic and cultural apects, methodological aspects, core, beauty.

References

1. Arutyunova N.D. Truth. Goodness. Beauty: Interaction of concepts In the collection: Languages of aesthetics: Conceptual fields of beauty and ugliness. Moscow: Nauka, 2004. P. 8.
2. Demyankov V.Z. Captivating beauty In the collection: Languages of aesthetics: Conceptual fields of beauty and ugliness. Moscow: Nauka, 2004. P. 170.
3. Egorova Yu.R. On the nature of the word in art and philosophy // Eurasian Legal Journal. – 2021. – № 4 (155). – Pp. 482–484.
4. Karaulov Yu.N. General and Russian ideography. M.: Nauka, 1976. pp. 33–64.
5. Leontieva A.L. So what is beauty in the world?: (The concept of beauty through the prism of metalexics). In the collection: Languages of aesthetics: Conceptual fields of the beautiful and ugly. M.: 2004. pp. 545–562.
6. Sakharova S. Yu. On the connotations of beauty in the names of observed objects. In the collection: Languages of aesthetics: Conceptual fields of the beautiful and ugly M.: 2004. pp. 573–585.
7. Fedotova T.V. The conceptual world of the toponymic space of the Trans-Baikal Territory: Materials for the conceptual-toponymic dictionary. – Chita: Publishing House of ZabGGPU. 2009. 136 p.
8. Hua L. Positive aesthetic assessment in the Russian language (beauty from the position of a native speaker of Chinese language and culture). M.: 2006. 23 p.
9. Fasmer M. Etymological dictionary of the Russian language: In 4 volumes / Trans. from it. and additional by O.N. Trubacheva. M.: Astrel: AST, 2007. – 4th ed., erased. 588 p.

Формирование компетенции индивидуальной проектной деятельности классного руководителя

Агранович Геннадий Владиславович,
аспирант, Сахалинский Государственный университет
E-mail: gennadyagranovich76@gmail.com

В статье содержится предложение по организации деятельности классного руководителя на основе субъектности педагога. Основой для написания статьи являются реформы, которые проводятся в современном российском образовании, работы ученых-педагогов в области классного руководства и личный практический опыт автора. Целью статьи является определение деятельности классного руководителя в антропоориентированном педагогическом процессе, как проекта жизни классного коллектива. Проектная деятельность все чаще становится предметом обсуждения в школьных коллективах. Проекты осуществляются учениками на уровне научно-практических конференций, на уровне годового проекта в десятом классе. Во всех случаях руководителями проектов являются педагоги. Сами учителя осуществляют проектную деятельность с целью участия в научно-практических конференциях, а также, те представители образования, которые сделали попытку связать свою жизнь с педагогикой, как научной областью. В большинстве случаев педагоги вообще и классные руководители в частности, самостоятельно крайне редко организовывают проектную деятельность вжизни управляемых ими коллективов. Классное руководство является сложной, многогранной деятельностью. Автором этой статьи была высказана идея о необходимости сделать классное руководство отдельной педагогической специальностью. Классному руководителю необходим комплекс знаний не только по психологии и педагогике, но и по организации жизни вверенного ему коллектива. Проектная деятельность может стать действенным инструментом, способным изменить характер деятельности классного руководителя и его воспитанников.

Ключевые слова: план воспитательной работы, анализ воспитательной работы**,** проект классного руководителя, самопреодоление, классное руководство, антропоориентированный педагогический процесс.

Классный руководитель является важной фигурой воспитательной деятельности образовательного учреждения. Эффективность воспитательного процесса всего образовательного учреждения зависит от деятельности каждого классного руководителя. На улучшение деятельности классных руководителей направлен национальный проект, осуществляемый в настоящее время. Произошло увеличение оплаты труда классных руководителей. Но этого не достаточно для улучшения их деятельности и повышения ее эффективности [6]. В Меморандуме по итогам I всероссийского форума классных руководителей отражены приоритеты воспитания:

– воспитание личности;
– всестороннее развитие личности, как образовательная цель;
– ведущая роль педагога в воспитании;
– отечественные педагогические традиции, как основа воспитания;
– особая роль классного руководителя в современной школе;
– актуальность классного часа, как формы общения классного руководителя с воспитанниками;
– воспитательный потенциал внеурочной деятельности;
– работа советника директора по воспитанию;
– профессиональное самоопределение школьников;
– патриотическое воспитание;
– непрерывное образование школьников и учителей;
– профессиональный рост учителей;
– роль педагогического коллектива в воспитании;
– использование технологий цифровой среды в образовании; безопасность детей в образовательной цифровой среде;
– значение здоровье сберегающих технологий;
– инклюзивное образование;
– образование, как единый процесс воспитания и обучения [3].

Как можно видеть в приведенных *тезисах об образовании в современной России,* деятельность классного руководителя меняет свой характер. Особо акцентируется воспитание личности. В теории антропориентированного педагогического процесса доктора педагогических наук, профессора М.Н. Невзорова неотъемлемой частью

взращивания личности является развитие субъектности. Субъектность – качество личности, которое заключается в активной позиции, определяющей собственную жизнедеятельность [5]. Воспитание субъектности, а значит и успешное воспитание личности не возможно, если сам воспитатель не обладает этим качеством. Другими словами, классный руководитель должен обладать способностью, самостоятельно строить деятельность коллектива своих подопечных на определенный период, ставить цели и решат задачи на пути их осуществления. Осуществление проектной деятельности является тем инструментом, который позволит осуществить выполнение задач отраженных в тезисах.

Не смотря на необходимость изменений, которые декларируются Министерством просвещения РФ, на местах деятельность классных руководителей продолжает строиться по шаблону, принятому еще во времена существования СССР. План мероприятий спускается в школу из департамента образования. Заместитель директора по воспитательной работе передает перечень мероприятий классным руководителям, которые на его основании должны составить план воспитательной работы на учебный год. Планы воспитательной работы сдаются заместителю по воспитательной работе. Классы обязаны принимать участие в мероприятиях, не зависимо от своего желания. В конце учебного года классные руководители сдают анализ воспитательной работы за год, содержание которого повторяется в плане воспитательной работы на следующий учебный год. Как правило, в каждой школе есть утвержденные образцы планов воспитательной работы и анализов воспитательной работы за год, которые передаются от одного классного руководителя другому. Никакой творческой работы в этом нет. Нередко, в планах воспитательной работы разных классов можно увидеть буквенное обозначение другого класса и даже фамилии и имена учеников того класса, план воспитательной работы которого переделывал классный руководитель для сдачи отчета. Такая форма работы не оставляет места для проявления субъектности классным руководителем, а значит и его воспитанниками. Воспитание личности в таких условиях становится весьма затруднительным.

Альтернативой, в сложившейся ситуации, может стать индивидуальная проектная деятельность классного руководителя. Основанием для выбора темы конкретного проекта могут стать специфические проблемы или интересы классного коллектива. Для успешного осуществления проекта современному классному руководителю требуются научные знания для работы с психологическими и экзистенциальными феноменами, соответствующими возрастным и психологическим особенностям воспитанников. Автор этих строк осуществил проект по сопровождению процесса самопреодоления у подростков цифрового поколения. Подобных феноменов существует немало: осознание себя, словотворчество, фантазетворчество, ябедничество, отсутствие культуры живого общения, способность чувствовать, клиповое мышление и другие [1].

Выбор проекта и плана его осуществления должен быть исключительно прерогативой классного руководителя. Совпадение тем проектов – есть явление недопустимое, говорящее об отсутствии добросовестности и самостоятельности педагога. Особый интерес для воспитанников могут представлять проекты, направленные на осуществление плана инициативной группы. Примеры осуществления таких проектов встречались в педагогической практике, в том числе в классах школы, где работает автор статьи. В такие проекты могут быть вовлечены не только ученики и классные руководители одного класса. Также очень эффективным и. часто, необходимым является участие учителей-предметников. Инициативная группа из трех учеников: двух мальчиков – учеников восьмого класса и девочки-девятиклассницы выразили желание создать собственную рок-группу. В осуществлении проекта приняли участие оба класса, классные руководители, учителя музыки, литературы, истории и даже математики. Кроме того, существенную помощь оказал заведующий хозяйственной частью школы. Учебный год завершился выступлением рок-группы на выпускных вечерах 9-х и 11-х классов. В настоящее время рок-группа продолжает самостоятельно сочинять песни и выступать с ними на концертах и фестивалях различного уровня. Проект был оформлен, как соответствующий документ. Осуществление подобных проектов возможно во многих областях, интересных ученикам.

Предложение, которое содержится далее, невозможно осуществить без определенной, кстати, незначительной реформы отчетности. Вместо двух документов: плана воспитательной работы и анализа воспитательной работы за учебный год, классный руководитель выполняет годовой проект, в котором самостоятельно планирует собственную деятельность и деятельность воспитанников. Этот проект будет являться одновременно планом воспитательной работы и анализом воспитательной работы за год. Критерием успешности проекта будет являться конкретный материальный, образовательный и воспитательный продукт.

Стимулом для успешной проектной деятельности могут стать тематические конференции классных руководителей, на которых будут представлены самые интересные и успешные проекты. В случае успеха, подобные конференции могут приобрести многоуровневую структуру. Самые успешные проекты школ отбираются на муниципальный уровень. После этого может проходить отбор на областной уровень и т.д.

Деятельность классного руководителя зиждется на любви к детям и понимании. Любовь детей сложно обрести и очень легко потерять. В деятельности классного руководителя все мы встречаемся с дилеммой: с одной стороны, дети не прощают

ошибок, а с другой – не терпят чрезмерной «правильности», однообразия, «педагогичности». Чтобы найти необходимый баланс, понимание должно сопровождаться знанием [2].

Одни только знания без личностных качеств не могут обеспечить успех в деятельности классного руководителя. Однако их наличие является необходимым, но не достаточным условием эффективной работы. Аспект этих знаний очень широк: от основ педагогики и знаний методики работы классного руководителя до современной экзистенциальной философии [4].

Рекомендации, приведенные в статье, могут оказаться полезными не только для педагогов осуществляющих классное руководство и намеревающихся приступить к этой деятельности, но и учителей-предметников, администраторов учебных заведений, педагогов-психологов, социальных педагогов и педагогов-организаторов.

Литература

1. Дубровская В.А. Поколение Z или феномены современного детства. Журнал Образование. Карьера. Общество. № 2(61), 2019. – с. 47–51.
2. Лизинский В.М. Классный руководитель: молитва на каждый день (2-е издание: исправленное и дополненное). / М.: Центр «Педагогический поиск», 2017–160 с.
3. Меморандум по итогам I всероссийского форума классных руководителей. Материалы I Всероссийского форума классных руководителей. Москва, 9–10 октября 2021 года. – 11 с.
4. Невзоров М.Н. Педагогическое человековЕдение и педагогическое человековедЕние: Монография. – Владивосток: ДВФУ, 2018. – 161 с.
5. Невзоров М.Н. Теоретические основы антропоориентированного педагогического процесса. Дисс. … доктора педагогических наук. 13.00.01. Хабаровск, 1999. 350 с.
6. Степанов Е.Н. Классный руководитель: современная модель воспитательной деятельности. Учебно-методическое пособие. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 160 с.

FORMATION OF THE COMPETENCE OF INDIVIDUAL PROJECT ACTIVITIES OF THE CLASS TEACHER

Agranovich G.V.
Sakhalin State University

The article contains a proposal for the organization of the activities of the class teacher on the basis of the subjectivity of the teacher. The basis for writing the article is the reforms that are being carried out in modern Russian education, the work of scientists and teachers in the field of classroom management and the personal practical experience of the author. The purpose of the article is to define the activity of the class teacher in the anthropo-oriented pedagogical process as a project of the life of the class collective. Project activities are increasingly becoming the subject of discussion in school teams. Projects are carried out by students at the level of scientific and practical conferences, at the level of an annual project in the tenth grade. In all cases, the project managers are teachers. Teachers themselves carry out project activities in order to participate in scientific and practical conferences, as well as those representatives of education who have made an attempt to link their lives with pedagogy as a scientific field. In most cases, teachers in general and classroom teachers in particular rarely organize project activities independently during the lifetime of the collectives they manage. Classroom management is a complex, multifaceted activity. The author of this article expressed the idea of the need to make classroom management a separate pedagogical specialty. The class teacher needs a complex of knowledge not only in psychology and pedagogy, but also in the organization of the life of the team entrusted to him. Project activity can become an effective tool that can change the nature of the activities of the class teacher and his pupils

Keywords: the plan of educational work, the analysis of educational work, the project of the class teacher, self-overcoming, classroom management, anthropo-oriented pedagogical process.

References

1. Dubrovskaya V.A. Generation Z or the phenomena of modern childhood. Education Magazine. Career. Society. No. 2(61), 2019. – pp. 47–51.
2. Lizinsky V.M. Homeroom teacher: prayer for every day (2nd edition: revised and supplemented). / M.: Center “Pedagogical search”, 2017–160 p.
3. Memorandum on the results of the I All-Russian Forum of classroom teachers. Materials of the I All-Russian Forum of classroom teachers. Moscow, October 9–10, 2021. – 11 p.
4. Nevzorov M.N. Pedagogical human studies and pedagogical human studies: Monograph. – Vladivostok: FEFU, 2018. – 161 p.
5. Nevzorov M.N. Theoretical foundations of the anthropo-oriented pedagogical process. Dis. … doctor of pedagogical sciences. 13.00.01. Khabarovsk, 1999. 350 p.
6. Stepanov E.N. Homeroom teacher: a modern model of educational activity. Educational and methodical manual. – M.: Center “Pedagogical search”, 2007. – 160 p.

Музыкальный салон как форма исполнительской деятельности студентов педагогического вуза

Грязнова Татьяна Михайловна,
кандидат философских наук, доцент кафедры художественного и музыкального образования, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева
E-mail: regphil@mail.ru

Паршина Лариса Геннадьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественного и музыкального образования, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева
E-mail: l.g.parshina@yandex.ru

Планова Светлана Евгеньевна,
старший преподаватель кафедры художественного и музыкального образования, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева
E-mail: svetplanova@mail.ru

Статья посвящена музыкально-исполнительской деятельности студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» профиль «Музыка. Дошкольное образование». Авторы рассматривают многогранность исполнительской деятельности студентов-музыкантов педагогического вуза, связанной с публичным исполнением музыкальных произведений (вокальных, инструментальных, сольных, ансамблевых и хоровых) в рамках подготовки бакалавров. В исследовании раскрываются особенности одной из интерактивных форм музыкального исполнительства – Музыкального салона, демонстрирующего практическую направленность в вузовской подготовке студентов. Материалы статьи освещают опыт профессорско-преподавательского состава по организации деятельности Музыкального салона в педагогическом вузе.

Ключевые слова: студенты педагогического вуза, исполнительская деятельность, музыкальный салон, музыкальное исполнительство, концерт, вокально-хоровая деятельность, песенный репертуар, инструментальное исполнительство.

Вовлечение студентов в созидательную атмосферу исполнительства во взаимодействии с педагогом – одна из приоритетных задач в педагогическом вузе. Музыкальное исполнительство, являясь самостоятельной организационной формой музыкального просветительства, имеет профессиональную значимость для студентов-музыкантов. Студенты педагогического вуза – это будущие педагоги-музыканты, чья профессиональная деятельность предполагает широкий профиль исполнительской деятельности. Одной из интереснейших форм музыкального исполнительства является музыкальный салон, демонстрирующий практическую направленность в вузовской подготовке студентов.

В музыкальной практике существует богатое наследие исполнительского мастерства (Д. Брауниング, Э.Г. Гилельс, И.Н. Гуммель, В. Клайберн, Л.Н. Оборин, С.Т. Рихтер, Ф.И. Шаляпин и др.), сложились традиции исполнительского творчества, школы исполнительского мастерства и методики преподавания по классу отдельного инструмента или вокала:

– фортепианного (А.Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов, Г.Г. Нейгауз, С.Е. Фейнберг и др.);
– хорового (А.Д. Кастальский, А.В. Никольский, А.В. Свешников, В.П. Степанов, П.Г. Чесноков, А.А. Юрлов и др.);
– вокального (А.Е. Варламов, М.И. Глинка, А.С. Даргомыжский и др.);
– скрипичного (Г. Зилвей, З. Кодай, И. Менухин, Ш. Нельсон, Э. Пудовочкин, Судзуки, В. Якубовская и др.).

Исполнительская деятельность – это художественная интерпретация музыкального произведения средствами мастерства исполнителя. Исполнительская деятельность студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» профиль «Музыка. Дошкольное образование», не сопоставима с отточенным исполнительским мастерством студентов, обучающихся на исполнительских специальностях консерваторий и занимающихся отдельным видом исполнительства от 3 до 5 часов ежедневно. Сложность исполнительской деятельности студентов-музыкантов кроется в одновременном освоении программ по хоровому дирижированию, фортепиано, вокалу и др., то есть студенты должны уметь и петь, и играть на достаточно приличном уровне [5, с. 24].

Таким образом, исполнительская деятельность студентов педагогического вуза представляет собой область художественного творчества свя-

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме «Музыкально-исполнительская деятельность в практико-ориентированной подготовке педагога-музыканта» (руководитель Т.М. Грязнова; рег.№ /2022).

занного с публичным исполнением музыкальных произведений (вокальных, инструментальных, сольных, ансамблевых и хоровых) в рамках программы общеобразовательной школы. Активные участники музыкальных мероприятий – будущие педагоги-музыканты, чья профессиональная деятельность предполагает широкий профиль деятельности: инструментальное и вокальное исполнительство на уроках музыки (как демонстрация музыкального материала при знакомстве с творчеством композитора и категориями музыкального искусства в рамках образовательной программы по музыке в общеобразовательной школе и учреждениях дополнительного образования); вокально-хоровая работа с обучающимися и подготовка их к концертному исполнительству; музыкально-исполнительская деятельность в учреждениях дошкольного образования [6].

Среди внеаудиторных форм организации воспитательной работы, напрямую связанных с концертной исполнительской деятельностью, где студенты могут продемонстрировать свои исполнительские достижения в области музыкального искусства, интерес представляет музыкальный салон (гостинная). В Мордовском государственно педагогическом университете имени М.Е. Евсевьева (далее МГПУ им. М.Е. Евсевьева) эта интерактивная форма внеаудиторной работы студентов во взаимодействии с профессорско-преподавательским составом набирает обороты.

Музыкальный салон – форма внеаудиторной работы, объединяющая преподавателей вуза со студентами музыкальных факультетов и имеющая просветительскую направленность. Деятельность музыкального салона происходит во взаимодействии всех участников процесса совместной работы: организаторов, исполнителей, слушателей.

Основная цель салона направлена на формирование инновационного типа мышления и музыкальной культуры студентов, гибких к быстроменяющимся условиям исполнительской практики.

В формате музыкального салона реализуются следующие задачи:

– расширение кругозора студентов, пополнение слушательского опыта в восприятии различных стилевых и жанровых и направлений отечественной и мировой музыкальной культуры;
– развитие навыков самостоятельной работы студентов над музыкальными произведениями;
– совершенствование у студента комплекса музыкально-творческих способностей и исполнительских навыков;
– формирование музыкально-исполнительского мышления и умений применять полученные знания в учебно-исследовательской и музыкально-концертной деятельности;
– развитие умений студентов составлять сценарный план и ориентироваться в концертном репертуаре;
– расширение исполнительского репертуара студентов;
– развитие умений студентов демонстрировать артистизм, исполнительскую свободу, концентрацию внимания.

Ежегодно в рамках музыкального салона проводятся разноплановые мероприятия, посвященные творчеству отдельного композитора, музыковеда или исполнителя.

Значение музыкального салона в подготовке студентов к исполнительской деятельности весьма существенное. Свои музыкально-исполнительские умения студенты демонстрируют перед аудиторией своих ровесников, студентам других факультетов и профилей обучения, а также учащимся других музыкальных заведений.

Содержательная направленность музыкального салона охватывает широкий круг исследовательских тем, которые студенты рассматривают совместно с профессорско-преподавательским составом при подготовке к проведению учебного концертного мероприятия [1, 6].

Ряд исследователей (Т.Ю. Шкербина, Н.И. Чинякова) полагают, что учебный концерт есть организационная форма обучения, обобщающая периоды подготовки учебного выступления, его реализации и совершенствования опыта. «Его отличия от концерта распространенного в музыкальной жизни общества основываются на принадлежности иному процессу, а именно, *педагогическому*». Концерт представляет собой структурную единицу обучения, обеспечивающую реализацию учебно-концертной подготовки, что является высшей ступенью в иерархии учебно-музыкальной деятельности [5, с. 273; 7].

Именно Музыкальный салон демонстрирует многообразие форм проведения концертных выступлений: концерт-беседа, концерт-дискуссия, концерт-конкурс, концерт-лекция, образуя новую специфическую целостность с расширенными педагогическими возможностями.

Среди них:

– «Под знаком Солнца» (концерт вокальной и инструментальной музыки, посвященный музыкальному наследию Сергея Сергеевича Прокофьева, музыке для детей), с использованием презентаций, аудио-визуальных технологий;
– «Весеннее настроение» (концерт-выставка, посвященный памяти Т.И. Одиноковой (Лукиной), основателю кафедры «Музыка», заслуженному работнику культуры МАССР, Лауреату премии Главы Республики Мордовия, кандидату искусствоведения, доценту);
– «Пою мое Отечество – Мордовию пою» (концерт мордовской музыки, учащихся музыкальных и общеобразовательных школ, средних и высших образовательных организаций Республики Мордовия) и другие.

Формат музыкального салона позволяет реализовывать культурно-просветительский потенциал в коллективном содружестве преподавателей, студентов и слушателей, в качестве которых выступают учащиеся музыкальных школ, музыкального училища и студенты филологического, физико-

математического, естественно-технологического и других факультетов педагогического вуза.

Предварительная подготовка концертных номеров, как и сами мероприятия в рамках функционирования музыкального салона, проходили в благоприятной дружеской атмосфере творчества и положительного психологического настроя. Избегание привычных шаблонов, камерность обстановки, оригинальность тематики и форм проведения, принятие во внимание интересов и потребностей обучающихся были направлены на вовлечение студентов в уютную атмосферу концертного исполнительства. Коллективная работа пробуждала у студентов самостоятельность, увлеченность, открытость и повышенный эмоциональный фон [4, 5].

Так, в феврале 2022 года на базе факультета педагогического и художественного образования МГПУ имени М.Е. Евсевьева, в рамках реализации сотрудничества с базовой кафедрой педагогических технологий МОУ «Гимназия № 20 имени Героя Советского Союза В.Б. Миронова» состоялось очередное заседание «Музыкального салона» на тему «Пою мое Отечество – Мордовию пою». Наряду со студентами, участниками музыкального салона, выступили ученики МОУ «Гимназия № 20», детских музыкальных школ № 1, № 4 города Саранска, а также студенты и преподаватели музыкальных отделений образовательных организаций Республики Мордовия, которые исполняли вокальные и инструментальные произведения мордовских композиторов, вспоминали интересные страницы их творческой биографии.

В концертной программе звучали оригинальные произведения, посвященные миру детства из музыкального наследия композиторов Мордовии – С.Я. Терханова, Н.В. Кошелевой, Л.И. Воинова, А.Е. Пивкина, Е.В. Кузиной, Г.И. Сураева-Королева и др. Дискуссионный формат общения музыкального салона позволил рассмотреть актуальные вопросы музыкального воспитания в образовательных организациях (школа-ссуз-вуз), в контексте функционирующей музыкальной культуры Мордовии, народных традиций и богатейшего потенциала композиторского наследия в культурно-просветительском и патриотическом воспитании подрастающего поколения.

Яркие впечатления от свежести, динамичности, дерзкого шествия молодости в сочетании с тонким лиризмом детской музыки С.С. Прокофьева остались у слушателей и участников после концерта «Под знаком Солнца», где звучали произведения композитора XX века из вокальных и инструментальных циклов. В репертуаре концерта звучали:

– пьеса «Утро» из цикла «Детская музыка» с кристально чистой и мечтательной мелодией;
– мимолетность № 8 из цикла сочинений для фортепиано «Мимолётности», ор.22, с ее быстротечностью и мгновенностью;
– «Сладкая песенка» на стихи Нины Саконской, о любимых сладостях детворы;
– романс пушкинского цикла «В твою светлицу» повествующий о юношеской любви и др.

Большой резонанс получил концерт-выставка, освещающий многогранную деятельность Т.И. Одиноковой и презентующий научные работы и исследования ученого-просветителя о мордовском музыкальном искусстве, национальной культуре мордовского края. В концерте звучали хоровые и сольные номера, демонстрирующие студенческие традиции и наследие мордовской культуры.

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что Музыкальный салон, как концертная форма музыкально-исполнительской деятельности студентов педагогического вуза является важной частью внеаудиторной работы, суть которого заключается в духовном обогащении студенческой молодежи, раскрытии исполнительского потенциала, артистической свободы, радости от совместного коллективного творчества и культурного общения. В рамках музыкального салона достаточно эффективно решаются образовательные, воспитательные, развивающие задачи, связанные с исполнительской и просветительской деятельностью будущих педагогов-музыкантов.

Литература

1. Грязнова, Т. М Развитие художественного вкуса школьников-подростков в условиях внеклассной музыкальной деятельности /Т. М. Грязнова // Учитель музыки. Вчера. Сегодня. Завтра», IX Всероссийская студенческая научно-практическая интернет-конференция 30 марта – 30 мая 2021 г. [материалы]. – Режим доступа: http://musteacher.mordgpi.ru/?p=688
2. Каримова, Л.Н. Основы хормейстерской подготовки студентов педагогического вуза: учебное пособие / Л.Н. Каримова. – Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы, 2016. – 108 с. – Текст: электронный // ЭБС «Лань»: [сайт]. – URL: https://e.lanbook.com/book/76600
3. Паршина, Л.Г. Творческая мастерская мультимедийных проектов как форма организации внеаудиторной работы студентов // Инновационные формы и методы организации внеаудиторной работы студентов [Электронный ресурс]: монография / под ред. Л.П. Карпушиной, Л.Г. Паршиной, О.Ф. Асатрян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – С. 92–106.
4. Тутолмин, А.В. Формирование и развитие профессионально-творческой компетенции будущего учителя / А.В. Тутолмин. – Москва: Букстрим, 2014. – 367 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=458748 (дата обращения: 08.09.2022). – Библиогр. в кн. – ISBN 978–5–499–1383–0. – Текст: электронный.
5. Чинякова, Н.И. Учебный концерт: сущность интеграции / Н.И. Чинякова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки: всероссийский научный журнал. – 2012. – № 5. – С. 272–276 – электронный доступ: www.online-science.ru

6. Чинякова, Н.И. Основы структурирования учебно-концертной подготовки в музыкально-педагогическом образовании / Н.И. Чинякова // Актуальные проблемы высшего музыкального образования: научно-аналитический и научно-образовательный журнал. – Нижний Новгород: Изд-во ННГК (академия) им. М.И. Глинки, 2012. – № 5(26).
7. Шкербина, Т.Ю. От примы до октавы: методика работы с артистами детского хорового коллектива: учебное пособие / Т.Ю. Шкербина, О.П. Селезнёва; Министерство культуры Российской Федерации; Челябинский государственный институт культуры; Консерваторский факультет; Кафедра истории и теории музыки [и др.]. – Челябинск: Челябинский государственный институт культуры, 2017. – 86 с.: ил. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=-book&id=492617 – Текст: электронный.

MUSIC SALON AS A FORM OF PERFORMING ACTIVITY OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

Gryaznova T.M., Parshina L.G., Planova S.E.
Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev

The article is devoted to the musical and performing activities of students studying in the direction of training 44.03.05 «Pedagogical education» profile «Music. Preschool education». The authors consider the versatility of the performing activities of student musicians of a pedagogical university related to the public performance of musical works (vocal, instrumental, solo, ensemble and choral) within the framework of the general education school program. In the study reveals the features of one of the interactive forms of musical performance – the Musical Salon, which demonstrates the practical orientation in the university training of students. The materials of the article highlight the experience of the teaching staff in organizing the activities of a music salon in a pedagogical university.

Keywords: students of a pedagogical university, performing activity, music salon, musical performance, concert, vocal and choral activity, song repertoire, instrumental performance.

References

1. Gryaznova, T.M. Development of the artistic taste of adolescent schoolchildren in conditions of extracurricular musical activities /T. M. Gryaznova // Music teacher. Yesterday. Today. Tomorrow, IX All-Russian Student Scientific and Practical Internet Conference, March 30 – May 30, 2021 [materials]. – Access mode: http://musteacher.mordgpi.ru/?p=688
2. Karimova, L.N. Fundamentals of choirmaster training of students of a pedagogical university: textbook. allowance / L.N. Karimova. – Ufa: BSPU named after M. Akmulla, 2016. – 108 p. – Text: electronic // EBS «Lan»: [website]. – URL: https://e.lanbook.com/book/76600
3. Parshina, L.G. Creative workshop of multimedia projects as a form of organization of non- audit work of students // Innovative forms and methods of organization of non-audit work of students [Electronic resource]: monograph/ed. L.P. Karpushina, L.G. Parshina, O.F. Asatryan; Mordov. State food. in-t. Saransk, 2018. S. 92–106.
4. Tutolmin, A.V. Formation and development of professional and creative competence of the future teacher / A.V. Tutolmin. – Moscow: Bookstream, 2014. – 367 p. – Access mode: by subscription. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=-book&id=458748 (date of access: 09/08/2022). – Bibliography. in book. – ISBN 978–5–499–1383–0. – Text: electronic
5. Chinyakova N.I. School concert: the essence of integration / Humanities, social-economic and social sciences, 2012, No. 5, pp. 272–276.
6. Chinyakova N.I. Bases of structuring educational and concert preparation in musical pedagogical education / Actual problems of high musical education, 2012, No. 5(26), pp. 41–45
7. Shkerbina, T. Yu. From prima to octave: a methodology for working with artists of the children's choir: a textbook / T. Yu. Shkerbina, O.P. Selezneva; Ministry of Culture of the Russian Federation; Chelyabinsk State Institute of Culture; Con-servatory faculty; Department of History and Theory of Music [and others]. – Chelyabinsk: Chelyabinsk State Institute of Culture, 2017. – 86 p.: ill. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=-book&id=492617 – Text: electronic.

Формирование экологической грамотности школьников через образовательные ситуации

Колина Екатерина Сергеевна,
аспирант, Институт стратегии развития образования Российской академии образования
E-mail: kolinaekat@gmail.com,

Одной из важных задач современного образования является формирование экологической грамотности, которая относится к экологическому образованию. Наиболее эффективный способ формирования экологической грамотности является вовлечение ученика в учебную деятельность через экосистемную познавательную модель, которая состоит из образовательных ситуаций. Образовательные ситуации должны основываться на основных принципах экологической грамотности. Формирование экологической грамотности через образовательные ситуации, с точки зрения психологических процессов проходит четыре стадии. Формирование экологической грамотности основано на применении экосистемной познавательной модели, а для наибольшей эффективности задания должны быть основаны на методе с использованием ИКТ. В статье приведена примерная ориентировочная система действий, которая является основой для решения экологических ситуаций и может применяться на разных предметах. Помимо этого, выделены критерии сформированности экологической грамотности.

Ключевые слова: экологическая грамотность, ориентировочная система действий, экосистемная познавательная модель, экологическая проблема.

Основой образования для устойчивого развития во многих странах мира и в России выступает экологическое образование.

Экологическое образование включает в себя воспитание культуры, экологического мышления, экологической грамотности.

Понятие экологической грамотности сегодня закреплено и в нормативных документах. Так в статье 74 Закона РФ «Об охране окружающей природной среды», сказано, что «в целях формирования экологической культуры в обществе, воспитания бережного отношения к природе, рационального использования природных ресурсов осуществляется экологическое просвещение посредством распространения экологических знаний об экологической безопасности, информации о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов» [8, с. 39], тем самым подчеркивается, что необходимо формирование основ экологической грамотности населения.

Во ФГОС ООО, условия реализации основной образовательной программы основного общего образования должны обеспечивать для участников образовательных отношений возможность формирования экологической грамотности обучающихся [7].

Экологическая грамотность в свою очередь является с одной стороны результатом экологического образования, а с другой – элементом функциональной грамотности [4, с. 2]. Экологическая грамотность, по мнению А.Н. Захлебного – это «экологические знания в области взаимоотношений природы и общества, эмоционально-ценностное отношение к природе, понимание и соблюдение правил экологоориентированного поведения» [5].

Таким образом, экологическая грамотность является одним из результатов экологического образования, которое в основном общем образовании организуется на многопредметной основе и является результатом целенаправленного, структурированного, поэтапного формирования экологических знаний и умений на основе содержания предметных областей и внеурочной деятельности.

Как же сформировать экологическую грамотность у школьников в школе?

Формирование экологической грамотности возможно через вовлечение ученика в организованную деятельность, интериоризация способов которой и обеспечит искомый эффект. Имеется в виду не о форме деятельности – экспедиции, проекты и т.д., а о ее содержании, ориентировочной основе деятельности (ООД). ООД – это система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или вы-

полняемого действия. Схема ООД экологического грамотности определяется экосистемной познавательной моделью. Она представляет собой ООД третьего вида и ориентирует на принципы мыслительной деятельности по изучению экосистемных взаимосвязей в окружающем мире [6, с. 37].

В свою очередь, экосистемная познавательная модель – метапредметная конструкция, позволяющая рассматривать любые объекты – предметы, явления, ситуации – с точки зрения их связей с окружающей средой; выявлять экологические противоречия; формировать свое отношение к ним; осваивать на этой основе способы экологически безопасной практической деятельности. Экосистемная познавательной модель – модель системного изучения объекта во взаимосвязи с окружающей их средой [6, с 43].

Формируемая на основе экосистемной познавательной модели экологическая грамотность включает умение выявлять экологические противоречия в экосистеме, анализировать причины их возникновения (эколого-экономико-социальные), обосновывать прогноз экологических рисков в зависимости от условий окружающей среды, используя данные науки, культуры и личный опыт; давать им морально-нравственную оценку; делать ответственный выбор направления поведения (индивидуального или совместного).

Реализацию экосистемной познавательной модели эффективнее осуществлять через совокупность образовательных ситуаций. Под образовательной ситуацией, в свою очередь будем понимать, «сценарий взаимодействия субъектов – педагогов и обучающихся – по поводу определенного содержания образования для выполнения задач образования [3, с. 84]».

Образовательные ситуации основаны на основных принципах экологической грамотности, таких как принцип изучения экосистемного уровня организации жизни на Земле; принцип абсолютного приоритета экологического императива (Табу, или запретов природы) и нравственных действий в рамках экологического императива (Общая среда-общая судьба-общая ответственность) запреты на снижение биологического разнообразия, ландшафтного разнообразия, культурного разнообразия, на превышение меры изменения окружающей среды и границ устойчивости экологических систем); глобального-локального, принцип трех «П» – познания, переживания, практики (соединение знаний науки, заповедей и традиций культуры, личного опыта); принцип экологической зоркости – выявления экологических противоречий между экосистемами и факторами окружающей среды (биогенными, абиогенными, антропогенными, техногенными, информационными); принцип трехмерного мышления (взаимосвязь природных, социальных и экономических процессов) для выявления причин экологических проблем; принцип прогноза и оценки экологических рисков в конкретных условиях; принцип ответственного и осознанного выбора действий.

Психологический механизм формирования экологической грамотности в образовательных ситуациях заключается в следующих стадиях [5, с. 57].

I-ая стадия образовательной ситуации – исследовательская, заключается в формировании обобщенного образа предмета, отражающего его структуру, его общие системные основы. Выделение генетического основания позволяет сформировать обобщенный образ исследуемой экосистемы. Принцип «рассечения» на части позволяет установить структурные закономерности природных объектов.

На этой стадии формирования ООД складывается, определенный образ исследуемого предмета, выявляется его экологическая сущность.

II-ая стадия ориентировочная. Сформированный образ открывает «поле возможного действия» (П.Я. Гальперин). Формируется предварительный план деятельности с объектом. Учащиеся находят возможные варианты решения ситуации, выявляют структурные связи или их нарушения. Действия в мышлении ученика обобщаются и легко переносятся на решение широкого класса подобных задач.

III-ая стадия – контрольно-оценочная – осуществляется контроль и оценка сформированного плана как адекватного в практическом решении задач. Формирование личного ответственного отношения к принимаемым практическим действиям, определяемым экологическим императивом.

IV-ая стадия – регуляторная – деятельность функционирует как сформированное умение.

Поэтому вовлекая учащихся в образовательные ситуации формирование экологической грамотности происходит наиболее эффективно.

Особенность образовательных ситуаций по формированию экологической грамотности, отличаются пространственно-временными масштабами, «трехмерностью», соединением научной и этической оценки, объективной трудности соединения представлений о глобальном и локальном, прошлом и настоящем с будущим; естественнонаучных и социально-гуманитарных знаний.

Для формирования экологической грамотности результативным будет использования в образовательных ситуациях ИКТ. Известно, что ИКТ выполняют роль дидактического «усилителя» эффективности обучения за счет предоставления дополнительных возможностей для проявления коммуникативных способностей и определенных качеств обучающегося (расширения границ объема и операционного содержания мышления, представления, воображения, предвидения и т.д.) в процессе их целевого непосредственного (стихийного) или опосредованного развития [2, с. 96].

Формирование экологической грамотности у учащихся возможно через включение в содержание обучения образовательных ситуаций, которые направлены на применение экосистемной познавательной модели с освоением/применением/закреплением принципов экологической грамотности, для наибольшей эффективности задания

должны быть основаны на методе с использованием ИКТ.

Для формирования экологической грамотности предлагаем следующую ориентировочную основу действий (ООД) решения экологических задач.

1. Анализ экологической ситуации (взаимосвязь природных, социальных и экономических процессов):
– ознакомьтесь с содержанием учебной задачи;
– определите изучаемую экологическую систему;
– выделите факторы, влияющие на экологическую систему (биотические, абиотические, антропогенные, техногенные);
– выявите противоречия в системе;
– сделайте предположение о возможных причинах их возникновения с точки зрения взаимосвязей экологических, экономических, социальных;

2. Выделение экологической проблемы (взаимосвязь прошлого – настоящего – будущего):
– найти информацию об экологических проблемах, которые вызвали эти причины в прошлом и настоящем;
– сделать прогноз экосистемных рисков для развития (нарушения) экосистемы при разных вариантах развития событий;
– сделать предположение о возможных последствиях нарушений в экосистеме;
– сформулировать экологическую проблему;
– сформулировать гипотезу о путях решения проблемы.

3. Решение экологической проблемы на основе Целей устойчивого развития (глобальное-локальное).
– какие ЦУР описывают данную проблему?
– какие ЦУР помогут в ее решении и как?

ООД формируется в процессе учебной деятельности и является показателем сформированного действия как умения, ориентирующего процесс формирования экологической грамотности [1, с. 61]. Полную отработку ООД необходимо осуществить при овладении учебным материалом, за единицу можно выбрать раздел.

Таким образом, начальная стадия формирования экологической грамотности у младших подростков будет осуществляться с помощью образовательных ситуаций, содержание которых основано на экосистемной познавательной модели с применением средств ИКТ.

За основу организационных форм можно принять урочную систему предметов естественнонаучной направленности, усовершенствованную и обогащенную формами учебной деятельности

Применительно к школьнику экологическая грамотность позволяет ему самостоятельно:
1) теоретически анализировать экологические ситуации;
2) определять экологическую проблему;
3) понимать экологические, экономические, социальные взаимосвязи в пределах изученного и личного опыта;
4) понимать связи прошлого, настоящего и будущего;
5) анализировать процессы на глобальном (планетарном) и локальном уровнях;
6) находить способы решения выявленной проблемы с учетом экологического императива;
7) составлять прогноз развития экологической ситуации в региональном и глобальном масштабе;
8) уметь планировать умственные и физические действия по решению проблемы;
9) рефлексировать процесс выполнения умственные и поведенческие действий и их результаты.

В связи с этим можно выделить следующие критерии экологической грамотности:

А) способность учащихся к теоретическому анализу экологической ситуации;

Б) умение определять экологическую проблему;

В) способность к нахождению способов решения выявленной экологической проблемы;

Г) спланировать действия по решению проблемы;

Д) составить прогноз развития экологической ситуации;

Е) предлагать способы решения проблемы в рамках экологического императива;

Ж) сформированность экологической рефлексии на выполненные задания.

В соответствии с приведенными требованиями нами были выделены следующие уровни сформированности экологической грамотности у школьников: 1) начальный уровень – экологические знания несистемные, фрагментарные, учащиеся не умеют выделить экологическую проблему, в связи с этим не могут разработать план по решению экологической проблемы; 2) формирующийся уровень – учащийся выделяет экологическую проблему, проявляется интерес к решению проблемы, однако учащийся не может спланировать действия, направленные на решение экологической проблемы; 3) актуальный уровень – экосистемное мышление сформировано, в соответствии с критериями.

Экологическая грамотность школьников является одним из результатов экологического воспитания, формирование которой возможно и на уроке и во внеурочной деятельности. Одним из способов формирования экологической грамотности являются образовательные ситуаций, которые могут применяться педагогами всех школьных предметов.

Литература

1. Вакуленко Ю.А. Воспитание любви к природе у дошкольников. Экологические праздники, викторины, занятия. / Ю.А. Вакуленко. – М.: Учитель. – 2019 – с. 157.
2. Дзятковская Е.Н. Экологическое развивающее образование. Учебное пособие для постдипломного образования и самообразования пе-

дагогов. – М.: Образование и экология, 2010. – 140 с.
3. Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н. Общепредметная экологическая грамотность школьников. М: Педагогика. 2017. № 8–23 с.
4. Землянская Е.Н. Образовательные ситуации как единица событий образовательного процесса // Проблемы педагогического образования. – 2020. – № 3. – С. 83–92.
5. Каленская В.П. Педагогическая технология формирования экологического мышления старшеклассников: автореферат дис. … кандидата педагогических наук: 13.00.01, 13.00.08 / Моск. гос. открытый пед. ун-т. – Москва, 1999. – 32 с.
6. Семенова И. Н., Слепухин А.В. Классификация и проектирование методов обучения с использованием информационно-комуникационных технологий // Образование и наука. – 2013. – № 5. – С. 95–96.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2021 года N 287).
8. Федеральный закон «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002 N 7-ФЗ (последняя редакция).

FORMATION OF ENVIRONMENTAL LITERACY OF SCHOOLCHILDREN THROUGH EDUCATIONAL SITUATIONS

Kolina E.S.
Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education

One of the important tasks of modern education is the formation of environmental literacy, which refers to environmental education. The most effective way to form environmental literacy is to involve a student in educational activities through an ecosystem cognitive model, which consists of educational situations. Educational situations should be based on the basic principles of environmental literacy. The formation of environmental literacy through educational situations, from the point of view of psychological processes, goes through four stages. The formation of ecological literacy is based on the application of an ecosystem cognitive model, and for the greatest efficiency tasks should be based on the method using ICT. The article provides an approximate indicative system of actions, which is the basis for solving environmental situations and can be used on different subjects. In addition, the criteria for the formation of environmental literacy are highlighted.

Keywords: ecological literacy, indicative system of actions, ecosystem cognitive model, ecological problem.

References

1. Vakulenko Yu.A. Education of love for nature in preschoolers. Ecological holidays, quizzes, classes. / Yu.A. Vakulenko. – M.: Teacher. – 2019 – p. 157.
2. Dzyatkovskaya E.N. Ecological developing education. Textbook for postgraduate education and self–education of teachers. – M.: Education and Ecology, 2010. – 140 p.
3. Dzyatkovskaya E.N., Zahlebny A.N. General environmental literacy of schoolchildren. M: Pedagogy. 2017. No. 8–23 p.
4. Zemlyanskaya E.N. Educational situations as a unit of events of the educational process // Problems of pedagogical education. – 2020. – No.3. – pp. 83–92.
5. Kalenskaya V.P. Pedagogical technology of formation of ecological thinking of high school students: abstract of the dissertation of the candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01, 13.00.08 / Moscow State University. open ped. un-T. – Moscow, 1999. – 32 p.
6. Semenova I. N., Slepukhin A.V. Classification and design of teaching methods using information and communication technologies // Education and science. – 2013. – No. 5. – pp. 95–96.
7. Federal State Educational Standard of Basic General Education (Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 287 dated May 31, 2021).
8. Federal Law “On Environmental Protection” dated 10.01.2002 No. 7-FZ (latest edition).

Применение тестирования как инструмента педагогических измерений: возможности и ограничения

Магомедов Ахмед Гусенович,
студент, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
E-mail: akhmed1@yandex.ru

В современных условиях модернизации образования, в частности, системы среднего общего образования, широкое применение получило тестирование как метод измерения и оценивания учебных достижений учеников, обучающихся по разным школьным предметам как в процессе их усвоения, так и во время сдачи государственной итоговой аттестации. В статье проанализирован вопрос качества педагогической тестовой диагностики предметной компетентности учащихся, что связано с обеспечением валидности, объективности, надежности, точности метода тестирования как метода измерения учебных достижений учащихся, теста как инструмента этого метода и процедур измерения и оценивания. Особое внимание уделено вопросам основных понятий тестологии, классификации тестов и тестовых заданий, а также конструирования теста для измерения учебных достижений на конкретном примере изучения темы «Моя семья. Члены семьи. Профессии членов семьи» на уроках английского языка в школе.

Ключевые слова: тестология, языковой контроль, измерение, метод тестирования, принципы разработки теста, виды тестов, к разработке тестовых заданий, процедура оценивания.

Актуальность темы. Необходимость внедрения современных технологий оценивания обусловлена, в том числе, устарелостью научных основ дидактики контроля, несовершенством системы оценивания образовательных достижений обучающихся, поскольку «только подготовленный определенным образом комплекс задач позволяет с использованием определенных диагностических методов правильно оценить уровень знаний и умений субъектов обучения» [1].

В педагогической диагностике ни один из методов измерения и оценки определенных свойств, качеств, уровня развития ученика в определенном аспекте и т.п. не является идеальным, абсолютно универсальным и точным, однако важным является вопрос обеспечения как можно большей точности измерения, получения максимально надежных результатов (информации) и максимально правильного и объективного оценивания.

К сожалению, должны признать, что на данный момент существует значительное количество неправильных тестов (псевдотестов) (иногда это – произвольно подобранные тестовые задания, которые нельзя считать тестами), которые создаются некомпетентными лицами, что, по мнению одного из ведущих специалистов в области отечественной педагогической тестологии Е.Н. Солововой, наносит значительный вред большому количеству объектов и субъектов педагогической диагностики и обществу в целом, а именно: «*измеряемому* – тем, что результаты его учебной деятельности неправильно оценивают и дают неправильные рекомендации; *педагогу* – тем, что создает иллюзию его профессионализма в этой сфере, приучает его к неправильным действиям, следовательно, имеет негативное моральное влияние; *общественности* – тем, что у нее формируется ложное представление о результативности отечественной системы образования и негативное отношение к тестированию вообще как методу» [2].

Целью статьи является раскрытие сущности, понятийного аппарата тестовой диагностики учебных достижений, особенностей применения алгоритма конструирования теста для измерения учебных достижений, процедуры их оценивания, технологии тестовых заданий.

Основные понятия тестологии

Понятие «тест», «тестирование» «измерение», «оценивание» относится к сфере тестологии – «науки о создании и использовании тестов» [2]. Стоит отметить, что тесты как средства различных испытаний появились, по мнению ученых, более четырех

тысяч лет назад, а тестология как экспериментальная наука развивалась сначала в рамках психологии [2 и др.]. Тестовые измерения в педагогике начали проводиться с 90-х годов XIX века – Д.А. Райс (США) применил разработанный им тест как инструмент для измерения длительного (в течение 8-и лет) обучения навыкам письма. Вообще история применения тестовых методов в системе образования характеризуется чередованием периодов абсолютного непризнания тестов с этапами активного их применения в образовательной практике. На протяжении последних лет метод тестирования получил широкое распространение в практике измерения и текущего и итогового оценивания учебных достижений учащихся по предметам в системе среднего общего образования, а с 2009 года введен Единый государственный экзамен для выпускников учебных заведений, практика которого в ведущих странах мира уже довольно давно стала общепризнанной, по достоинству оцененной и распространенной.

Итак, тестирование (тестовая диагностика) непосредственно связано с понятием «измерение», содержание которого учёные вполне мотивированно предлагают рассматривать в общем понимании и в контексте педагогических измерений [1]. В первом значении измерение (measurement) трактуется как *процесс* предоставления численного значения определенного показателя с применением четко определенных правил измерения; во втором (измерение как *метод* педагогических измерений) – это *способ*, с помощью которого осуществляется предоставление количественного значения показателя, который измеряется. Если в качестве метода измерения используется тестирование, оно рассматривается как «процесс измерения количественных показателей с помощью теста» [1]. Таким образом тестирование как метод предусматривает *процедуру измерения – тестирование*, в которой в качестве *инструмента* измерения используется *тест*.

Педагогические измерения – как самостоятельное направление научных исследований и часть более общей научной отрасли -педагогической диагностики) – это «процесс отражения числами уровней проявления качеств интересующего лица» [2], их можно рассматривать «как практическую образовательную деятельность, направленную на получение объективных оценок уровня текущей и итоговой подготовленности учащихся и студентов» [2], а главная цель педагогических измерений заключается в получении численных эквивалентов проявления признака, интересующего исследователя, педагога.

Итак, **тестирование** в педагогике – **это метод и процесс педагогического измерения, заключающийся в количественном измерении уровня (степени проявления) знаний, умений, навыков, способностей, свойств, качеств, представлений того, кто испытывается, с целью оценки указанного**. **Средством** или **инструментом измерения** (то, с помощью чего осуществляется измерение) в этом процессе является **тест** (так, как в устном опросе – беседа или анкета; в письменных работах – диктант, ответ на вопрос и другие виды заданий).

Основными принципами педагогических измерений В.С. Аванесов считает следующие:

* взаимосвязи педагогических измерений и целей образования и обучения;
* объективности измерений;
* справедливости;
* научности и эффективности;
* систематичности;
* гуманности и этичности [3].

Понятие «**тест**» в тестологии трактуется как «совокупность тестовых заданий, подобранных по определенным правилам для измерения определенного качества» [1]; инструмент, состоящий из квалиметрично выверенной системы, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенный для измерения качеств и свойств личности, изменение которых возможно в процессе систематического обучения [4]; совокупность задач стандартной формы (от анг. test – задание) (так называемых тестовых), подобранных по определенным правилам с целью установления степени наличия тех или иных качеств объекта [2]; «система заданий специфической формы, содержания, расположенных по возрастанию сложности, которая дает возможность измерить уровень подготовки испытуемых и оценить структуру их знаний» [2]. В целом современное понимание теста связано не с набором заданий, а с профессионально составленной, научно обоснованной, адаптированной и сертифицированной методикой разработки и использования тестов, то есть с тестированием.

Правильный, научно взвешенный тест должен быть качественным, то есть – валидным, объективным, надежным, точным. Это требование относится к тесту как инструменту измерения, методу тестирования как методу измерения и методу оценки.

Классификация тестов и тестовых заданий

Конечно, на данный момент даже в педагогике используются различные виды тестов, поэтому в педагогической теории тестирования имеются попытки классифицировать тесты по определенным критериям [1; 5; 6; 7 и др.]. Хотя общепризнанной классификации тестов не существует и, считаем, что не может быть. Обычно, в педагогических измерениях применяются **диагностические тесты** и **тесты учебных достижений** [2], первые из которых трактуются как тесты, ориентированные на выявление сильных и слабых качеств человека и применяются для диагностики ошибок, осложнений и особенностей процесса усвоения информации опрашиваемыми; вторые рассматриваются как часть дидактических тестов, широко используемых в системе образования и в профессиональном выборе» [2]. В отечественной педагогике такие тесты

строятся на дидактической основе и в зависимости от объемов контроля знаний могут быть предметно-тематическими тестами *текущего, рубежного* или *итогового, входного* контроля на вступительных экзаменах.

Различают также **критериально-ориентированные (критериальные)** и **нормо-ориентированные тесты (нормативные)**. Первые из указанных дают возможность оценить, насколько каждый ученик достиг спрогнозированного уровня знаний, умений и отношений, которые определены как критерий; при этом оценка каждого конкретного ученика не зависит от результатов других участников испытуемых. Особенностью нормативных тестов является ориентация на статистические нормы, определяемые для данной совокупности респондентов; учебные достижения отдельного ученика интерпретируется в зависимости от достижений всей совокупности испытуемых, так называемого, среднего показателя нормы.

Каждый тест состоит из **тестовых заданий** (ТЗ) – составных единиц теста, отвечающих требованиям технологичности, формы, содержания, и статистическим требованиям, а именно: определенному уровню сложности, достаточной вариации тестовых ответов и положительной корреляции баллов задания с баллами за весь тест [7]. Под **формой тестового задания** понимают такое расположение элементов, которое наиболее эффективно обеспечивает возможность реализовать функцию контроля или обучения [7]. Форма ТЗ – неизменна, то есть может меняться содержание (смысловое наполнение задания в зависимости от учебного предмета, учебной темы); форма ТЗ придает ему структурную целостность и определенность, внешнюю организованность. Присоединяемся к мнению исследователей теории тестологии [1; 2; 5; и др.], **что основных форм ТЗ** четыре:

– *закрытого типа* с выбором правильного ответа – одного или нескольких среди предложенных вариантов выбора;
– *открытого типа* как формы, не содержащей готового ответа. Обычно, такие задания должны формулироваться таким образом, чтобы ответ был как можно более лаконичным, то есть не стоит рассматривать указанную форму заданий как абстрактный ответ на вопрос, рассуждение, размышление и т.п. Если такие задания применяются, то для их правильного оценивания к ним нужно разработать критерии оценивания;
– на *установление соответствия* между элементами двух различных множеств, способствующие проверке знаний об их связях;
– на *установление правильной последовательности* для того, чтобы экзаменуемый определил правильную последовательность определенных действий – шагов, операций, событий, составляющих процесса и тому подобное.

Указанные формы ТЗ являются основой разновидностей всех **форматов ТЗ**, которых «за историю существования ТЗ множественного типа было апробировано более 40. Большинство из них не подтвердили свое качество и диагностические свойства» [2]. Форматами, которые обеспечивают высокую надежность, Е.Н. Соловова считает такие: **A** (ТЗ с одним правильным ответом), **X** (ТЗ множественного выбора “правильно-неправильно”); **N** (ТЗ с несколькими лучшими ответами: например, “Что из указанного … кроме?”; “Что из указанного не …?»); **R** (ТЗ расширенного выбора, обычно, это ТЗ на установление соответствия – логических пар, где в перечне вариантов ответов предлагается большее количество предложений, чем в условиях); **ситуационный кластер** (состоит из описания ситуации со следующими задачами по предложенному сценарию).

Выбор определенной формы ТЗ зависит от цели тестирования, учебного предмета, учебной темы, технических возможностей и так далее; каждая форма ТЗ служит проверке уровня учебных достижений ученика в усвоении темы (раздела, предмета) и определенного вида его компетенций – знаний, умений и навыков, свойств, качеств, установок и тому подобное.

Итак, тест как инструмент тестирования должен удовлетворить ряд условий, которые и делают его средством измерения, а не обычным набором вопросов и задач. То есть **технология конструирования тестовых заданий** предусматривает соблюдение ряда правил:

– каждое тестовое задание должно оценивать достижение важной и существенной образовательной цели. Нужно избегать проверки незначащих или чрезмерно узкоспециализированных знаний;
– каждое тестовое задание должно проверять уровень усвоения знаний, в том числе и высшие уровни;
– условие должно содержать четко сформулированное, понятное, конкретное, без двусмысленностей в ответах задание. Задача должна фокусироваться на одной проблеме;
– оптимальным количеством вариантов ответов в ТЗ является 5–8, за исключением отдельных форматов ТЗ;
– предложенные ответы не должны быть субъективными суждениями, содержать субъективные оценки, быть противоречащими или спорными, необщепринятыми или недоказанными фактами. ТЗ должны содержать только современные элементы знаний;
– варианты ответов должны быть гомогенными (однородными);
– все дистракторы должны быть вероятными (правдоподобными).
– ТЗ не должны зависеть друг от друга: информация, содержащаяся в одном тестовом задании, не должна давать ответ на другое тестовое задание или, наоборот, незнание ответа на первое ТЗ не может мешать экзаменуемому ответить на следующий вопрос;
– запрещается использование алогичных дистракторов, то есть таких, которые не соответ-

ствуют условию ТЗ или не относятся к рассматриваемому понятию (объекту);
– не рекомендуется использовать как правильный ответ или дистрактор фразы с использованием абсолютных терминов «все из вышеуказанного», «ничего из вышеуказанного», а также слова «никогда», «всегда», «только», «иногда», «вероятно»;
– условие по возможности должно быть сформулировано положительно;
– необходимо избегать в формулировании условия подсказок типа: грамматическое несоответствие между условием и вариантами ответов; повторение в правильном ответе слов из условия; использование примеров из учебника или лекции в качестве тестовых заданий; самый длинный правильный ответ; дистракторы, исключающие друг друга; ситуации, когда одно тестовое задание является подсказкой для второго;
– для каждого ТЗ в процессе его апробации вычисляют среднее значение сложности и трудоемкости, что необходимо для определения общего времени выполнения теста [1; 4; 5 и др.].

Алгоритм конструирования теста для измерения учебных достижений

Учитывая первое из выдвинутых требований к ТЗ, при сдаче теста необходимо использовать тестовые задания разных видов и уровней сложности с тем, чтобы проверить все уровни усвоения материала, в том числе и более высокие, из всех важных положений учебной темы. С этой целью нужно использовать классификацию уровней когнитивной (познавательной) сферы, разработанную Б. Блюмом, которая является наиболее признанной и универсальной [1; 9 и др.]. Считается, что в тесте оптимально (пропорционально) должны быть представлены задания всех уровней сложности познавательной деятельности – знания, понимания, применения, анализа, синтеза и оценки. В целом на качество теста существенно влияет **показатель сложности (индекс сложности)** как тестовых заданий, так и теста в целом, который высчитывается по специальным подсчетам текстологами: если он является неоптимальным, то тест в целом будет иметь либо высокий, либо низкий уровень сложности, что влияет на результаты измерения и, соответственно, оценивания уровня учебных достижений. Однако, полагаем, непрофессионал также может приблизительно установить уровень сложности теста (без применения специальных формул и расчетов), выяснив соотношение в нем количества заданий разных уровней по классификации когнитивной сферы. Оптимальным, по нашему мнению, являются следующие соотношения: 60: 40 (то есть 60% ТЗ уровней знаний, понимания и применения так называемых низших уровней познавательной деятельности и 40% ТЗ высших уровней – анализа, синтеза, оценки); 65: 35 и 70: 30.

В качестве примера приводим образцы задач, которые диагностируют различные когнитивные уровни.

Для создания правильного теста (**алгоритм конструирования теста для измерения учебных достижений**) по определенной учебной теме необходимо осуществить следующее:
– определить цель тестирования (то есть применение теста), выбор вида теста;
– проанализировать содержание учебной темы (раздела, предмета), с тем, чтобы установить самое важное в этой теме, что является необходимым для усвоения, и компетенции, которые должен приобрести (совершенствовать) ученик, изучая тему;
– определить структуру теста и стратегию расположения заданий, то есть создать **матрицу теста**. Матрица теста – «это структура организации, а также определенный объем образовательного домена (знаний, умений, навыков, качеств, ценностей), выносимых для оценивания» [1].

Понятие «**домен**» может включать содержание программы по предмету, измерение уровней усвоения, требования образовательного стандарта, компетентность и тому подобное. В предметном тесте определение домена – это соответствие или, собственно, конечный результат изучения темы, раздела, предмета, соответствие этапа усвоения учебной программы и выводы на основе полученных результатов [1] (то, что является обязательным для проверки и раскрывает уровень усвоения учеником определенной темы). Например, для тестирования после изучения учебной темы «Моя семья. Члены семьи. Профессии членов семьи» в школьном курсе английского языка для проверки уровня учебных достижений учащихся следует:
– использовать такие домены: ключевые понятия темы – «семья», «члены семьи», «профессии»; содержание родственных связей между членами семьи; различные профессии в современном мире; выбор собственной профессии; семейные традиции; семейные праздники: день рождения, Новый год; домашние обязанности; возможность высказать собственное мнение.
– выбрать спецификацию теста, его длину (обычно, оптимальный тест состоит из 30–60 ТЗ) и время выполнения;
– отобрать ТЗ в тест и ранжировать их в соответствии с выбранной стратегией расположения;
– проанализировать тестовые задания, тест по содержанию, уровню сложности и усовершенствовать при необходимости.

Конечно, широкое применение каждого теста предполагает его предварительную апробацию и корректировку в случае необходимости.

Каждый тест должен включать творческое задание (задание уровня оценивания). В рассматриваемом нами случае (изучение указанной темы) как творческое стоит использовать одно из таких

заданий: «Составить рассказ о своей семье»; «Написать краткое связное высказывание по предложенным темам (например, о своей будущей профессии; выразить свое отношение к … и тому подобное)».

Кроме этого, его обязательными составляющими являются бланк правильных ответов (ключ) и критерии оценивания.

Обычно, структура (матрица) теста по определенной учебной теме имеет следующий вид (табл. 1).

Таблица 1. Матрица теста по учебной теме «Моя семья. Члены семьи. Профессии членов семьи» (5 класс школьного курса английского языка)

Домены	Уровни						Всего
	Знание	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка	
Ключевые понятия темы – “семья”, “члены семья”, “профессии”	3	1	-	1	-	-	5
Содержание родственных связей между членами семьи	4	-	-	-	2	-	6
Различные профессии в современном мире	1	-	1	1	1	-	4
Выбор собственной профессии	–	3	1	1	1	1	7
Семейные традиции	–	–	–	1	–	1	2
Семейные праздники: день рождения, Новый год	-	-	1	1	-	-	2
Домашние обязанности	-	-	2	-	-	-	2
Возможность высказать собственное мнение	-	-	-	-	-	2	2
Общее число	8	4	5	5	5	3	30

Краткая сертификация теста, который будет создан по разработанной матрице, будет такой: тест учебных достижений для итогового (тематического) измерения, состоящий из 30 тестовых заданий: 27 заданий закрытого типа, 3 задания открытого типа, из них 1 творческое (связное высказывание); в тесте использовано 20 ТЗ формата А 4 ТЗ формата N и 6 ТЗ формата R. В целом **сертификация теста** – это «документ, в котором содержится информация о целях, задачах, плане и структуре теста, указаны основные требования к правилам проведения тестирования, обработке результатов тестирования и их интерпретации» [2].

Тестирование как процедура измерения уровня учебных достижений непосредственно связана с процедурой **оценивания** – «конвертацией полученного в процессе тестирования первичного результата (балла) в соответствующее число (оценку) по определенной шкале» [1]; процессом формулирования выводов на основе сравнивания количественных показателей со стандартом [2]. Процедура конвертации (интерпретации) называется **шкалирование**. Считаем, что в школьной практике оптимальным является критериальный подход в конвертации результатов тестирования в оценку (баллы). Для этого стоит определить «стоимость» правильного ответа на задания разных уровней сложности (по классификации Б. Блюма); скажем, за тестовое задание уровня знаний – 1 балл; ТЗ уровней понимания и применения – 2 балла; уровней анализа и синтеза – 3 и задания уровня оценивания (кроме творческого задания) – 4 балла. Таким образом, выполнив правильно все задания теста по учебной теме «Моя семья. Члены семьи. Профессии членов семьи» (кроме творческого задания) ученик максимально может набрать 64 балла. Эти баллы конвертируются в 5-балльную шкалу таким образом: 5–64–51; 4–50–38; 3–37–20; 2 – менее 20 баллов.

Творческое задание максимально оценивается в 5 баллов. Полученные баллы (оценки) складываются и делятся пополам, что и является итоговой оценкой за тест.

Выводы. Измерение и оценивание результата обучения (учебных достижений) учащихся (студентов) в нашей стране на данный момент широко внедряется на практике и является важным для воспроизведения в России технологии стандартизированного тестирования, успешно используемого в большинстве стран. Качество и эффективность тестирования, а также достоверность и правильность зависят от компетентности специалистов, которые составляют тесты, и уровня осведомленности учителей (преподавателей) об основах теории тестологии, их способности не применять в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учебных заведений (ВУЗОВ) неудачно построенные тесты.

Литература

1. Соловова Е.Н., Козлова З. Английский язык как средство обучения в профильном вузе/ В сборнике: Язык, литература и культура как грани межкультурного общения. сборник научных трудов. Под редакцией О.Д. Вишняковой. 2017. С. 48–58.
2. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Симкин В.Н., Соловова Е.Н. О разработке модели двухуровневого единого государственного экзамена

по иностранным языкам // Педагогическая диагностика. 2016. № 1. С. 18.
3. Аванесов В.С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики / В.С. Аванесов // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 32–46.
4. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – М.: Интеллект-Центр, 2002. – 296 с.
5. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий / В.С. Аванесов. – М.: Адепт, 1998. – 272 с.
6. Анастази А. Психологическое тестирование. – В 2-х кн. – Пер. с анг. / А. Анастази. – Кн. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 316 с.
7. Аванесов В.С. Понятийный аппарат педагогической тестологии / В.С. Аванесов // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 2. – С. 34–46.
8. Аванесов В.С. Определение исходных понятий теории педагогических измерений / В.С. Аванесов // Педагогическая диагностика. – 2005. – № 2. – С. 6–24.
9. Соловова Е.Н., Большакова Е.А. Контроль умений осуществлять различные формы записи информации на промежуточном этапе между чтением и созданием собственных текстов // Иностранные языки в школе. 2014. № 10. С. 2–9.
10. Лащенова Н.Е. Учебно-методическое обеспечение образовательных программ по английскому языку в начальной школе // В сборнике: РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 265–270.

APPLICATION OF TESTING AS A TOOL FOR PEDAGOGICAL MEASUREMENTS: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS

Magomedov A.G.
National Research University Higher School of Economics

In modern conditions of modernization of education, in particular, the system of secondary general education, testing has been widely used as a method of measuring and evaluating the educational achievements of students studying in various school subjects both in the process of their assimilation and during the state final certification. The article analyzes the issue of the quality of pedagogical test diagnostics of students' subject competence, which is associated with ensuring the validity, objectivity, reliability, accuracy of the testing method as a method of measuring students' academic achievements, the test as a tool of this method and measurement and evaluation procedures. Special attention is drawn to the issues of the basic concepts of testology, classification of tests and test tasks, as well as the construction of a test that covers the topic "My family. Family member. Occupation of my family members" in English lessons at school to measure academic achievements.

Keywords: testology, language control, measurement, testing method, principles of test development, types of tests, development of test tasks, evaluation procedure.

References

1. Solovova E.N., Kozlova Z. English as a means of teaching at a specialized university/ Sourcebook: Language, literature and culture as facets of intercultural communication. Sourcebook of scientific papers. Edited by O.D. Vishnyakova. 2017. pp. 48–58.
2. Verbitskaya M.V., Makhmuryan K.S., Simkin V.N., Solovova E.N. On the development of a model of a two-level unified state exam in foreign languages // Pedagogical diagnostics. 2016. No. 1. p. 18.
3. Avanesov V.S. Definition, subject and main functions of pedagogical diagnostics / V.S. Avanesov // Pedagogical diagnostics. – 2002. – No. 1. – pp. 32–46.
4. Mayorov A.N. Theory and practice of creating tests for the education system / A.N. Mayorov. – M.: Intellect Center, 2002. – 296 p.
5. Avanesov V.S. Composition of test tasks / V.S. Avanesov. – M.: Adept, 1998. – 272 p.
6. Anastasi A. Psychological testing. – In 2 books. – Translated from English / A. Anastasi. – Book 2. – M.: Pedagogy, 1982. – 316 p.
7. Avanesov V.S. Conceptual apparatus of pedagogical testology / V.S. Avanesov // Pedagogical diagnostics. – 2002. – No. 2. – pp. 34–46.
8. Avanesov V.S. Definition of the initial concepts of the theory of pedagogical measurements / V.S. Avanesov // Pedagogical diagnostics. – 2005. – No. 2. – pp. 6–24.
9. Solovova E.N., bolshakova E.A. Control of the ability to carry out various forms of recording information at the intermediate stage between reading and creating your own texts // Foreign languages at school. 2014. No. 10. pp. 2–9.
10. Lashchenova N.E. Educational and methodological support of educational programs in English in primary school // Sourcebook: The child in the modern educational space of the metropolis. Materials of the VIII International Scientific and Practical Conference. Moscow, 2021. pp. 265–270.

Формирование образовательного пространства адаптации студентов к образовательному процессу в вузе

Мутусханова Рамиса Мухтаровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Русский язык и методики его преподавания», Чеченский государственный педагогический университет
E-mail: mramisa@mail.ru

Проблема адаптации студентов к условиям обучения в вузе является одной из центральных тем обсуждения в современной образовательной среде. Адаптация студентов в вузе представляет собой важный и многогранный процесс, который требует от человека активации и постоянного задействования резервов своего организма. Данная статья описывает процесс адаптации студентов к особенностям обучения в вузе. Позволяет изучать различные подходы среди специалистов в области психологии к феномену адаптации, а также выстроить общую картину того как в современной образовательной системе учащиеся различных курсов адаптируются к реалиям образования в вузе.

Ключевые слова: адаптация, студенты, социально-психологическая адаптация, образование в вузе, студенческая деятельность, проблемы адаптации.

Адаптация – это процесс, который дает возможность человеку приспособиться к внешним проявлениям среды внутри определенной социальной организации или группы. Для человека процесс адаптации заключается в том, что происходит взаимодействие психологических и физиологических реакций организма, которые позволяют приспособиться к определенным условиям жизни[2]. Результат адаптации в том, что человек может проще приспособиться к нахождению внутри определенной среды и продолжать реализовываться и развиваться [3].

Студенческая деятельность является многофункциональным механизмом, где необходимо адаптироваться сразу к нескольким процессам. Студент, который попадает в студенческую среду должен суметь быстро перестроить свой организм к новым нагрузкам, новому графику труда и отдыха, адаптироваться к социальным явлениям, таким как, знакомство с одногруппниками, преподавателями и т.д. [4].

Образовательный процесс в вузе представляет собой деятельность, которая включает в себя разнообразное количество дисциплин, учебных курсов, разнообразных видов учебных практик. При этом важно понимать, что с каждым годом университеты обновляют основные образовательные программы, что также влияет на адаптационные способности студентов.

Ткачева Г.В. приводит мнение о том, что адаптацию для студентов первого года обучения можно разделить на несколько форм [11].

Первая форма заключается в том, что адаптация студентов в образовательной среде формальна и касается приспособления человека к процессу обучения, требованиям и обязанностям. Вторая форма заключается в том, чтобы студенту эффективней адаптироваться к условиям обучения в вузе, осознать процесс выстраивания работы с каждым отдельным преподавателем, важно сформировать навык общественной адаптации. Она будет заключаться в том, чтобы начать взаимодействовать с педагогическим составом, который позволит быстрее освоить процесс обучения. Третья форма адаптации непосредственно дидактическая, которая заключается в том, чтобы студент заранее подготавливался к учебе в высшей школе.

Таким образом, рассматриваемая позиция Г.В. Ткачевой демонстрирует, что адаптация является непосредственно связующим звеном между студентом и образовательным процессом [11].

Дмитриенко С.А. описывает адаптацию студента как сложный, динамический и многосторонний

процесс, который заключается в перестройке своих потребностей и мотивации. Адаптация студентов, которые только что попали в данную систему обучения напрямую связана с их результатами, которые они будут получать в вузе [6].

Тем самым, цель адаптации студента по мнению С.А. Дмитриенко в том, чтобы четко сформировать свою мотивацию учебной деятельности и понять, какие потребности обучение сможет закрыть. Многие студенты идут в университеты с целью получить «корочку, либо отсрочку от армии, небольшая часть студентов осознанно выбирают профессиональную деятельность. На данный момент, это может являться мотивацией для адаптации к образовательным процессам.

Проведенные исследования И.П. Павлова, связанные с адаптацией первокурсников, выделяют главные трудности, которые, по мнению автора напрямую влияют на процесс адаптации к образовательному процессу в высшей школе [8].

1. Переживания учеников, связанные с уходом из привычной среды обучения. Первокурсник много времени провел внутри системы, внутри которой его обучали знакомые учителя, его класс формировался на протяжении 11 лет. Отсюда и возникающие переживания, влияющие на последующую адаптацию.

2. Неопределенность мотивации выбора профессии. Это также является проблемой, которая мешает адаптировать ученика к вузу и к получению знаний, если мотивация студента не нацелена на данную специальность.

3. Недостаток в психологической подготовке к учебе в вузе. Вуз часто не принимает никакого участия в том, чтобы первокурсники быстрее освоились в учебной деятельности. Многие вузы уже 1 сентября требуют от учеников активной учебной деятельности и ставят по 4–5 пар в первый день студента в новой среде. Это зачастую негативно влияет на молодых ребят.

4. Отсутствие навыков самостоятельной работы студентов.

5. Необходимость налаживания быта и самообслуживания. Все первокурсники, которые живут в общежитии должны самостоятельно думать над организацией своей жизни, что также влияет и на образовательные процессы [9].

И.П. Павлов в своей работе предлагает решить рассматриваемые проблемы за счет принципа постепенности. Он заключается в том, чтобы в начале провести исследование с помощью тестов-опросников, которые позволят исследовать личность первокурсников. Тестовые опросники позволят понять преподавателям и самим студентам их уровень адаптации и изучить сильные и слабые стороны конкретного студента [10].

Адаптация студента к среде высших учебных заведений заключается не только в формировании мотивации и потребностей к обучению. Для студента в первую очередь, очень важно, чтобы его психологическое состояние было подготовлено к условиям новой среды. К.К. Платонов описывает социально-психологическую адаптацию как приведение основных социальных и личностных характеристик студента в динамическое состояние в условиях вузовской среды [8].

Исследования К.К. Платонова показывают, что студенты первого курса не вовлекаются в обучающий процесс и не желают получать новые знания не только потому, что их уровень образования после школы невысокий или их охватывает лень после выматывающих школьных экзаменов. Дело в том, что они еще не сформировали необходимые качества, которые позволят самостоятельно обучаться, нести ответственность за результат, умение распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки.

Платонов ставит в основу адаптации к образовательной деятельности социальную направленность. Социальная адаптация студентов в вузе делится на несколько направлений [8].

1. Профессиональная адаптация, которая подразумевает приспособление к условиям образовательного процесса студента.

2. Социально-психологическая адаптация, заключается в том, чтобы студент мог найти контакт с преподавателями, другими участниками образовательного процесса[5].

Найдя варианты формирования социальной адаптации, студент сможет эффективней получать знания и решать собственные задачи по обучению.

Процесс адаптации к образовательной деятельности, а точнее ее успешность зависит от его индивидуально-личностных и психологических особенностей.

А.Г. Терещенко в своих исследованиях приходит к выводу о том, что адаптация студентов к процессу обучения заканчивается в конце второго семестра. То есть студент в течении года только проходит весь процесс адаптации. Студент применяет разнообразные средства и методы для того, чтобы его действия вели к положительному результату [11].

Многие студенты-первокурсники в начале обучения испытывают трудности, связанные с тем, что они не обладают навыком самостоятельного обучения, им трудно писать лекции, взаимодействовать с учебными материалами, самостоятельно находить данные и их анализировать.

Для выработки тактики и стратегии, обеспечивающих оптимальную адаптацию студента к вузу, важно знать жизненные планы и интересы первокурсника, систему его доминирующих мотивов, уровень притязаний, самооценку, способность к сознательной регуляции поведения и т.д.[6]

Для того, чтобы адаптация проходила наиболее эффективна необходимо со стороны вузов предпринимать специальные меры для работы со студентами. Например, отдельные кафедры, могут организовывать для первокурсников разнообразные мероприятия, выступление преподавателей, старшекурсников, все данные детали смогут положительно сказаться на адаптации студентов.

Адаптация студентов представляет собой важный этап, который напрямую влияет на образовательные процессы современных студентов-первокурсников. Успешность адаптации предполагает готовность студента к преодолению различных трудностей, которые будут возникать в процессе обучения[1]. Чем лучше студент будет понимать, что собой представляет образовательный процесс, чем понятней и эффективней будет доносится информация и мотивация со стороны преподавательского состава, тем быстрее учащиеся смогут адаптироваться к условиям вузам и требованиям со стороны образовательных стандартов.

Литература

1. Абдулаева Э.С. Студенчество как индикатор духовного состояния общества //Гуманитарные и социально-экономические науки. 2009. № S. С. 119.
2. Ахмедова З.Ж. Психологические основы развития возможностей интеллектуального творчества молодежи в образовательном процессе// Academy Научно-методический журнал № 5 (56), 2020. – 43–45 с.
3. Батколина В.В. К вопросу об адаптации студентов к условиям обучения в университете // Цивилизация знаний: российские реалии: тр. Девятнадцатой междунар. науч. конф. – 2018. – 1095–1100 с.
4. Буянова Г.В. Основные направления воспитательной деятельности в системе современного высшего образования // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – 37–50 с.
5. Гальмук Н.А. Педагогические условия личностноориентированного становления специалиста социальной сферы в среднем профессиональном образовании: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Тамбов, 2008. – 5–24 с.
6. Дмитриенко С.А. Формирование навыков адаптации к профессиональной деятельности // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 2. – 38–41 с.
7. Луну А.А., Седых Т.В. Особенности адаптации первокурсников к социокультурной среде вуза // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив: материалы междунар. электрон. науч.-практ. конф. – 2017. – 257–262 с.
8. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий – М., 2003. – 180 с.
9. Разумовская Е. Социализация студенческой молодежи // Учитель. – 2005. –№ 2. – С. 11–12.
10. Терещенко А.Г. Изменение особенностей психических процессов у студентов в связи с адаптацией к учебной деятельности. – Иркутск, 2006. – 89–103 с.
11. Ткачева Г.В. Научно-дидактические условия учебной адаптации студентов на начальном этапе обучения. Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – вуз». – М.: Прогресс, 2003. – 240 с.

FORMATION OF THE EDUCATIONAL SPACE FOR THE ADAPTATION OF STUDENTS TO THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY

Mutuskhanova R.M.
Chechen State Pedagogical University

The problem of students' adaptation to the conditions of study at the university is one of the central topics of discussion in the modern educational environment. The adaptation of students at the university is an important and multifaceted process that requires a person to activate and constantly use the reserves of his body. This article describes the process of adaptation of students to the peculiarities of studying at a university. It allows us to study various approaches among specialists in the field of psychology to the phenomenon of adaptation, as well as to build a general picture of how students of various courses adapt to the realities of higher education in the modern educational system.

Keywords: adaptation, students, socio-psychological adaptation, university education, student activity, problems of adaptation.

References

1. Abdulayeva E.S. Studentship as an indicator of the spiritual state of society //Humanities and socio-economic sciences. 2009. No. S. S. 119.
2. Akhmedova Z. Zh. Psychological foundations of the development of the possibilities of intellectual creativity of youth in the educational process// Academy Scientific and Methodological Journal № 5 (56), 2020. – 43–45 S.
3. Batkolina V.V. On the issue of adaptation of students to the conditions of study at the university // Civilization of knowledge: Russian realities: tr. Nineteenth International Scientific Conference – 2018. – 1095–1100 p.
4. Buyanova G.V. The main directions of educational activity in the system of modern higher education // Prospects of science and education. – 2019. – № 1 (37). – 37–50 S.
5. Galmuk N.A. Pedagogical conditions of personality-oriented formation of a social sphere specialist in secondary vocational education: abstract. dis. … candidate of pedagogical Sciences. – Tambov, 2008. – 5–24 p.
6. Dmitrienko S.A. Formation of skills of adaptation to professional activity // Secondary vocational education. – 2007. – No. 2. – 38–41 p.
7. Lunu A.A., Sedykh T.V. Features of adaptation of first-year students to the socio-cultural environment of the university // Socio-cultural activity: vectors of research and practical perspectives: materials of the international electron. scientific and practical conference – 2017. – 257–262 p.
8. Platonov K.K. A concise dictionary of the system of psychological concepts – M., 2003. – 180 p.
9. Razumovskaya E. Socialization of student youth // Teacher. – 2005. –No. 2. – pp. 11–12.
10. Tereshchenko A.G. Changes in the characteristics of mental processes in students in connection with adaptation to educational activities. – Irkutsk, 2006. – 89–103 p.
11. Tkacheva G.V. Scientific and didactic conditions of students' educational adaptation at the initial stage of training. Modern education: continuity and continuity of the educational system "school – university". – M.: Progress, 2003. – 240 p.

Особенности изучения РКИ для обучающихся разных языковых групп

Омер Бичер,
доктор филологических наук, Мерсинский университет
E-mail: omerminsk@hotmail.com

Образование наравне с другими сферами подвержено интеграции, стандартизации и конвергенции между различными странами мира. Общее количество иностранных студентов, получающих высшее образование в России, выросло за последние три года более чем на 26 тысяч человек. Существуют как общие для всех иностранных студентов проблемы при изучении РКИ, так и сложности, связанные с конкретными национальными языковыми и культурными особенностями. Для соответствия ожиданиям студентов и обеспечения высокого качества образовательного процесса, необходимо учитывать факторы, влияющие на освоение языка и акцентировать внимание стоит на языковых и культурных различиях обучающихся разных стран для максимальной ориентации на проблемные зоны. Целью данного исследования является анализ особенностей различных языковых групп студентов, влияющих на процесс изучении РКИ. Для этого выполнено обобщение теоретических знаний в изучаемой области, анализ особенностей различных языков, а также преимуществ ряда методов преподаваний. Благодаря проведённой работе выявлено, что большинство иностранных студентов испытывает трудности в обучении РКИ в связи с фонетическими и грамматическими отличиями языков, для китайских студентов сложным кажется и стиль написания букв и слов. По результатам анализа ряда исследований можно сделать заключение о том, что продуктивные методы обучения, включающие критическое и креативное мышление, активное включение в языковую среду, улучшают результаты 78% студентов. Среди перспективных направлений работы в данном направлении можно выделить качественную подготовку педагогических кадров, включающую акцентирование внимания на социокультурных особенностях разных групп студентов. Кроме того, использование ИКТ и иных современных технологий позволит ускорить процесс обучения и не быть привязанными к офлайн-обучению.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (рки); полинациональная группа; глобализация образования; иностранные студенты; языковые особенности; преподавание русского языка как иностранного.

Введение

Говоря о всемирных тенденциях в целом, и в области образования в частности, мы обязательно затрагиваем аспекты, касающиеся двух больших тем: глобализации и интернационализации. Они стали объектом изучения множества учёных и профильных специалистов в последние несколько десятилетий, ведь наиболее полно использоваться и получать мощное развитие они стали с конца XX века, коррелируя с развитием технических средств, информационных инноваций, структур связи и Интернета.

Любая система образования должна способствовать максимальному формированию всего комплекса условий, важных и неотъемлемых для успешной адаптации человека к условиям реального мира, к той культуре и уровню и области знаний, которые на данный момент господствуют в мире.

Многие студенты считают русский язык очень важным, и выбирают его в качестве иностранного, потому что считают, что в такой большой стране, как Россия, много перспектив и возможностей. По результатам исследований, высокий уровень оценки важности русского языка как мирового сопровождается высоким уровнем оценки значимости русского языка в эпоху глобализации [1]. Существуют общие для всех иностранных студентов проблемы в академической адаптации: низкий общеобразовательный уровень; слабая подготовка по профильным дисциплинам и специальным предметам; отличие форм и методов обучения в России и за рубежом. Большинство иностранных студентов, не владеющих русским языком, не могут полноценно воспринимать лекции и понимать другие учебные материалы. Для соответствия ожиданиям студентов и обеспечения высокого качества образовательного процесса, необходимо учитывать факторы, влияющие на освоение языка и акцентировать внимание стоит на языковых и культурных различиях обучающихся разных стран для максимальной ориентации на проблемные зоны. Целью данного исследования является анализ особенностей различных языковых групп студентов, влияющих на процесс изучении РКИ.

Результаты и обсуждение

1. Глобализация образования

Развитие информационных технологий, и прежде всего, сети Интернет, открыло широкие перспективы и возможности в области глобализации образования. Образование перестало ограничиваться географическими и физическими рамками, доступ

к источникам информации стал свободнее как для студентов и педагогов, так и для иных заинтересованных лиц – желающих получить дополнительное образование или повысить квалификацию. Достижение качественнно новой формы образовательного процесса в разрезе глобализации и цифровизации произошло благодаря снятию географических ограничений и открытию доступа к глобальным информационным ресурсам посредством современных информационных технологий. Последние годы активно развивается и совершенствуется формат дистанционного обучения, где педагоги и студенты могут объединяться в полинациональные группы посредством компьютерной сети. Таким образом проводятся лекции, семинары, дискуссии, защиты проектов и даже экзамены. Студент может выбрать научного руководителя даже в университете другой страны. Термином интернационализация называют превращение какого-либо явления в интернациональное, международное. Данный процесс направлен на развитие высшей школы (университетского образования); введение специальных, способствующих расширению международных образовательных партнеров, инструментов оценивания; развитие академической мобильности обучающихся и обучающих; признания образовательных документов иностранных государств. Интернационализация углубляет базу знаний институтов участников, раздвигает рамки научного поиска, обогащает учебные программы. Присутствие в вузе студентов и ученых из разных стран расширяет культурные горизонты как студентов, так и преподавательского состава своей страны. Обучение иностранных студентов влияет также на развитие их стран и способствует глобальной экономической и политической стабильности. В 2019–2021 годах общее количество иностранных студентов, получающих образование в университетах России, выросло более чем на 26 тысяч человек. Так, в 2019 году в России училось 298 тысяч иностранных студентов, в 2020 году – 315 тысяч, в 2021 году – 324 тысячи. В основном за высшим образованием в Российскую Федерацию приезжают студенты из Казахстана (61 тыс. студентов), Узбекистана (48,7 тыс. студентов), Китая (32,6 тыс. студентов), Туркменистана (30,6 тыс. студентов), Таджикистана (23,1 тыс. студентов), Индии (16,7 тыс. студентов), Египта (12,4 тыс. студентов), Беларуси (10,2 тыс. студентов), Украины (9,1 тыс. студентов) и Киргизии (8,6 тыс. студентов) [2]. На волне популярности онлайн-образование, с каждым годом растёт количество студентов массовых открытых онлайн-курсов (МООК) по изучению языков, в 2018 году их было уже более 101 миллиона человек. Онлайн-уроки по РКИ посещают многие иностранцы, которые хотят выучить язык [3]. Методология подчеркивает, что использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе и повседневной жизни предполагает, что пользователь является человеком, с высокой самоорганизацией и высоким уровнем концентрации внимания, относящийся к цифровым технологиям как к эффективному инструменту для достижения конкретных целей [4].

2. Особенности изучения РКИ студентами различных языковых групп

Ряд исследований подчеркивает важность учета начального уровня владения русским языком, языковых особенностей родного языка иностранного студента и его мотивации в изучении русского языка [5]. Для успешного обучения иностранным студентам необходимо быстро овладеть языком, адаптироваться к системе обучения и вписаться в другую культуру. Поэтому адаптация иностранных студентов важна для погружения их в новую среду [6]. По результатам одного из недавних опросов иностранных студентов в российских вузах, около 75% респондентов испытывают сложности в учёбе по причине плохого знания русского языка [7]. Различные языковые группы имеют свои уникальные особенности менталитета, произношения и написания слов, поэтому разные аспекты и изучаемые темы вызывают сложности. Что просто даётся студентам одних стран, то может быть проблематично для других. Педагогам необходимо знать этнические и языковые особенности и учитывать их в подготовке к занятиям, а также в момент проведения семинаров. Первой сложностью при начале занятий РКИ в группе является адаптация студентов. Так, например, для студентов из африканских стран основной проблемой является языковой барьер, это отмечает примерно ¾ обучающихся. Для студентов-арабов языковой барьер вызывает затруднение менее чем в 50% случаев. Это связано с тем, что большинство арабов по своему характеру весьма общительны, не испытывают страха и неловкости при разговоре даже на малознакомом языке и легко идут на контакт. Для африканских студентов свойственна неуверенность и замкнутость, особенно этот страх проявляется в ситуациях спонтанного общения на иностранном языке [8]. В подобных случаях, а также при работе со студентами рационально-логического типа, куда относятся китайцы, монголы, вьетнамцы и т.д., выходом может стать начало занятий в формате онлайн, что способствует снятию напряжения и развитию коммуникативных навыков [3]. Продолжая разговор о преимуществах онлайн-обучению РКИ, стоит раскрыть и аспект его перспектив для студентов различных стран. Таким образом, среди основных перспектив выделяют развитие принципов индивидуализации и дифференциации, акцент на коммуникативный метод и на широкое использование ИКТ и иных современных педагогических технологий. Несмотря на широкий арсенал средств для успешного погружения иностранцев в русскоязычную среду и проведения самого процесса обучения, имеются и некоторые проблемы, препятствующие прогрессу. Среди них основными являются сложности в формировании коммуникативной компетенции, отсутствие русскоязычной среды в процессе адаптации, трудности в развитии навыков письменной речи учащихся. Для ряда студентов, особенно англоговорящих, предла-

гается проведение первых занятий на родном языке, с постепенным переходом на русский [9]. Для взрослых обучающихся подключаются принципы и методики языковой андрагогикой (Adult Learning Theory), которая способствует организации обучения с учётом «специфики возрастных особенностей формирования языковой компетенции у взрослых». Для формирования методики преподавания РКИ к обозначенному следует добавить еще и учет национальных особенностей учащихся. Языковая андрагогика акцентирует внимание на том, что для взрослых студентов характерны психовозрастные и этнические особенности. Для учеников из Китая более комфортны задания и проекты, включающие поиск информации в сети Интернет, чтение выполненных заданий (не пересказ, а именно прочтение), что легче организовать при онлайн-обучении. Напротив, арабские студенты активны в дискуссиях, с удовольствием включатся в задания с говорением посредством микрофона и видео. Для европейцев свойственно сдержанное, но уверенное поведение на занятиях, использование ИКТ для них привычно. Кроме того, европейцы ответственно подходят к выполнению домашних заданий и часто помогают другим [3]. От близости звучания языков зависит то, насколько быстро и качественно студенты-инофоны смогут овладеть устной русской речью. Важно в процессе обучения формировать в памяти студента звуковой образ слов, тренировать способность слышать и различать слова в потоке. Если в родном языке студента отсутствуют некоторые звуки, присущие русскому языку, то зачастую это становится тормозящим фактором. Приведём ряд примеров: для китайских студентов сложно произношение звуков «и», «ч» и «р». Проведение соответствующих фонетических упражнений, позволяет развивать фонетический слух, так, например, учащиеся слушают звук с последующим воспроизведением путем имитации. Второе упражнение: учащиеся запоминают в каком положении должны находиться органы артикуляции и какой звук должен быть произнесен в результате [5]. Для студентов из Ирана проблематичен звук «ы», так как его нет в родном языке. В связи с этим, они часто заменяют его на «и». Аналогичная ситуация у вьетнамцев с парой «б» – «в». Шипящие русские буквы и звуки вызывают сложности у многих народностей, это связано с тем, что в таком широком наборе шипящие присутствуют только в русском. Пара звуков «л» и «р» также не так часты во многих языках, а если и имеются, то не всегда так чётко проговариваются. Например, французам свойственно грассирование, для японцев проблематично различение этой пары звуков, потому как в их родном языке есть нечто среднее между «л» и «р», китайцы очень долго привыкают к звуку «р», так как у них в языке такого нет. «Мягкость» и «твёрдость» произношения согласных звуков вызывают затруднения у многих европейцев, потому что многие народы не могут воспринять на слух такие звукосочетания, как «дя», «тё», «рю». Далее, перейдём к рассмотрению сложностей инофонов с гласными русскими звуками. Звук «ы» легко даётся студентам тюркской группы и корейцам. Для остальных языковых групп он является наиболее проблематичным. В языках романо-германской группы не распространено озвончение и оглушение звуков. Аналогичная ситуация и с языками восточной группы – для персидского языка характерно сохранение звучания букв «з», «д», «в» вне зависимости от позиции, что абсолютно противоположно правилам русского языка. Также, в русском языке не выделяют буквосочетаний, читающихся только одним способом, в связи с этим выявить их точные правила произношения сложно, но является нормальной практикой в английском или немецком языках. Что касается алфавита и его написания, то здесь не выделяется особых стопоров, так как европейские студенты используют латиницу, по начертанию схожую с кириллицей, а также и студенты с Востока знакомы с латиницей. Стоит обратить внимание на сложности изучения грамматики русского языка иностранцами. Русский относят к флективным языкам, поэтому славянские народы относительно легко воспринимают эти особенности русского языка, потому что их языки тоже относятся к флективным, а для представителей западной Европы это является тормозящим обучение фактором. Яркими примерами является отсутствие рода для неодушевленных предметов, а также частым отсутствием среднего рода. Кроме того, в предложении связь между словами обеспечивается не с помощью изменения формы слова, а за счёт правильного определения места слова в предложении [10]. Китайский язык как аналитический язык и русский язык как синтетический язык отличаются по формальным и структурным признакам. В китайском языке нет склонения и интонации, поэтому китайским студентам трудно освоить произношение русских слов, и, кроме того, трудности в обучении китайцев русскому ударению обусловлены двумя специфическими признаками: смещением и подвижностью. [8].

3. Методика преподавания РКИ

Принципы обучения остаются неизменными независимо от области их применения. Целый ряд заинтересованных сторон в сфере образования, включая исследователей в области обучения и развития, педагогов и работодателей, пришли к консенсусу, что для успеха на «рабочем месте завтрашнего дня» потребуется овладение набором компетенций или, как их назвал Институт Брукингса, «навыками для меняющегося мира» («навыками будущего»). Сюда относятся такие навыки как сотрудничество, критическое мышление и творческие инновации, которые расширяют знания и навыки за пределы основных учебных предметов [11].

Существует два метода обучения: продуктивный и репродуктивный. Репродуктивный метод предполагает восприятие нового знания и его воспроизведение без изменений или с небольшими изменениями, а продуктивный метод предполагает творчество, так как учащийся создает субъективно новое знание в результате своего творче-

ства. Эти определения послужили основанием для дальнейшего разделения методов, предложенных испытуемым в одном из недавних исследований. Дальнейший анализ результатов проведённого эксперимента позволил сделать вывод, что те, кто испытывает трудности в изучении русского языка, в основном (в 78% случаев) выбирают репродуктивные методы обучения, а хорошо успевающие советуют выполнять упражнения, которые в основном соответствуют продуктивному методу и предполагают творческое мышление [12]. В другом исследовании [3] также упоминается, что для повышения эффективности обучения РКИ студенты хотят большее использование современных технологий, практически-ориентированных заданий, интерактива и игровых заданий, что подтверждает значение продуктивного метода.

Коммуникационные процессы между представителями разных культур должны учитывать лингвистический и культурный фон субъектов коммуникации [4]. В процессе обучения РКИ важен этнокультурный компонент, несущий национально-культурные особенности поведения носителей языка, с выработкой умения пользоваться полученными знаниями в процессе коммуникации. Занятия, проходящие в контексте диалога культур, способствуют достижению межкультурного понимания между людьми и формированию бикультурной личности. Сравнительный метод в разрезе этнокультурного подхода подразумевает беседу преподавателя со студентами об элементах русской культуры в сравнении с их родной культурой, что позволяет вовлечь в обширную дискуссию студентов различных языковых групп, что особенно актуально для полинациональных групп. Это позволит как закрепить необходимую лексику по теме, так и улучшить навыки аудирования и говорения. За пределами учебного процесса в неформальных коммуникативных ситуациях формируется благоприятное межкультурное пространство, в рамках которого осуществляется успешное взаимодействие представителей различных этнических групп и национальностей. В результате у них формируются и развиваются навыки ведения межкультурного диалога, возрастает их познавательный интерес к русской и другим национальным культурам [10, 13].

В настоящее время многие университеты используют коммуникативный подход к обучению иностранным языкам. В отличие от них, Российский университет дружбы народов (РУДН) использует для этих целей смешанный подход, который сочетает в себе как вышеупомянутый коммуникативный метод, так и грамматико-переводной метод, более традиционный для российских вузов [14]. Анализ исследований подобного подхода демонстрирует необходимость изменения устоявшихся подходов не только к практике преподавания языка, но и к осознанному использованию стажировок как инструмента повышения мотивации студентов к изучению целевого языка – студенты, прошедшие стажировку, могут глубже понять язык и культурную среду, развить навыки общения на русском языке в конкретных практических ситуациях и укрепить мотивацию продолжать изучение языка после возвращения в родную страну [14]. Для иностранцев это особенно актуально, так как главной целью при изучении РКИ остается формирование коммуникативной компетенции, необходимой для осуществления взаимодействия в различных сферах и ситуациях. Для формирования и развития этой компетенции преподаватели должны привлекать к своей работе различные элементы педагогических инструментов, так как в настоящее время и студентам, и преподавателям приходится учиться в требовательной образовательной среде. Для успешного обучения иностранцев русскому языку в долгосрочной перспективе необходима разработка программ повышения культурологической и языковой компетентности действующих и будущих педагогов. Достойный уровень компетентности педагога и его личная заинтересованность повышает имеющийся уровень студентов до значительно высоких показателей, а низкий не способствует активному развитию компетенций обучающихся.

В целом, важным фактором является наличие языковой среды. В большинстве своём иностранцы приезжающие в Россию преследуют главную цель: изучение русского языка в иноязычной среде как «языковой и культурной данности». Это обстановка, которая обеспечивает им возможность проникнуться атмосферой русского языка и русской культуры, познакомиться с русским менталитетом, а наиболее эффективными способами преодоления адаптационных трудностей являются ориентационные программы как отечественные дополнительные образовательные программы, курсы повышения квалификации для преподавательского состава, занимающегося обучением иностранных студентов, и комплекс социализирующих услуг для иностранных студентов [9].

Выводы

Полученные результаты вносят вклад в развитие теоретической и методологической базы для изучения проблем адаптации иностранных студентов различных языковых групп, а также для изучения аспектов, тормозящих процесс обучения РКИ в полинациональных группах. Благодаря проведённой работе выявлено, что большинство иностранных студентов испытывает трудности в обучении РКИ в связи с фонетическими и грамматическими отличиями языков, для китайских студентов сложным кажется и стиль написания букв и слов. По результатам анализа ряда исследований можно сделать заключение о том, что продуктивные методы обучения, включающие критическое и креативное мышление, активное включение в языковую среду, улучшают результаты 78% студентов. Среди перспективных направлений работы в данном направлении можно выделить качественную подготовку педагогических кадров, включающую акцентирование внимания

на социокультурных особенностях разных групп студентов. Кроме того, использование ИКТ и иных современных технологий позволит ускорить процесс обучения и не быть привязанными к офлайн-обучению.

Литература

1. Tsvetkovich, R., Milenovich, Z.M. (2015). Russian language in the globalization era. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития, 1 (13), 73–77.
2. «Число иностранных студентов в России за три года выросло на 26 тысяч» /Министерство образования и науки Российской Федерации// 18.01.2022 – [Электронный ресурс] URL: https://minobrnauki.gov.ru/
3. Стрельчук, Е. Н. (2021). Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ. Русистика, 19(1), 102–115.
4. Sorina, G.V. (2016) Cross-cultural communications in national educational spaces in a global world. SHS Web of Conferences. 29, 2–3.
5. Bulgarova, B., Bragina, M., Zolotykh, E.A. (2017) Features of decoding Russian speech to representatives of different countries. Man in India. 97, 317–325.
6. Beregovaya Oksana A., & Kudashov Viacheslav I. (2019). The problems of linguistic and academic adaptation of international students in Russia. Интеграция образования, 23 (4 (97)), 628–640.
7. Tarasova, L. (2016) Technology of professional Russian language teaching to foreign students. Interactive science. 59–62.
8. Лончюань, С. (2017) Основные расхождения в системах русского и китайского языков, создающие трудности при изучении русского языка китайцами и китайского языка русскими. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика, 14 (4), 68–71.
9. Learning Russian / STUDY IN RISSIA – Official website about higher education in Russia for international students. Дата обращения 25.08.2022, [Электронный ресурс] URL: https://studyinrussia.ru/en/
10. Трудности студентов-иностранцев при изучении русского языка /Центр образовательных инноваций// 24.09.2020 [Электронный ресурс] URL: http://cio26.ru/
11. Hirsh-Pasek, K., Zosh, J., Shwe Hadani, H. (2022) A whole new world: Education meets the metaverse. BROOKINGS, Policy brief, 7–10.
12. Mirgalimova L. M., Nasire Ahmad Nadeem (2017) Peculiarities of learning Russian as a foreign language by Persian-speaking students. Казанский вестник молодых учёных, 1 (1), 159–161.
13. Шевченко, А.В., Тимофеева Н.А., Хабарова, К.В. (2016) Включение этнокультурного компонента в процесс обучения русскому языку иностранных студентов на этапе довузовской подготовки. Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. 3, 215–218.
14. Veselova, I., Khimich, G., Terentieva, E. (2021). The role of foreign language internships in cultural enrichment and increasing motivation for Russian students to learn Spanish. Heliyon. 7, 2–4.
15. Потураева, Е.А., Пономарева, Л.А. (2017) Организация совместной работы преподавателей русского языка как иностранного в одной группе студентов, обучающихся на подготовительном факультете в российском вузе. International Research Journal, 5(59), 42–45.

FEATURES OF STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS OF DIFFERENT LANGUAGE GROUPS

Ömer Biçer
Mersin University

Education, along with other areas, is subject to integration, standardization and convergence between different countries of the world. The total number of foreign students receiving higher education in Russia has grown over the past three years by more than 26,000 people. There are both problems common to all foreign students when studying Russian as a foreign language, as well as difficulties associated with specific national linguistic and cultural characteristics. To meet the expectations of students and ensure the high quality of the educational process, it is necessary to take into account the factors affecting language acquisition and focus on the linguistic and cultural differences of students from different countries to maximize focus on problem areas. The purpose of this study is to analyze the characteristics of different language groups of students that influence the process of learning Russian as a foreign language. For this, a generalization of theoretical knowledge in the field under study, an analysis of the features of various languages, as well as the advantages of a number of teaching methods, were carried out. Thanks to the work carried out, it was revealed that the majority of foreign students experience difficulties in learning Russian as a foreign language due to the phonetic and grammatical differences of languages; for Chinese students, the style of writing letters and words also seems difficult. Based on the analysis of a number of studies, it can be concluded that productive teaching methods, including critical and creative thinking, active inclusion in the language environment, improve the results of 78% of students. Among the promising areas of work in this direction, one can distinguish high-quality training of teaching staff, including focusing on the socio-cultural characteristics of different groups of students. In addition, the use of ICT and other modern technologies will speed up the learning process and not be tied to offline learning.

Keywords: Russian as a foreign language (rki); multinational group; globalization of education; foreign students; language features; teaching Russian as a foreign language.

References

1. Tsvetkovich, R., Milenovich, Z.M. (2015). Russian language in the globalization era. Lifelong Education: Continuing Education for Sustainable Development, 1(13), 73–77.
2. “The number of foreign students in Russia has increased by 26 thousand in three years” /Ministry of Education and Science of the Russian Federation// 01/18/2022 – [Electronic resource] URL: https://minobrnauki.gov.ru/
3. Strelchuk, E. N. (2021). Prospects for online teaching of Russian as a foreign language in Russian universities. Russian Studies, 19(1), 102–115.
4. Sorina, G.V. (2016) Cross-cultural communications in national educational spaces in a global world. SHS Web of Conferences. 29:2–3.
5. Bulgarova, B., Bragina, M., Zolotykh, E.A. (2017) Features of decoding Russian speech to representatives of different countries. Man in India. 97, 317–325.
6. Beregovaya Oksana A., & Kudashov Viacheslav I. (2019). The problems of linguistic and academic adaptation of international students in Russia. Education Integration, 23(4(97)), 628–640.

7. Tarasova, L. (2016) Technology of professional Russian language teaching to foreign students. interactive science. 59–62.
8. Longquan, S. (2017) Main discrepancies in the systems of Russian and Chinese that create difficulties in learning Russian by Chinese and Chinese by Russians. Bulletin of the South Ural State University. Series: Linguistics, 14(4), 68–71.
9. Learning Russian / STUDY IN RISSIA – Official website about higher education in Russia for international students. Accessed 25.08.2022, [Electronic resource] URL: https://studyinrussia.ru/en/
10. Difficulties of foreign students in learning the Russian language / Center for Educational Innovations// 24.09.2020 [Electronic resource] URL: http://cio26.ru/
11. Hirsh-Pasek, K., Zosh, J., Shwe Hadani, H. (2022) A whole new world: Education meets the metaverse. BROOKINGS, Policy brief, 7–10.
12. Mirgalimova L. M., Nasire Ahmad Nadeem (2017) Peculiarities of learning Russian as a foreign language by Persian-speaking students. Kazan Bulletin of Young Scientists, 1 (1), 159–161.
13. Shevchenko, A.V., Timofeeva N.A., Khabarova, K.V. (2016) Inclusion of an ethno-cultural component in the process of teaching the Russian language to foreign students at the stage of pre-university training. Bulletin of BSTU im. V.G. Shukhov. 3, 215–218.
14. Veselova, I., Khimich, G., Terentieva, E. (2021). The role of foreign language internships in cultural enrichment and increasing motivation for Russian students to learn Spanish. Helion. 7, 2–4.
15. Poturaeva, E.A., Ponomareva, L.A. (2017) Organization of joint work of teachers of Russian as a foreign language in one group of students studying at the preparatory faculty at a Russian university. International Research Journal, 5(59), 42–45.

Опережение как стратегия современного образования

Осипова Светлана Ивановна,
доктор педагогических наук, профессор, профессор,
Сибирский федеральный университет
E-mail: osisi@yandex.ru

Гафурова Наталия Владимировна,
доктор педагогических наук, профессор, профессор,
Сибирский федеральный университет
E-mail: gafurnv@yandex.ru

Современное образование ориентировано на решение текущих проблем экономического развития. В образовании не уделяется должного внимания проблемам будущего цивилизации, в то время как в контексте устойчивого развития необходимо обеспечить приоритетное опережающее развитие системы образования. Ученые актуализируют ведущую роль образования, требуют не приспособления образования к профессионально-производственной сфере, а его опережающее развитие для подготовки обучающихся не только на познание существующего состояния цивилизационного развития, а на формирование способностей обучающихся на создание картины будущего.
Целью статьи является систематизация и обобщение научных исследований, относящихся преимущественно к теоретическому обоснованию актуальности и подходов к этому процессу, выявления практических шагов в проецировании теории на образовательную практику.
Научная новизна исследования представляется расширением практико-теоретических оснований перехода к опережению в образовании, в том числе и на уровне профессионального образования.

Ключевые слова: опережение, стратегия, динамичность процессов развития цивилизации, изменение педагогической системы.

Введение

Технико-технологический прогресс науки, широкое применение инновационных технологий определяет высокий динамизм общественно-экономического развития. В этих условиях возникают новые требования к профессионалу в производственном процессе, усиливается значимость его личностных качеств жизнедеятельности в динамично изменяющихся процессах, повышается интеллектуализация труда на современном производстве.

Принцип современности в образовании требует его адаптации к изменяющимся условиям производства, запросам общества и государства, что предполагает опережающие процессы в самом образовании [1, 2]. Опережающее образование для подготовки кадров современной экономики, развития человеческого капитала определяет стратегию развития образования как социального института и базируется на постулате Л.С. Выготского о том, что обучение должно опережать развитие.

Степень разработанности проблемы

Один из вариантов опережения был предложен С.Н. Лысенковой с использованием «опорных схем при комментируемом управлении» в 90-х годах 20-го столетия [3]. Предложенный С.Н. Лысенковой подход в опережении, реализующий самостоятельное ознакомление с содержанием учебного материала до его освоения на уроках, ориентировано лишь на развитие когнитивной сферы обучающегося. Другое направление опережающего образования выполняет социальную функцию в подготовке работников, находящимся под риском увольнения с предприятия [4]. Анализ исследований по проблеме опережающего образования позволяет выделить три группы их направлений.

Первое направление исследований ученых относится к раскрытию сущности опережающего образования как новой стратегии современного образования в подготовке выпускника, способного осуществлять профессиональную деятельность, адаптируясь к ситуации неопределенности, непредсказуемости динамично изменяющихся социально-профессиональных условий. В данном направлении основополагающей ролью являются исследования Б.М. Бим-Бада, раскрывшего теоретические основы и практические аспекты реализации опережения в рамках традиционной знаниево-ориентированной парадигмы образования [5], специфика опережающего профессионального образования раскрыта в работах П.Н. Новикова, В.М. Зуева [6]. Б.Е. Лепский придает боль-

шую значимость опережению в современных условиях и определяет опережающее образование как «прорывную социогуманитарную технологию» [7], М.П. Арутюнян рассматривает опережающее развитие в контексте экзистенциальных рисков [8]. Опережающее образование в контексте социологических перспектив представлено в работе А.С. Киселева [9].

Другое направление исследований ученых относится к разработке концепции опережающего обучения и соответствующих моделей такого образования. Концептуальные основы опережающего образования ориентированной на новые условия жизни и профессиональной деятельности людей в информационном обществе обсуждены в исследованиях К.К. Колина [10].

Стремительное развитие современных радиоэлектронных и информационных технологий актуализировали необходимость разработки концепции опережающей подготовки учителя технологии [11].

Необходимость расширения взгляда на проблемы ОУР через экологичное образование отмечают И.В. Ильин, А.Д. Урсул, Т.А. Урсул, А.И. Андреев [12] и ставит проблему разработки «расширенной общей и системной концепции ОУР и выявления её оптимальных путей и форм развития» [12].

Третье направление исследований относится к проблеме опережающего образования для разных категорий обучающихся и направлений подготовки. В частности, опережающее непрерывное образование для педагогов исследовано в работах Т.Ю. Грильдис, А.В. Окерешко [13]. Стратегия опережения профессионального образования в широком контексте представлена в работе Г.Н. Жукова, Е.А. Пахомова [1]. Подготовка кадров для автомобильной отрасли в контексте опережения отражена в исследованиях А.А. Куриловой [14]. Специфику массового, дополнительного и опережающего образования в цифровую эпоху исследовал Н.А. Петяев [15], проблема опережения в образовании взрослых актуализирована В.И. Соколовым [16].

Несмотря на достаточно мощный пласт исследований, относящихся к разным аспектам опережения в образовании недостаточно изученными остаются проблемы практического применения теоретических и нормативно-директивных документов в образовательной практике.

Результаты исследования и их обсуждение

Для определения стратегии развития образования в контексте опережения была уточнена сущность и содержание понятия «опережающее обучение». Принимая к сведению представление об опережающем обучении школьников в трактовке С.Н. Лысенковой в когнитивной парадигме образования, а так же значимость опережающего обучения взрослых для выполнения новых профессиональных функций, определили задачи данного исследования в ответах на вопросы:

1. Что опережается, когда речь идет об опережающем образовании?

2. Кто/что является носителем опережения?

3. Как и через что выражается опережение и какие факторы препятствуют этому процессу?

Отвечая на первый вопрос, отметим, что осмысление системного влияния комплекса новых социокультурных и экономических условий требует новых подходов и инновационных решений в образовании. Эти решения должны быть направлены на такую организацию образовательного процесса, которая будет способствовать подготовке человека-профессионала к жизни в быстро меняющемся мире, деятельность которого базируется на приоритете рационально-гуманистических решений для развития цивилизации с сохранением эколого и эволюционированностью, при ограничении потребностей и повышения ответственности за будущее.

Подготовка человека-профессионала к жизни в быстроменяющемся мире требует такой организации образовательного процесса, которая формировала бы человека, осуществляющего профессиональную деятельность по решению проблем не только настоящего, но и будущего, способного прогнозировать последствия своей профессиональной деятельности, нести ответственность за её результаты и, при необходимости, корректировать профессиональные решения.

Образование по своему предназначению всегда является развивающим и обладает эффектом опережения. В процессе обучения человек, воспринимая его содержание, опережает свое текущее состояние, «предвосхищая свое будущее состояние» в интеллектуальном, теоретическом и прикладном аспектах на более высоком качественном уровне.

Однако понимание сущности опережающего профессионального образования в современном контексте акцентирует ориентацию опережения в образовании на высокий динамизм научно-технического прогресса. Другими словами, в опережающем образовании должен присутствовать эффект опережения на развитие у обучающихся способности «работать с будущим» – решать проблемы, которые в настоящее время еще не сформулированы или представляются в слабо структурированном виде. Содержание опережающего образования ориентировано не только на «познание существующего», а в большей степени на «создание будущего».

Возвращаясь к поставленному выше вопросу о том, «что опережается в опережающем образовании?», можно уверенно ответить: опережение в образовании относится к изменению состояния обучающегося за счет включения в систему новых знаний, освоения новых способов деятельности для работы с будущим. Здесь следует отметить объективную возможность опережения, базирующуюся на врожденной способности человека к опережающему мышлению, позволяющему человеку не только проектировать выход из ситу-

ации неопределенности, но и прогнозировать результат реализации разработанных проектных решений в условиях их многообразия.

По мнению П.Н. Новикова, В.М. Зуева, опережающее образование ориентировано на развитие «способности личности действовать в режиме постоянного обновления существующего состояния» [6]. Другими словами, в опережающем образовании необходимо формировать у обучающихся способности к изменениям, что определяет особую важность непрерывного образования человека в течение всей жизни в соответствии с ускоряющейся и углубляющейся изменчивости всех сторон жизнедеятельности общества.

Ориентация на будущее – ключевая идея опережающего обучения. Опережающее образование в основе своей имеет базис фундаментальных знаний, который формируется в системе непрерывного образования, начало которого лежит в общеобразовательной подготовке в средней школе. Общеообразовательная подготовка с ориентацией на опережающее развитие субъекта образовательного процесса нацелена на его интеллектуально-личностное развитие, включающее формирование общих способностей, склонностей и интересов одновременно с развитием нового мировоззрения, нравственного и интеллектуального внутреннего мира, системного, критического, креативного и проектного мышления. Опережение относительно отдельного субъекта связано с его способностью адекватно реагировать на изменение реальной жизни, не сопротивляясь им, а изменяя себя с учетом вызовов современности.

Требования к обучающемуся и результатам обучения в рамках методологии опережающего образования:

- сформированная ответственность перед настоящим и будущим за результаты и последствия профессиональной деятельности;
- высокий уровень профессиональной компетентности, основанной на новейших научно-технических знаниях, конструктивном мировоззрении и владением цифровой грамотностью;
- сформированная мотивации и способность к непрерывному образованию;
- способность к работе в команде;
- способность к рефлексии, самопознанию, саморазвитию.

Сказанное выше позволяет дать ответ на второй важный для нашего исследования вопрос о «носителе опережения», которым естественно признать обучающегося. В результате опережающего образования происходит:

- изменение в базисном состоянии обучающегося за счет включения новых знаний;
- формирование новых способов деятельности, проектного мышления как способности разрешать неопределенность;
- формирование прогностических и преобразовательных способностей, преобразующего интеллекта.

Определяя сущность преобразующего интеллекта как нового образовательного результата процесса опережения, отметим, что традиционное образование, которое правильнее назвать «поддерживающим обучением», ориентировано на освоение ранее кем-то полученных знаний, формирует познающий интеллект, обеспечивающий в дальнейшем профессиональную деятельность специалиста на репродуктивном уровне в стабильных условиях.

Современный VUCA – мир с его изменчивостью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью требует другого интеллектуального развития профессионала.

Преобразующий интеллект определяет высокий уровень развития интуиции, логического, критического, творческого, системного и проектного мышления, позволяющих обучающемуся решать сложные, в том числе и слабоструктурированные проблемы, базируясь на фундаментальных знаниях и сформированных компетентностях.

Преобразующий интеллект, по нашему мнению, характеризует человека инициативного, деятельностного, развивающегося и рефлексирующего.

Раскрытию сущности преобразующего интеллекта способствует определение его структуры через способности интеллекта:

- высокий интеллектуальный уровень, в котором особую роль играет сформированность у обучающегося системного мышления, позволяющего представлять получаемые новые знания в структурно-целостном виде;
- профессиональная ответственность за результаты деятельности посредством установления целесообразных связей с природной средой в контексте её сохранения;
- способность использовать целесообразные критерии (полезность, безвредность, эффективность) результатов профессиональной деятельности;
- сформированность прогностических способностей, позволяющих принимать обоснования решения на основе предвидения и прогнозирования последствий и рисков принятых решений;
- сформированность социально-этического интеллекта как новой нравственно-моральной ответственности за результаты профессиональной деятельности.

Выявленная сущность преобразующего интеллекта и его структурные компоненты позволяют ответить на третий вопрос: «Через что выражается опережение и какие факторы препятствуют этому процессу».

Представляется обоснованным определять результаты опережения в образовании как сформированность преобразующего интеллекта обучающихся. К сожалению, традиционное образование не обеспечивает и даже не способствует этому новому результату образования. В подтверждение этого суждения приведем характеристику традиционного образования данного А.Д. Урсулом. Уче-

ный отмечает кризисное состояние системы образования, называет его «отстающим» и неадекватным его неспособность удовлетворить потребности современной жизни и представляющее в существенно деформированном виде прошлое нашей цивилизации и науки. Другими словами, инерционность и консервативность «ветхой» системы образования, в которой, по справедливому мнению А.Д. Урсула, передаются «устаревшие, устоявшиеся знания устаревшими методами» является главным препятствием опережения в современном образовании. Из сказанного следует, что признание педагогическим сообществом опережения как стратегию современного образования требует сущностных изменений во всех компонентах педагогической системы, её содержательном, технико-технологическом, результативно-оценочном компонентах. Так в построении содержания профессионального образования для обеспечения возможности формирования способности обучающегося решать проблемы, которые в настоящее время ещё не сформированы, целесообразно перейти к так называемому исследовательскому формату образования [17]. В этом случае в содержание образования вносятся проблемы, определяющие стратегию развития отрасти, для которой ведется подготовка обучающихся. Кроме того, при исследовательском формате профессионального образования, другим источником содержания опережающего образования в рамках исследовательского формата образования является вовлечение студентов в научные исследования ученых выпускающих и фундаментальных кафедр.

Содержание опережающего образования предполагает наличие в образовательных программах таких курсов, в которых заложен междисциплинарный взгляд на изучаемые процессы и явления современной реальности. Междисциплинарные курсы должны содержать новейшие сведения о современных технологиях, инновационных разработках, методах, реализуемых либо планируемых к реализации на самых наукоемких предприятиях отрасли с учетом международного опыта. В такой постановке вопроса о содержании опережающего образования заложена идея влияния передового производства на образование, к сожалению, подтягивающего к уровню современного производства. Необходимо переломить эту тенденцию. За счет ресурсов развития науки и техники, проецируя их результаты на образование, задавать через нового профессионала вектор развития экономики и производства страны.

Определимся с технологиями образовательного процесса, обеспечивающим его опережающий характер. Напомним, что как было отмечено выше, в современном опережающем образовании мы рассматриваем человека инициативного, деятельностного, развивающегося и рефлексирующего. Кроме того одним из результатов опережающего образования, как было обосновано выше, является сформированность преобразующего интеллекта. Следовательно, деятельностный характер требований к результатам опережающего образования может обеспечить только преимущественное использование активных педагогических технологий. К таким технологиям опережающего образования, обеспечивающим активную познавательно-продуктивную деятельность будущего инженера, относится в первую очередь вовлечение обучающихся в проектную деятельность, потенциал которой ещё до конца не изучен, однако несомненно, что проектная деятельность обеспечивает не только «продуктовый» результат по проблеме проекта, но и интеллектуально-личностное развитие его исполнителя.

Наравне с методом проектов для формирования преображающего интеллекта целесообразно использовать метод case-study или анализа производственных ситуаций. Использование case-study не только погружает обучающихся в профессиональные ситуации, но и требует вырабатывать их решения в индивидуальной или командной деятельности, в том числе и когда имеется неоднозначность в этих решениях. В этих условиях формируется способность обучающихся к осуществлению системных и результативных действий в разных профессиональных ситуациях при использовании критического анализа решаемой проблемы в случае её многовариантности. Этот метод согласуется с проблемой формирования преобразующего интеллекта, т.к. его использование позволяет обучающемуся интегрировать теоретические фундаментальные знания в решение практических задач и их реализации. Использование проектов и кейсов в обучении инженеров будущего за счет содержащейся проблемы провоцирует дискуссию, вовлекает обучающихся в обсуждение и анализ ситуации. Результатом этой мыследеятельности является:

- установление новых фактов и факторов, характеризующих решаемую проблему;
- установление новых причинно-следственных связей и закономерностей, характеризующих исследуемые явления или процессы;
- выявление сущности изучаемых процессов, прогноз их развития и рисков, а так же возможностей их избежать;
- определение методов решения проблемы.

Выводы

При рассмотрении опережения как стратегии современного образования получены следующие результаты:

- актуализирована значимость опережающего образования для подготовки обучающихся не только для репродуктивной деятельности познания существующей реальности, а на формирование способности специалиста будущего к осуществлению преобразовательной деятельности и создание картины будущего;
- осуществлена систематизация и обобщение научных исследований по теоретическому обоснованию опережения;

- конкретизированы понятия опережающего образования, преобразующего интеллекта;
- обоснована целесообразность использования сформированности преображающего интеллекта как одного из результатов опережения в образовании;
- конкретизированы требования к содержанию, технико-технологическому и оценочному компонентам педагогической системы при переходе к опережающему образованию.

Полученные в исследовании результата позволили поставить ряд задач, подлежащих решению для реализации стратегии опережения в образовании:

1. Разработка моделей опережающего образования с учетом их уровневой дифференциации (для отдельной дисциплины, для модуля дисциплины учебного плана, для образовательной программы) при соблюдении системного единства целевого, содержательного и технологического компонентов моделей с четкой определенностью результатов образования.

2. Обоснование методики диагностики и оценки результатов опережающего образования.

3. Определение принципов построения образовательной среды с учетом многообразия содержания и многофункциональности для опережающего образования с учетом цифровизации и гибридного подхода.

4. Разработка методики формирования навыков 21 века и преобразующего интеллекта обучающихся в процессе опережающего образования, в том числе и компетенции ценностного выбора; оценки, учёта и ответственности за результаты и последствия профессиональной деятельности; планирования и организации, самоуправления и самореализации.

Литература

1. Жуков Г.Н., Пахомова Е.А. Стратегия опережающего профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. – № 1. – С. 63–66.
2. Тенденции развития высшего образования в мире и в России. Аналитический доклад-дайджест. Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, М., 2022,– 199 с.
3. Лысенкова С.Н. Метод опережающего обучения. Книга для учителей. Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
4. Ефремов А.П. Опережающее обучение и опережающее образование. Вестник челябинского гос. ун-та, 2012. – № 19(273). Философия. Социология. Культурология. Вып. 26. – С. 38–43.
5. Бим-Бада Б.М. Опережающее образование: теория и практика // Советская педагогика. 1988. № 5. – С. 51–55.
6. Новиков П.Н., Зуев В.М. Опережающее профессиональное образование: научно-практическое пособие, РГАТиЗ, 2000,– 266 с.
7. Лепский В.Е. Прорывная социогуманитарная технология опережающего образования // Социальное время. 2018. № 1 (13). – С. 21–33.
8. Арутюнян М.П. Опережающее образование: инновационные стратегии и экзистенциальные риски // Научное обеспечение технического и социального развития Дальневосточного региона: сб. науч. ст. к 60-летию Тихоокеанского гос. ун-та, Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2018, – С. 199–203.
9. Киселев А.С. Инновационная система опережающего образования в контексте социологической перспективы общественного развития: учебно-метод. пособие. СПб: ООО «Книжный Дом», 2007. – 220 с.
10. Колин К.К. Российская концепция опережающего образования // Электронный ресурс.
11. Китайгородский М.Д. Концепция опережающей подготовки учителя технологии в области современных радиоэлектронных и информационных технологий. Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. – С. 116.
12. Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (экспертно-аналитический доклад). – М.: Из-во «Учитель», 2017. – 207 с.
13. Грильдис Т.Ю., Окерешко А.В. Опережающее непрерывное профессиональное образование как основа становления современного педагога // Человек и образование. 2016. – № 2(47). – С. 134–138.
14. Курилова А.А. Формирование системы опережающей профессиональной подготовки кадров для предприятий автомобильной промышленности. Международный научный журнал. 2013. – № 6. – С. 88–93.
15. Петяев Н.А. Актуальные проблемы массового, дополнительного и опережающего образования в цифровую эпоху. Социальное время. 2019. – № 1(17). – С. 56–68.
16. Соколов В.И. К вопросу о предмете исследования опережающего и открытого образования взрослых. Человек и образование. 2009. – № 1. – С. 140–146.
17. Гафурова Н.В., Осипова С.И. Идеи и проблемы опережающего образования // Сибирский педагогический журнал. 2013. – № 4. – С. 9–14.

ADVANCING AS A STRATEGY OF MODERN EDUCATION

Osipova S.I., Gafurova N.V.
Siberian Federal University

Modern education is focused on solving the current problems of economic development. Education does not pay due attention to the problems of the future of civilization, while in the context of sustainable development it is necessary to ensure priority outstripping the development of the education system. Scientists actualize the leading role of education, they demand not the adaptation of education to the professional and industrial sphere, but its advanced development in order to prepare students not only for the knowledge of the existing state of civilizational development, but for the formation of students' abilities to create a picture of the future.

The purpose of the article is to systematize and generalize scientific research related mainly to the theoretical substantiation of relevance

and approaches to this process, to identify practical steps in projecting theory into educational practice.
The scientific novelty of the study appears to be an extension of the practical and theoretical foundations of the transition to advance in education, including at the level of vocational education.

Keywords: advance, strategy, dynamism of the processes of civilization development, change of the pedagogical system.

References

1. Zhukov G.N., Pakhomova E.A. Strategy of advanced vocational education // Vocational education in Russia and abroad. 2009. – No. 1. – pp. 63–66.
2. Trends in the development of higher education in the world and in Russia. Analytical report-digest. Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, 2022,– 199 p.
3. Lysenkova S.N. Method of advanced training. A book for teachers. From work experience. – M.: Enlightenment, 1988. – 192 p.
4. Efremov A.P. Advanced training and advanced education. Bulletin of the Chelyabinsk State University, 2012. – № 19(273). Philosophy. Sociology. Cultural studies. Vol. 26. – pp. 38–43.
5. Bim-Bada B.M. Advanced education: theory and practice // Soviet pedagogy. 1988. No. 5. – pp. 51–55.
6. Novikov P.N., Zuev V.M. Advanced professional education: a scientific and practical manual, RGATiZ, 2000,– 266 p.
7. Lepsky V.E. Breakthrough socio-humanitarian technology of advanced education // Social time. 2018. No. 1 (13). – pp. 21–33.
8. Harutyunyan M.P. Advanced education: innovative strategies and existential risks // Scientific support of technical and social development of the Far Eastern region: collection of scientific articles on the 60th anniversary of the Pacific State University, Khabarovsk: Publishing House of the Pacific State University, 2018, – pp. 199–203.
9. Kiselev A.S. Innovative system of advanced education in the context of the sociological perspective of social development: educational method. stipend. St. Petersburg: LLC “Book House”, 2007. – 220 p.
10. Kolin K.K. The Russian concept of advanced education // Electronic resource.
11. Kitaygorodsky M.D. The concept of advanced training of technology teachers in the field of modern electronic and information technologies. Modern problems of science and education. 2018. No. 3. – p. 116.
12. Education for sustainable development in Russia: problems and prospects (expert and analytical report). – M.: From-in “Teacher”, 2017. – 207 p.
13. Grildis T. Yu., Okereshko A.V. Advancing continuous professional education as a basis for the formation of a modern teacher // Man and education. 2016. – № 2(47). – Pp. 134–138.
14. Kurilova A.A. Formation of a system of advanced professional training of personnel for enterprises of the automotive industry. International Scientific Journal. 2013. – No. 6. – pp. 88–93.
15. Petyaev N.A. Actual problems of mass, additional and advanced education in the digital age. Social time. 2019. – № 1(17). – Pp. 56–68.
16. Sokolov V.I. On the subject of the study of advanced and open adult education. Man and education. 2009. – No. 1. – pp. 140–146.
17. Gafurova N.V., Osipova S.I. Ideas and problems of advanced education // Siberian Pedagogical Journal. 2013. – No. 4. – pp. 9–14.

Информационно-цифровые технологии в деловой игре на занятиях графических дисциплин

Турутина Татьяна Федоровна,
доцент, кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский московский государственный строительный университет
E-mail: tftss@list.ru

Рассматриваются некоторые аспекты применения информационно-цифровых технологий в процессе обучения графическим дисциплинам. Акцентируется внимание на активизации методов учебной деятельности. На практике обучения графическим дисциплинам ведущая роль отводится деловой игре, как методу направленному на формирование практико-ориентированному обучению будущих специалистов. Рассматривается деловая игра как широкий воспитательно-образовательный аспект. Комплексная модельно-обучающая деловая игра представлена инновационным педагогическим подходом для развития профессиональных качеств будущих специалистов, как активный метод развития самостоятельной деятельности с применением информационно-цифровых технологий в профессиональной подготовке конкурентоспособных кадров ориентированный на планируемый результат. Приведены некоторые статистические данные, полученные в процессе практической реализации методики деловой игры на занятиях графических дисциплин.

Ключевые слова: информационно-цифровые технологии, деловая игра, графические дисциплины, активизация, обучение.

Реализация трансформации характера обучения с целью качественного изменения образования осуществляется преобразованием образовательного процесса, отражающего многогранную содержательную деятельность, а также соответствующих явлений реорганизации многих компонентов научно-аналитических, организационно-методических, экспериментально-экспертных и других направлений.

Исследования учёных теоретиков и практиков транслируют, что Национальный проект «Образование», охватывает достаточно широкий социальный диапазон качественных преобразований жизнедеятельности граждан России. Так по целевому содержанию Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» ориентирован в условиях сферы образования всех уровней на создание доступности к современной и качественной цифровой образовательной технологии, обеспечивающей трансформацию характера обучения в период до 2024 году [1, 5].

В проекте отмечается принцип приоритета отечественных информационно-цифровых технологий и многофункциональности использования электронно-образовательного контента.

Информационно-цифровые технологии становятся неотъемлемой частью повседневной жизни каждого человека. Безусловно использование информационно-цифровых технологий (компьютера) как инструмента в образовании предоставляет большие возможности и преподавателям, и обучающимся. Вводятся новые специальные дисциплины, увеличивается поток учебно-деловой информации, меняются задания, отражающие всё более прикладной характер обучения [2].

В контексте современных преобразований совершенствование традиционных методов обучения графическим дисциплинам не является исключением. Вместе с тем, начертательная геометрия неизменно остаётся грамматикой инженерной графики, а чертёж – язык техники также является фундаментом для всех технических дисциплин [4].

В этой связи важно организовать процесс обучения на занятиях графических дисциплин не только насыщенным и активным, но и применение информационно-цифровых технологий (компьютерных графических программ) многоаспектным. Понятно, что помимо содержательной части графических дисциплин, предстоит освоить новый отечественный инструмент выполнения графического задания [3].

Интересным занятием реализации поставленных целей и задач можно считать занятие в форме деловой игры.

Деловая игра как имитационная модель «… задаёт в обучении предметный и социальный контексты будущей деятельности, позволяет проиграть возможные варианты поведения принятия решений, предполагаемые конфликты».

В своей работе С.А. Шмаков, рассматривая игру как широкий воспитательно-образовательный аспект, утверждает, что деловая игра характерна не только для детей, но и для всякого взрослого человека это общение, познание, учение. «В игре как в капле воды отражаются не только виды и формы труда, но и все виды и формы человеческой деятельности» [7].

В содержательной конструкции модели деловой игры на занятиях графических дисциплин заложена концепция применения индивидуального творческого решения на различных этапах учебного проектирования с ориентацией на перспективную профессиональную деятельность архитекторов, градостроителей, инженеров. Опираясь на принятую классификацию игр, по своему характеру комплексная игра (по образовательно-воспитательным мотивам) относится к модельно-обучающей. Рекомендуемое время проведения такой игры – ежегодный традиционный учебный период. Место проведения – аудитория с наличием компьютеров. Количество участников может быть ограничено числом обучающихся в группе. Мотивы участия в игре обучающихся: потребность к оценке своего труда; взаимодействие в коллективе на основе творчества и состязательности [6].

Модель дидактической игры предполагает цель, план, задачи, а также общие для всех обучающихся правила, учитывая степень их подготовленности. В основе игры заложены – заинтересованность, инициатива, кропотливая самостоятельная практическая работа над темой, поиск ответов и логического завершения работы.

По образовательно-воспитательным мотивам это имитационная модельно-обучающая деловая игра, в которой сама игра является методом профессионального обучения.

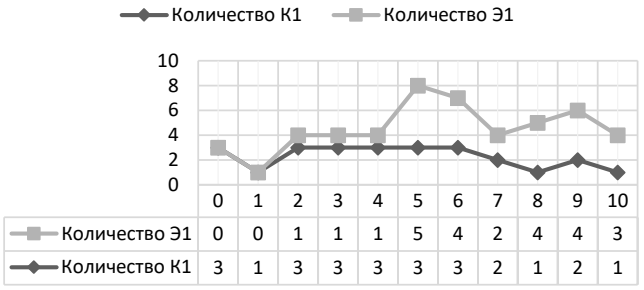
Методическое содержание игры направлено на обучающихся, где они должны мобилизовать все свои навыки, подбирать подходящее и отбрасывать ненужное, сопоставлять, по-новому взглянуть на известные приёмы обоснования идеи, изображений. В деловой игре требуются предметные знания, усидчивость, трудолюбие, любознательность, активность, пытливость, выдержка, изобретательность, умение выслушивать критические замечания, думать над устранением недостатков в себе и в своей работе. В свою очередь преподаватели не только обучают искусству диалога, техническим приёмам изображения, в том числе с использованием компьютерных технологий, объясняют цели, задачи, характер и условия работы, но и стимулируют творческий потенциал самой игры.

При таких условиях комплексная модельно-обучающая деловая игра рассматривается инновационным педагогическим подходом для развития профессиональных качеств будущих специалистов, как активный метод развития самостоятельной деятельности (с применением информационных технологий) в профессиональной подготовке конкурентоспособных кадров ориентированный на планируемый результат.

В содержании проекта деловой игры заложена концепция изучения терминологии, (профессионального языка) с перспективной профессиональной деятельности. Модель дидактической игры включает в себя цель; план проведения; общие для всех обучающихся правила.

Наблюдения показывают, что в игре обучающийся всё время стремится идти вперёд, а не назад, а вперёд – значит во взрослую жизнь [6].

Сравнивая скорость и качество выполнения графических заданий в группах, где деловая игра не проводилась с результатами групп, в которых применялись методы активизации учебного процесса включением деловой игры в процесс обучения с применением информационно-цифровых технологий можно обратить внимание на существенные качественные различия (рисунок 1).



	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Количество Э1	0	0	1	1	1	5	4	2	4	4	3
Количество К1	3	1	3	3	3	3	3	2	1	2	1

Рис. 1. График полученных баллов за выполнение задания

График рис. 1 демонстрирует, что обучающиеся Э-группы получили более высокие баллы. Из рисунка 2 понятно, что за отведённое время обучающиеся Э-группы выполнили графическое задание быстрее.

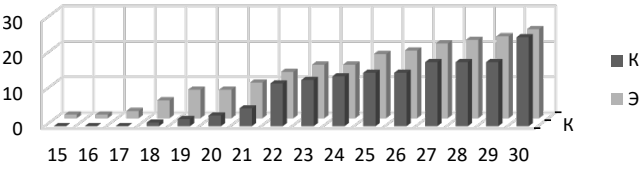


Рис. 2. Скорость выполнения задания

Данные показывают, что в К-группе скорость выполнения задания (задач в час) 2,22, в то время как в экспериментальной группе 2,87. Средний балл правильности выполнения заданий в К-группе 4,08 (из 10), а в Э-группе равен 7,32. Средний балл за оформление задания в соответствии с требованиями ЕСКД в К-группе составляет 3,88 (из 5), в Э-группе этот показатель 4, 35.

Кроме того, отмечено, что применение информационно-цифровых технологий для обеспечения наглядности определяет формирование образного мышления обучающихся инженерных специальностей и влияет на успешность освоения графических дисциплин. Успешность проявляется

не только в графической грамотности (правильности и скорости выполнения задания), но и в быстрой адаптации к обучению. Как следствие заметно активизируется поиск самостоятельного решения заданий и самостоятельная работа с учебной литературой.

В заключение можно сказать, для изменения процесса обучения графическим дисциплинам с включением информационно-цифровых технологий (активизацию форм и методов) создается комфортная учебно-деловая среда, где атмосфера дружелюбия укрепляет чувство коллективизма. При этом учитывается степень подготовленности всех обучающихся; формируется любознательность, выдержка, изобретательность, умение выслушивать критические замечания, думать над устранением недостатков в себе и в своей самостоятельно работе; качественно изменяются предметные знания, способствующие профессиональному становлению специалиста.

Литература

1. Долотова Р.Г., Осипова Я.Ю. Применение информационных образовательных технологий при изучении курса «Начертательная геометрия и инженерная графика» // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 5. Ч. 4 [Электронный ресурс]. URL: https://web.snauka.ru/issues/2015/05/52769 (дата обращения: 13.09.2022).
2. Вольхин К.А., Астахова Т.А. Проблемы графической подготовки студентов технического университета / К.А. Вольхин, Т.А. Астахова // Геометрия и графика. – 2014. – Т. 2. – № 3. – С. 25–30.
3. Вышнепольский В.И. Цели и методы обучения графическим дисциплинам / В.И. Вышнепольский, Н.А. Сальков // Геометрия и графика. – 2013. – Т. 1. – № 2. – С. 8–9.
4. Легкова И.А., Никитина С.А. О применении современных компьютерных технологий при обучении графическим дисциплинам [Текст] / И.А. Легкова, С.А. Никитина. // НоваИнфо. – 2016. – № 54. – Том 2. – С. 230–232.
5. https://edu.gov.ru/press/3233/cifrovaya-obrazovatelnaya-sreda-poluchila-gosudarstvennuyu-garantiyu-kachestva/ (дата обращения: 20.09.2022)
6. Турутина Т.Ф., Третьяков Д.В. Деловая игра как метод активизации обучения графическим дисциплинам / Т.Ф. Турутина, Д.В. Третьяков // Известия Алтайского государственного университета. – 2008. – Барнаул: Алтайский гос. ун-т, № 2(58). 2008. – С. 78–81.
7. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М., 1994.

INFORMATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE BUSINESS GAME IN THE CLASSES OF GRAPHIC DISCIPLINE

Turutina T.F.

National research Moscow state University of civil engineering

Some aspects of the use of information and digital technologies in the process of teaching graphic disciplines are considered. Attention is focused on the activation of methods of educational activity. In the practice of teaching graphic disciplines, the leading role is given to the business game as a method aimed at the formation of practice-oriented training of future specialists. The business game is considered as a broad educational aspect. The complex model-training business game is presented by an innovative pedagogical approach for the development of professional qualities of future specialists, as an active method of developing independent activity with the use of information and digital technologies in the professional training of competitive personnel focused on the planned result. Some statistical data obtained in the process of practical implementation of the business game methodology in the classes of graphic disciplines are given.

Keywords: information and digital technologies, business game, graphic disciplines, activation, training.

References

1. Dolotova R.G., Osipova Ya. Yu. Application of information educational technologies in the study of the course “Descriptive geometry and engineering graphics” // Modern scientific research and innovation. 2015. No. 5. Part 4 [Electronic resource]. URL: https://web.snauka.ru/issues/2015/05/52769 (date of address: 09/13/2022).
2. Volkhin K.A., Astakhova T.A. Problems of graphic training of students of the Technical University / K.A. Volkhin, T.A. Astakhova // Geometry and graphics. – 2014. – Vol. 2. – No. 3. – pp. 25–30.
3. Vyshnepolsky V.I. Goals and methods of teaching graphic disciplines / V.I. Vyshnepolsky, N.A. Salkov // Geometry and graphics. – 2013. – Vol. 1. – No. 2. – pp. 8–9.
4. Legkova I.A., Nikitina S.A. On the use of modern computer technologies in teaching graphic disciplines [Text] / I.A. Legkova, S.A. Nikitina. // NovaInfo. – 2016. – No.54. – Volume 2. – pp. 230–232.
5. https://edu.gov.ru/press/3233/cifrovaya-obrazovatelnaya-sreda-poluchila-gosudarstvennuyu-garantiyu-kachestva / (accessed: 09/20/2022)
6. Turutina T.F., Tretyakov D.V. Business game as a method of activating teaching graphic disciplines / T.F. Turutina, D.V. Tretyakov // News of the Altai State University. – 2008. – Barnaul: Altai State University, № 2(58). 2008. – Pp.78–81.
7. Shmakov, S.A. Games of students – a phenomenon of culture / S.A. Shmakov. – M., 1994.

Инструменты цифровизации как средство повышения качества образования

Елтунова Инга Баировна,
кандидат педагогических наук, доцент, Бурятский институт инфокоммуникаций (филиал) Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики
E-mail: eltunova@biik.ru

Николаева Лариса Владимировна,
кандидат педагогических наук, Бурятский институт инфокоммуникаций (филиал) Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики
E-mail: nikolaeva@biik.ru

Гороховская Надежда Анатольевна,
ст. преподаватель, Бурятский институт инфокоммуникаций (филиал) Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики
E-mail: gor-nadun@yandex.ru

Современный уровень развития цифровых технологий, глобальные проблемы образования, повсеместное использование цифровых гаджетов и повышение в целом цифровой культуры населения предопределяют модернизацию и способствуют все большей цифровизации образования.
В статье рассматривается проблема качества образования, в т.ч. в условиях электронного обучения, приводится анализ дидактических возможностей инновационных цифровых технологий. Эмпирическим путем доказана эффективность инновационных методик, основанных на использовании цифровых инструментов. Авторами приводятся результаты исследования, проведенного на базе Бурятского института инфокоммуникаций.
Особое внимание уделяется вопросам практического использования цифровых технологий в образовательном процессе, приводятся статистические данные, подтверждающие возможность достижения высокого качества образования путем интегрирования новейших IT-разработок в образовательный процесс

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровые инструменты в образовании, цифровизация образования, иммерсивные технологии, геймификация образования, технологии виртуальной и дополненной реальности в образовании.

Современный глобальный мир все больше приобретает черты цифрового пространства. Бурное развитие технологий искусственного интеллекта, повсеместное распространение Интернета вещей, внедрение и распространение сервисов автоматической идентификации, сбора и обработки глобальных баз данных, облачных сервисов диктуют новые требования к современному образованию. Вместе с тем модернизация образования должна происходить без потери его качества.

Цифровая трансформация образования предполагает изменение самого содержания образования посредством использования цифровых технологий. Исследователями высказываются различные точки зрения. Так, большинство авторов, в т.ч., Е.Л. Вартанова, М.И. Максеенко, С.С. Смирнов, склоняются к трактовке понятия «цифровой трансформации» как перевод информации и составляющих системы образования в цифровую форму.

Родственную точку зрения демонстрируют Петрова Н.П., Бондарева Г.А., которые видят основной тренд цифровизации в погружении субъектов образования в цифровую образовательную среду.

Существует и другая трактовка, которая, на наш взгляд, более точно отражает суть цифровой трансформации. Она принадлежит А.Ю. Уварову, который предлагает рассматривать процесс цифровой трансформации как синергичное обновление содержания образования, ведущее к кардинальному повышению качества образования. [5]

Следует отметить, что процесс цифровой трансформации образования сопряжен с рядом проблем. Основной из которых, на взгляд автора, является достижение качества образования. Действительно, цифровизация образования должна быть прежде всего нацелена на четкий конечный результат: повышение качества образования. Таким образом, для решения вышеизложенной проблемы необходимо не просто оцифровать образовательный процесс, но существенно модернизировать все уровни образования.

Помимо кардинальных инновационных технологических изменений, одним из факторов, влияющих на глобальные перемены в образовательной политике, является смена поколений. Действительно, последние исследования в этой области выделяют новое поколение Z, которое характеризуется рядом особенностей. К ним от-

носят: клиповое мышление, сформированное постоянным взаимодействием с социальными сетями и т.п., высокую степень визуальности восприятия, невысокую степень концентрации внимания, индивидуализм.

Это поколение детей, digital natives, практически не воспринимает традиционные формы обучения, требуя развития и внедрения инновационных форм, технологий и средств обучения, напрямую связанных с возможностями современных цифровых технологий. В настоящее время работа в данном направлении ведется активно, на государственном уровне создана необходимая нормативная база, введены в действие приоритетные национальные проекты.

Процесс информатизации образования затронул все уровни образования, способствовал внедрению современных информационных технологий в сферу образования. Практически повсеместно используются электронные журналы и их аналоги (в высшей школе), внедряются автоматизированные системы администрирования и управления, активно развивается цифровая образовательная среда.

Следует отметить, что пандемия коронавируса способствовала срочному переводу образовательного процесса в онлайн. Таким образом произошла невольная интенсификация всех образовательных процессов, выявив слабые места современной системы образования.

Анализ организации дистанционной работы 2020–2022 гг позволяет выделить проблемы, с которыми столкнулись ППО Республики Бурятия. Основными проблемами переходного периода для профессиональных образовательных организаций стали проблемы технического характера, сложность освоения онлайн-платформ и организация совместной работы в онлайн-режиме. Стоит отметить, параллельно перед ПОО стояла задача освоения преподавателями необходимых цифровых компетенций.

2021 год выявил принципиально иную проблематику, непосредственно связанную с катастрофически низким уровнем качества образования. Как показала практика, большинство преподавателей просто транслировали традиционные занятия в дистанционный формат. Такой подход является в корне неверным, дистанционный формат работы предполагает использование в процессе обучения принципиально новых интерактивных методов, использования инновационных электронных образовательных ресурсов.

Таким образом, на первый план сейчас вышла проблема недостаточно высокого уровня цифровых компетенций преподавателя. Средства цифровых технологий обладают методическими и дидактическими возможностями, реализация которых создает предпосылки интенсификации образовательного процесса. Вместе с тем, экспертиза электронных образовательных средств выявила низкий уровень владения преподавателями цифровыми инструментами, что существенно снижает качество электронных ресурсов.

Авторами были проанализированы формы подачи материалов в условиях дистанционного образования (рис. 1).

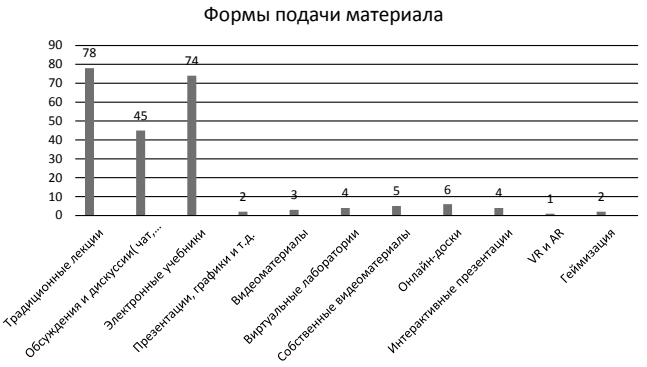


Рис. 1. Формы подачи материала

Подавляющее большинство преподавателей (около 78%, согласно опросу преподавателей БИИК СибГУТИ) использует в работе традиционные лекции, которые, как известно, имеют самый низкий процент эффективности. Вместе с тем стоит отметить достаточно большое количество чатов и форумов в электронной среде, предназначенных для организации обратной связи. Кроме того, активно используются в работе электронные учебники и презентации, разработанные лично преподавателями. Стоит заметить, что практически каждый электронный учебник содержит электронные тесты, вместе с тем, теоретический материал во всех учебниках представлен в традиционном формате, зачастую это просто оцифрованная версия традиционного учебника.

В последнее время значительно увеличилось количество виртуальных лабораторий, классов. Преподаватели профильных дисциплин в условиях отсутствия и нехватки оборудования все чаще прибегают к виртуальным лабораториям. Также необходимо обратить внимание на небольшой прирост количества обучающих видеороликов, записанных лично преподавателями, что связано с использованием в работе возможностей Microsoft Teams.

В последнее время отмечается рост числа электронных образовательных ресурсов, связанных с использованием интерактивных технологий. В первую очередь это онлайн-доски, широкий функционал которых предоставляет преподавателю практически неограниченное поле для творчества, способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, способствует формированию социально значимых, цифровых и профессиональных компетенций.

Одними из наиболее эффективных инструментов повышения качества образования заслуженно считаются обучающие средства на основе игр. Геймификация предполагает обучение в процессе игры, когда игровые правила используют для достижения реальных целей. Другими словами, за счет игры вы делаете скучные задания интерес-

ными, избегаемое – желанным, а сложное – простым. Сам термин возник в 2000х, хотя элементы игрового обучения использовались давно. Геймификация – использование игровых методов, технологий и механизмов в образовании. Главное достоинство подобных средств – поддержание интереса у обучающихся, как следствие – высокая эффективность обучения.

Бурное развитие технологий виртуальной и дополненной реальности (рис. 2) не могло не отразиться на сфере образования. Во всем мире сейчас идут активные процессы внедрение этих технологий в образовательный процесс. Российская Федерация, начиная с 2018 года внедряет ряд крупных проектов: «Образование-2024», «Цифровая школа», «Современная цифровая образовательная среда» и т.п.

В основе обучения с применением виртуальной реальности лежат иммерсивные технологии – виртуальное расширение реальности, позволяющее лучше воспринимать и понимать окружающую действительность. Термин иммерсивное образование «Immersive teaching» (immersive learning, immersive education) впервые появился в зарубежной литературе. Он описывает изучение и консолидацию потенциала так называемых «виртуальных миров» в образовательной среде. За последние несколько лет «виртуальность» в сфере образования была признана мощным и эффективным инструментом поддержки обучения.

К основным преимуществам иммерсивного подхода следует отнести: наглядность, сосредоточенность, вовлечение, безопасность и эффективность. Таким образом, доказанная эффективность (более 10% по сравнению с традиционными) иммерсивных технологий делают инструменты иммерсивного обучения наиболее привлекательными для достижения высокого качества образования.

Небольшая доля преподавателей БИИК СибГУТИ, использующая в работе инновационный цифровой инструментарий, добилась существенного повышения качества образования.

Исследование качества образования, проведенные в Бурятском институте инфокоммуникаций, позволяют сделать следующий вывод: качество образования в условиях электронного обучения напрямую связано с качеством электронных образовательных ресурсов.

Литература

1. Елтунова И.Б., Николаева Л.В. Влияние авторских ЭОР на формирование профессиональных компетенций 60 (LX) Межвузовская научно-методическая конференция «Проблемы обеспечения качества высшего образования в условиях реализации ФГОС», Новосибирск: СибГУТИ, 2019
2. Елтунова И.Б., Нестеров А.С. Использование алгоритмов искусственного интеллекта в образовании. Современное педагогическое образование № 11. 2021.
3. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. Вып. 1 (40). С. 83–90.
4. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Кадиленко Н.С. Икт-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды. Педагогика. 2021.
5. Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 353–355.
6. Меняйся или уходи. Цифровое образование бросает вызов преподавателям вузов [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.poisknews.ru/theme/edu/31969/ (дата обращения: 30.03.2020)/
7. Уваров А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М.: ГУ-ВШЭ, 2018. 168 с. – 59 – ISSN 2078–1024 Vestnik Majkopskogo Gosudarst Vennogo Tehnologičeskogo Universiteta 2020. 3 (46)
8. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров [и др.]. М.: Высшая школа экономики, 2019. 343 с.
9. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования. Психолого-педагогический и технологический аспекты. М.: БИНОМ, 2014. – 400 с.
10. Салахова А.А. Искусственный интеллект в школе в России и США, Международной научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе» (Россия, г. Москва, МПГУ, 22–26 апреля 2019 г.) http://news.scienceland.ru/2019/04/21/искусственный-интеллект-в-школе-в-рос/
11. Ширинкина Е.В. Платформы обучения в условиях цифровой трансформации. Надежность и качество сложных систем. № 1(29). 2020 г.
12. Шайхутдинова Л.М. Обзор цифровых инструментов педагога для организации дистанционного обучения. Вопросы студенческой науки № 4(56), 2021.
13. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ. Современная аналитика образования № 10(40). 2020 г. https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408116272.pdf
14. Образовательная онлайн платформа https://www.ddplanet.ru/baza-znaniy/p-digital_platform/ Дата обращения 19.01.22
15. Мастерская Марины Курвитс. Цифровые материалы, которые стоит освоить учителю. http://marinakurvits.com/veb-servisi_uchitelju/ Дата обращения 19.01.22
16. Цифровой университет. https://2035.university Дата обращения 19.01.22
17. Геймификация в образовании: виды, компоненты, примеры. – https://vuz24.ru/news/fak-

ty-i-sobytiya/gejmifikaciya-v-obrazovanii-vidy-komponenty-primery Дата обращения 19.01.22
18. Виртуальная реальность в образовании https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/ Дата обращения 19.01.22

TOOLS OF DIGITALIZATION AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION

Eltunova I.B., Nikolaeva L.V., Gorohovskaya N.A.
Buryat institute infokommunikatsy (branch) Siberian state university telecommunications and informatics

The current level of development of digital technologies, the global problems of education, the widespread use of digital gadgets and the increase in the overall digital culture of the population predetermine modernization and contribute to the increasing digitalization of education.
The article deals with the problem of the quality of education, incl. in the context of e-learning, an analysis of the didactic possibilities of innovative digital technologies is given. The effectiveness of innovative methods based on the use of digital tools has been empirically proven. The authors present the results of a study conducted on the basis of the Buryat Institute of Infocommunications.
Particular attention is paid to the practical use of digital technologies in the educational process, statistical data are provided confirming the possibility of achieving a high quality of education by integrating the latest IT developments into the educational process.

Key words: digital technologies, digital tools in education, digitalization of education, immersive technologies, gamification of education, virtual and augmented reality technologies in education.

References

1. Eltunova I.B., Nikolaeva L.V. The influence of copyright EER on the formation of professional competencies 60 (LX) Interuniversity scientific and methodological conference “Problems of ensuring the quality of higher education in the context of the implementation of the Federal State Educational Standards”, Novosibirsk: SibGUTI, 2019
2. Eltunova I.B., Nesterov A.S. The use of artificial intelligence algorithms in education. Modern pedagogical education № 11. 2021.
3. Kozlova N. Sh. Digital technologies in education // Bulletin of the Maikop State Technological University. 2019. Issue. 1 (40). pp. 83–90.
4. Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Kadilenko N.S. ICT tools for the implementation of blended learning in a subject digital environment. Pedagogy. 2021.
5. Petrova N.P., Bondareva G.A. Digitalization and digital technologies in education // World of science, culture, education. 2019. No. 5 (78). pp. 353–355.
6. Change or leave. Digital education challenges university teachers [Electronic resource]. Access mode: http://www.poisknews.ru/theme/edu/31969/ (date of access: 03/30/2020)/
7. Uvarov A. Yu. Education in the world of digital technologies: on the way to digital transformation. M.: GU-HSE, 2018. 168 p. – 59 – ISSN 2078–1024 Vestnik Majkopskogo Gosudarst Vennogo Tehnologičeskogo Universiteta 2020. 3 (46)
8. Difficulties and prospects of digital transformation of education / A. Yu. Uvarov [i dr.]. Moscow: Higher School of Economics, 2019. 343 p.
9. Robert I.V. Theory and methodology of informatization of education. Psychological-pedagogical and technological aspects. M.: BINOM, 2014. – 400 p.
10. Salakhova A.A. Artificial Intelligence at School in Russia and USA, International scientific and practical Internet conference “Actual problems of the methodology of teaching computer science and mathematics in modern school” (Russia, Moscow, MSGU, April 22–26, 2019) http://news.scienceland.ru/2019/04/21/artificial-intelligence-at-school-in-ros/
11. Shirinkina E.V. Learning platforms in the context of digital transformation. Reliability and quality of complex systems. No. 1(29). 2020
12. Shaikhutdinova L.M. An overview of the teacher’s digital tools for organizing distance learning. Issues of student science No. 4 (56), 2021.
13. Analysis of digital educational resources and services for organizing the educational process of schools. Modern Analytics of Education No. 10(40). 2020 https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408116272.pdf
14. Educational online platform https://www.ddplanet.ru/baza-znaniy/p-digital_platform/ Accessed 01/19/22
15. Workshop of Marina Kurvits. Digital materials that should be mastered by the teacher. http://marinakurvits.com/veb-servisi_uchitelju/ Retrieved 01/19/22
16. Digital University. https://2035.university Accessed 01/19/22
17. Gamification in education: types, components, examples https://vuz24.ru/news/fakty-i-sobytiya/gejmifikaciya-v-obrazovanii-vidy-komponenty-primery Retrieved 01/19/22
18. Virtual reality in education https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/ Accessed 19.01.22

Концептуальные подходы к разработке систем методического и технического обеспечения учебного процесса в сфере лингвистического образования

Ослякова Ирина Вячеславовна,
доцент, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
E-mail: oslyakova@mirea.ru

Иоффе Нина Евгеньевна,
старший преподаватель, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
E-mail: ioffe@mirea.ru

Абайдуллина Ольга Сергеевна,
старший преподаватель, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
E-mail: abaydullina@mirea.ru

Катахова Светлана Сергеевна,
ассистент, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
E-mail: katahova@mirea.ru

Разработка систем методического и технического обеспечения учебного процесса в сфере лингвистического образования с использованием современных интерактивных методов обучения является актуальной задачей. Внедрение таких систем в педагогическую практику позволяет изменить парадигму образования, обогащая арсенал имеющихся в распоряжении преподавателей методических средств и приемов, повышая мотивацию к учебе и позволяя разнообразить формы работы со студентами. Целью данного исследования является анализ существующих на сегодняшний день цифровых средств обеспечения процесса обучения иностранным языкам. Основное внимание уделяется технологиям, которые легко доступны учащимся как в аудитории, так и за его пределами. В их числе просмотр телевизионных передач на языке оригинала, потоковое вещание и игровое обучение. Показано, что использование данных технологий в учебном процессе позволяет повысить интерес учащихся к обучению, сделать занятия более интересными и увлекательными. Также указана необходимость дальнейшего исследования этих технологий для разработки единых стандартов и методов их использования в образовательном процессе. Данная работа может служить ориентиром для студентов и преподавателей иностранных языков в поиске новых методов обучения, позволяющих повысить эффективность учебного процесса за счет внедрения новых технологий.

Ключевые слова: иностранные языки, телевидение, интерактивные методы обучения, информационно-коммуникационные технологии, игровое обучение.

Введение в проблему

Нарастающие процессы глобализации и цифровизации культурной, политической, научной и экономической сфер человеческой деятельности стимулируют существенные изменения в структуре мирового сообщества [1]. В частности, упрощается передвижение людей по миру, повышается интенсивность общения между представителями разных стран и культур, а также увеличивается доля международной деловой активности. В связи с этим возникает необходимость создания высококвалифицированной рабочей силы, способной создавать, адаптировать, получать и применять новые знания и технологии в многоязычной среде. При этом знание иностранных языков становится незаменимым средством общения и профессиональной мобильности в национальной или международной среде, в социальных отношениях с другими культурами, а также в качестве средства свободного доступа к информации [2]. Именно поэтому разработка и внедрение систем методического и технического обеспечения учебного процесса с применением современных интерактивных методов обучения и с широким использованием потенциала информационно-коммуникационных технологий становится все более актуальной [3]. Внедрение таких систем в педагогическую практику позволяет изменить саму парадигму образования, обогатив арсенал имеющихся у педагогов методических средств и приемов и позволив разнообразить формы работы со студентами и сделать процесс обучения иностранным языкам интересным для студентов.

В отличие от традиционных методов обучения, основанных на подготовке и передаче студентам готовых знаний и умений, современная модель обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий (прежде всего компьютеров и смартфонов) берет за основу привитие учащимся навыков самообразования [4]. При этом активность обучающихся на очных занятиях или сеансах дистанционного общения через Интернет представляет собой взаимодействие с преподавателем, опосредованное интерактивными компьютерными программами с широким использованием различных аудио- и видеоматериалов, анимации и компьютерного моделирования, в том числе с использованием технологий виртуальной реальности и искусственного интеллекта. Таким образом, за счет более активного вовлечения обучающихся в образовательный процесс использование информационно-коммуникационных технологий

позволяет достичь ряда ключевых задач образовательного процесса, в том числе повышения уровня знаний и сокращения времени, затрачиваемого обучающимися на усвоение нового материала [5,6].

Вспышка пандемии COVID-19, возникшая в 2019 году и затронувшая миллионы студентов по всему миру, способствовала еще большему ускорению темпов внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам[7,8]. Однако, наряду с преимуществами такого перехода был отмечен ряд проблем, связанных, в первую очередь, со слишком резкой сменой формата ведения преподавательской деятельности. Здесь можно выделить как проблемы чисто технического характера такие как, например, недостаточная пропускная способность линий передачи данных. Данный тип проблем выходит за рамки данного исследования. Также, можно отменить проблемы, связанные с методическим обеспечением учебного процесса в условиях дистанционного преподавания и недостаточную осведомленность как преподавателей, так и учащихся о коммуникационных технологиях для изучения иностранных языков, доступных в настоящее время.

Целью данной статьи является анализ существующих на сегодняшний день цифровых средств обеспечения образовательного процесса в сфере обучения иностранным языкам. Основной упор делается на технологии, которые легко доступны учащимся как в аудитории, так и за ее пределами, например, во время карантинных ограничений посещения образовательных учреждений. Данное исследование может служить ориентиром для студентов и преподавателей иностранных языков в поиске новых методических приемов, позволяющих повысить эффективность учебного процесса за счет внедрения новых технологий.

Методы

Основным методом данного исследования стал анализ научно-методической литературы в отечественных и зарубежных источниках с использованием баз данных Web of Science и Google Scholar и следующих поисковых терминов в различных сочетаниях: методика, технология, обеспечение учебного процесса, язык, преподавание и обучение, изучение языков с помощью технологий. При отборе и анализе источников особое внимание уделялось исследованиям, опубликованным в период с 2019 по 2022 годы и посвященным разработке и внедрению современных технологий преподавания иностранных языков с использованием передовых цифровых технологий передачи данных. На основе анализа литературных данных были выявлены и изучены примеры успешного применения современных цифровых информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, а также разработаны общие методические рекомендации по использованию этих технологий в области лингвистического образования.

Результаты и их обсуждение

Изучение иностранных языков с помощью телевидения

Идея использования телевидения в образовании возникла достаточно давно и эксплуатировалась в той или иной форме практически с самого момента появления регулярного телевещания в 30-х годах XX века. Исследования показывают, что учащиеся, которые часто смотрят телевизионные программы на иностранном языке вне занятий, как правило, умеют лучше читать и слушать, а также имеют больший словарный запас. Кроме того, исследование Европейской комиссии по использованию субтитров для поощрения изучения языка и повышения уровня владения иностранным языком показало, что регионы, которые используют субтитры для обеспечения массовой доступности телепередач и фильмов на иностранных языках (например, скандинавские страны Швеция и Дания), имеют лучшие языковые навыки по сравнению со странами, где есть полное дублирование телевизионных программ.

Следует отметить, что несмотря на то, что исследования показывают, что даже обычный просмотр телевизионных программ без дублирования способствует изучению иностранного языка, этот метод подходит не для всех групп учащихся. Так, например, учащиеся, находящиеся на начальных уровнях владения иностранным языком, могут испытывать значительные трудности при начале просмотра телепередач без дубляжа.

Для решения проблемы низкой мотивации к учебе у учащихся с низким начальным уровнем владения языком и побуждения их к продолжению обучения можно использовать следующие принципы:

1) Целью просмотра телевизора для изучения иностранного языка должно быть получение полезной информации и удовольствия. Таким образом, садясь перед экраном телевизора учащиеся не должны испытывать дискомфорт или воспринимать просмотр телевизионных передач как утомительное, но обязательное к исполнению мероприятие. Не следует выбирать программы, перегруженные новой лексикой, затрудняющей просмотр. Это только снизит мотивацию учащихся, но не ускорит процесс обучения. Также студентам не обязательно понимать каждое слово, предложение или фразу. Гораздо важнее, особенно на ранних этапах обучения, понимать суть происходящего на экране телевизора, а также связанные с этим контекстом ключевые слова и фразы.
2) Важнейшую роль в изучении иностранного языка с помощью телевидения играет регулярный просмотр телепередач. Даже при небольшом объеме знаний (например, количестве новых слов, выученных при просмотре), полученных за один просмотр, эти знания могут стать значительными по мере накопления все большего количества информации при регулярных просмотрах. Таким образом, при разработке методики обучения с использованием телевиде-

ния упор должен делаться не на продолжительность одного телесеанса, а на серию коротких, но регулярных просмотров телепередач.

3) Учитывая тот факт, что на начальных этапах обучения студентам сложно понимать телевизионные программы без дублирования, важно разработать и использовать стратегию поддержки обучения в зависимости от уровня владения иностранным языком. Так, например, учащиеся могут начать с просмотра телепередач с субтитрами на родном языке, затем перейти к просмотру телепередач с субтитрами на иностранном языке и, наконец, продолжить обучение на передачах без субтитров. Рекомендуется проводить обсуждение просмотренного материала, а также разбор незнакомых слов и малопонятных фраз между просмотрами в кругу учащихся или совместно с преподавателем.
4) Последовательный просмотр эпизодов одного и того же цикла передач улучшает понимание последующих эпизодов. Этот факт в первую очередь связан с тем, что учащиеся запоминают персонажей, их взаимоотношения и сюжет по мере его развития. Таким образом, при просмотре последующих эпизодов им легче понять контекст происходящего на экране и сосредоточиться на восприятии языка.

Изучение иностранных языков с помощью потоковых сервисов

Сервисы потокового (стримингового) вещания, такие как Netflix, появившиеся в последнее десятилетие, стали неотъемлемой частью не только повседневной жизни, но и образовательного процесса. Главной особенностью таких услуг от традиционного телевидения является предоставление доступа к видеоматериалам по запросу в удобное для потребителей время. Еще одной важной особенностью потокового вещания является его интерактивность. Студент может включать или выключать субтитры по своему усмотрению, многократно воспроизводить один и тот же фрагмент видеоматериала, а также самостоятельно выбирать видео для просмотра. Таким образом, по сравнению с традиционным телевидением, в котором учащийся лишь пассивно воспринимает преподаваемую ему информацию, интерактивное видео позволяет привлечь больше внимания к образовательной составляющей видеоматериала. Более того, из-за большой популярности потоковых сервисов, а также быстрого развития индустрии мобильных телефонов и высокоскоростного мобильного Интернета изучение языка с помощью потокового видео стало доступным в любое время суток, в любом месте (на улице, в парке, в общественном транспорте и т.д.).

Однако следует отметить, что при всех неоспоримых преимуществах потокового вещания по сравнению с телевидением, подавляющее большинство стриминговых сервисов все еще доступны только при наличии платной подписки, что ограничивает возможности их использования в образовательном процессе.

Изучение иностранных языков с помощью игр

Игровое обучение – метод, позволяющий превратить традиционную академическую лекцию или семинар в более интерактивное и увлекательное занятие, похожее на обычную игру. Таким образом, данный метод позволяет стимулировать учащихся к более активному участию в образовательном процессе и вместе с тем использоваться для достижения конкретных целей образовательного процесса. Благодаря значительному развитию медиатехнологий в последнее время игровое обучение обогатилось набором цифровых инструментов, к которым, в том числе, относится и создание цифровых игр, специально предназначенных для изучения иностранных языков. Важнейшей особенностью таких игры является их способность обеспечивать высокий уровень вовлеченности учащихся.

Обучающая игра должна создавать условия для коммуникативного взаимодействия с учётом интересов учащихся, а также давать им чувство контроля. При этом такая игра должна быть хорошо организована и интересна студенту. Концепция создания обучающих игр тесно связана с теорией мультимедийного обучения, согласно которой обучающие сообщения, разработанные с учетом особенностей работы человеческого разума с большей вероятностью, приведут к осмысленному обучению, чем те, которые не разработаны таким образом. Как следствие, использование в игре текстовых сообщений совместно с изображениями, видео и звуковыми эффектами повышает когнитивные способности учащихся.

Игры, используемые на уроках иностранного языка, можно разделить на две основные группы: дидактические и ролевые. Далее рассмотрим каждую из групп более подробно.

1. Дидактические игры – это игры, включающие грамматические, лексические, фонетические и орфографические упражнения, способствующие формированию речевых навыков учащихся. В отличие от игр вообще, дидактические игры имеют четко выраженную учебную цель, а также соответствующий результат, который характеризуется учебно-познавательной направленностью. Этот результат можно обосновать и выделить явно. Важнейшая особенность дидактических игр в том, что, во-первых, в игре нет заданной модели поведения, участник сам выбирает возможный вариант речевого взаимодействия и оценивает результат его реализации. Единственным ограничением по содержанию и форме игры является учебный материал (тема урока, цель, планируемые результаты). Во-вторых, игра обычно носит соревновательный характер. Учащийся, вступая в отношения с партнерами по игре, оценивает их силы не только в сравнении с другими игроками, но и объективно оценивает собственные возможности. В-третьих, в игре студенты учатся межличностному и групповому общению, учатся выбирать оптимальные средства ре-

шения (языковых и неязыковых) конфликтных ситуаций. Игра развивает умение соотносить свои действия с действиями других игроков, т.е. сотрудничать.

2. Творческие (ролевые) игры – это игры для изучения иностранных языков посредством моделирования различных ситуаций. В отличие от игр симуляторов, когда учащиеся играют роль самих себя в различных жизненных ситуациях (например, покупателя билетов на транспортное средство), в ролевой игре учащиеся играют персонажей, которыми не являются в реальной жизни (например, президента государства или рок-звезду). При этом участники игры действуют в рамках определенного заранее сценария. Таким образом, ролевые игры подготавливают студентов к взаимодействию в различных социальных и культурных контекстах. Важной особенностью игрового обучения является то, что игровой процесс может проводиться как в классе, так и дистанционно в Google Classroom, Zoom, Skype или Viber. При этом целесообразно классифицировать игры по их продолжительности следующим образом.

В отдельную категорию следует выделить компьютерные обучающие игры. Учитывая огромную популярность компьютерных игр развлекательного характера, можно ожидать, что такой формат обучающих игр может мотивировать студента к изучению иностранного языка и сыграть огромную роль в его саморазвитии. Для тех преподавателей, чьи студенты имеют свободный доступ в Интернет, удачным выбором могут стать компьютерные ролевые игры. Эти игры дают заинтересованным учащимся возможность установить прямой контакт с людьми со всего мира, у которых есть общие интересы, но которые должны использовать иностранный язык для общения, тем самым подчеркивая ценность изучения языка во внеурочное время. В большинстве компьютерных ролевых игр есть возможность потренировать навыки аудирования и чтения. В играх много историй, диалогов и заставок, представленных на иностранном языке. При этом важно учитывать, что выучить грамматику с помощью компьютерной ролевой игры сложно.

Одним из примеров компьютерной ролевой игры, подходящей для изучения иностранных языков, является Minecraft. Это игра, в которой игроки могут строить собственный мир сотрудничая с другими игроками. Занимаясь совместной деятельностью, а также преодолевая трудности, игроки Minecraft могут осваивать словарный запас, относящийся к темам географии, творчества и естественных наук.

Таким образом, игровые технологии являются полезным инструментом, который делает изучение иностранного языка интересным и запоминающимся. Игры обеспечивают положительное эмоциональное состояние студентов и коммуникативную направленность урока. Игровая деятельность является наиболее привлекательной для школьников и студентов начальных курсов, но может быть также использована и для студентов старших курсов. Игры положительно влияют на формирование познавательных интересов студентов, способствуют осознанному освоению иностранного языка, а также развитию таких качеств, как самостоятельность, инициативность, умение работать в команде.

Выводы и заключение

Таким образом, в статье показано, что внедрение современных информационно-коммуникационных технологий, таких как телевидение на языке оригинала, потоковое вещание и игровое обучение, способствуют повышению интереса учащихся к обучению. Эти технологии значительно обогащают арсенал методических средств и приемов, находящихся в распоряжении преподавателей, чтобы сделать занятия по изучению иностранных языков более интересными и увлекательными для студентов. Благодаря большому разнообразию средств и инструментов цифровые технологии позволяют разрабатывать методики работы как со студентами начальных курсов с низким уровнем владения языком, так и со старшекурсниками.

Также благодаря своей простоте и широкой доступности использование информационно-коммуникационных технологий в образовании способствует повышению уровня знаний, развитию коммуникативных навыков, расширению кругозора, обогащению словарного запаса, улучшению произношения, а также культурному обогащению. Учитывая вышеизложенное, в статье указывается на необходимость дальнейшего исследования данных технологий для разработки единых стандартов и методов их использования в образовательном процессе.

Литература

1. Крючкова С.Е., Меликов И.М., Меликов И.М. Глобализация высшего образования: социокультурный аспект // Logos et Praxis. 2018. Том. 17, № 1. С. 40–48.
2. Баракаева Д.Х. Проблемы обучения иностранным языкам в окружающем мире // Архивариус. 2020. Том. 2, № 47. С. 99–100.
3. Вероника П. Информационно-технологическое обеспечение обучения иностранному языку в вузе // 2015 9-я Международная конференция по применению информационных и коммуникационных технологий (AICT). IEEE, 2015. С. 501–505.
4. Абдыхалыкова А.М. Инновационные методы обучения иностранным языкам // Индийский Журнал Науки и Техники. 2016. Том. 9, № 22. С. 1–7.
5. Чжао Ю. Последние разработки в области технологий и изучения языков: обзор литературы и метаанализ // Журнал CALICO. 2003. Том. 21, № 1. С. 7–27.

6. Беляева И.Г. и др. Анализ эффективности инновационных методов обучения иностранным языкам для специальных целей, используемых для формирования профессиональных компетенций будущих специалистов // Образовательные науки (Базель). 2019. Том. 9, № 3. С. 171.
7. Тадес С. и др. Влияние пандемии COVID-19 на систему образования в развивающихся странах: обзор // Открытый журнал социальных наук. Издательство научных исследований, 2020. Том. 8, № 10. С. 159–170.
8. Рашид С., Ядав С.С. Влияние пандемии COVID-19 на высшее образование и исследования // Индийский журнал развития человека. Публикации SAGE Индия, 2020. Том. 14, № 2. С. 340–343.

CONCEPTUAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF SYSTEMS FOR METHODOLOGICAL AND TECHNICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE FIELD OF LINGUISTIC EDUCATION

Osliakova I.V., Ioffe N.E., Abaydullina O.S., Katahova S.S.
RTU MIREA Moscow

The development of systems of methodological and technical support of the educational process in the field of linguistic education using modern interactive teaching methods is an urgent task. The introduction of such systems into pedagogical practice makes it possible to change the paradigm of education, enriching the arsenal of methodological tools and techniques available to teachers, increasing motivation to study and allowing for a variety of forms of work with students. The purpose of this study is to analyze the currently existing digital means of providing the process of teaching foreign languages. The main focus is on technologies that are easily accessible to students both in the classroom and outside it. It includes watching television programs in the original, streaming and game training. It is shown that the use of these technologies in the educational process can increase the interest of students in learning, make classes more interesting and exciting. The necessity of further research of these technologies in order to develop uniform standards and methods of their use in the educational process is also indicated. This work can serve as a guide for students and teachers of foreign languages in the search for new teaching methods that can improve the efficiency of the educational process providing new technologies and techniques.

Keywords: foreign languages, television, interactive teaching methods, information and communication technologies, game training.

References

1. Kryuchkova S.E., Melikov I.M., Melikov I.M. Globalization of Higher Education: Sociocultural Aspect // Logos et Praxis. 2018. Vol. 17, № 1. P. 40–48.
2. Barakaeva D. Kh. Problems of teaching foreign languages in the era of globalization // Archivist. 2020. Vol. 2, № 47. P. 99–100.
3. Veronika P. Informational and technological support of foreign language training in high school // 2015 9th International Conference on Application of Information and Communication Technologies (AICT). IEEE, 2015. P. 501–505.
4. Abdyhalykova A.M. Innovative Methods of Foreign Languages Teaching // Indian Journal of Science and Technology. 2016. Vol. 9, № 22. P. 1–7.
5. Zhao Y. Recent Developments in Technology and Language Learning: A Literature Review and Meta-analysis // CALICO Journal. 2003. Vol. 21, № 1. P. 7–27.
6. Belyaeva I.G. et al. Analysis of Innovative Methods' Effectiveness in Teaching Foreign Languages for Special Purposes Used for the Formation of Future Specialists' Professional Competencies // Education Sciences (Basel). 2019. Vol. 9, № 3. P. 171.
7. Tadesse S. et al. The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review // Open Journal of Social Sciences. Scientific Research Publishing, 2020. Vol. 8, № 10. P. 159–170.
8. Rashid S., Yadav S.S. Impact of COVID-19 Pandemic on Higher Education and Research: // Indian Journal of Human Development. SAGE Publications India, 2020. Vol. 14, № 2. P. 340–343.

Условия реализации апостериорной модели профессиональной подготовки студентов в образовательной организации

Ошкина Алла Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология» ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»
E-mail: a.oshkina@tltsu.ru

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих педагогов, представлены особенности реализации апостериорной составляющей модели подготовки студентов. Описаны организационно-педагогические условия, обеспечивающие реализацию типовой и прикладных апостериорных моделей профессиональной подготовки будущих педагогов. Раскрывается реализация трех групп условий: повышение квалификации научно-педагогических кадров в соответствии с современными тенденциями в образовании; трансформация критериев оценивания успешности студентов с контрольно-оценочных на личностно-ориентированные, раскрывающие «приращение» опыта и компетенций студентов и их профессиональное становление; практикоориентированность цифрового контента и образовательных программ подготовки будущих педагогов. Определена тенденция к персонализации в повышении квалификации научно-педагогических кадров, описаны подходы к формирующему оцениванию опыта профессиональной деятельности педагога, представлен опыт внедрения цифрового контента в подготовке педагога.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическое образование, апостериорная модель, организационно-педагогические условия, повышение квалификации, критерии оценивания, цифровой контент.

В настоящее время на законодательном и социальном уровне возрос запрос на усиление практической составляющей профессиональной подготовки, что требует новых моделей подготовки специалистов в университетах. Одним из решений такого вызова стала разработка и внедрение апостериорной модели профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях высшего образования [1]. В рамках данной модели исследователи И.В. Груздова [2], Т.В. Емельянова [3], А.А. Ошкина [4], И.В. Руденко [5], Д.А. Писаренко [6], разработали и апробировали прикладные апостериорные модели подготовки специалиста образования. Анализ структуры и содержания данных моделей позволил авторскому коллективу определить общие условия, обеспечивающие их эффективность.

Было установлено, что реализация типовой и прикладных апостериорных моделей профессиональной подготовки будущих педагогов обеспечивается рядом организационно-педагогических условий.

В определении подхода к рассмотрению сущности понятия «условия» мы придерживаемся позиций исследователей, связывающих условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов – «компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующий реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие» [7].

Учитывая теоретические основы построения типовой апостериорной модели подготовки [8], мы определяем условия как один из компонентов (процессуально-содержательный компонент) и рассматриваем как совокупность обстоятельств, влияющих на процесс реализации апостериорной модели, а также стимулирующих потребности будущих педагогов к самостоятельной познавательной деятельности по приобретению индивидуального педагогического опыта и формированию профессиональной компетентности

На основании структуры апостериорной модели подготовки будущих педагогов и содержания профессиональной подготовки были определены организационно-педагогические условия, обеспечивающие реализацию данной модели:

1. Повышение квалификации научно-педагогических кадров в соответствии с современными тенденциями в образовании.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20–013–00126 А «Проектирование и научно-методическое обеспечение апостериорных моделей образовательной деятельности вуза по совершенствованию профессиональной подготовки педагогических кадров».

2. Трансформация критериев оценивания успешности студентов с контрольно-оценочных на личностно-ориентированные, раскрывающие «приращение» опыта и компетенций студентов и их профессиональное становление.
3. Практикоориентированность цифрового контента и образовательных программ подготовки будущих педагогов.

Рассмотрим каждое из этих условий, апробированное в Тольяттинском государственном университете.

Первое условие связано с повышением квалификации научно-педагогических кадров в соответствии с современными тенденциями в образовании.

Повышение квалификации научно-педагогических кадров должно быть направлено на повышение уровня теоретических знаний, совершенствование практических навыков и умений сотрудников организации. Основная задача повышения квалификации соотносится с идеей овладения преподавателями основными этапами проектирования апостериорных моделей и разработкой научно-методического обеспечения. Важно делать акцент на формировании индивидуального педагогического опыта не только у студента, но и у самого преподавателя.

Традиционно повышение квалификации научно-педагогических работников осуществляется в следующих формах:

– обучение, подготовка, переподготовка и повышение квалификации в учреждениях дополнительного профессионального образования;
– обучение на краткосрочных курсах по отдельным направлениям, видам деятельности;
– прохождение стажировки в организациях соответствующего профиля;
– совместная научно-исследовательская или проектная деятельность, в том числе с участием работников других вузов, а также зарубежных специалистов.

В связи с развитием педагогических технологий андрагогики, особенностями развития у современных студентов способов самообучения, тенденциями в образовании и особенностями обеспечения научно-методического сопровождения студентов в рамках реализации апостериорных моделей, по мнению авторского коллектива, востребованными и эффективными методами повышения квалификации являются:

– внешние методы (конференции, встречи, симпозиумы, интерактивные курсы, баскет-метод, кейс-стадии);
– внутренние методы (коучинг, проектные сессии, наставничество, тьюторство, ротация, шэдуинг).

Реалии начала 20-х годов XXI века внесли существенные изменения в увеличение доли дистанционных технологий повышения квалификации. Несомненно, дистанционные технологии имеют свои положительные стороны с учетом имеющихся внешних условий и возможности обеспечения научно-методического сопровождения обучающихся.

Занятия в системе дистанционного обучения строятся на основе средств коммуникаций и образовательных ресурсов сети Интернет (веб-квесты, телеконференции, виртуальные дискуссии, ситуационный анализ, проекты и т.д.). Преподаватель зачастую использует технологии работы с информацией (инфографика, скрайбинг, интеллект-карты, скетч, сторителлинг, временные шкалы), что делает обучение мобильным, дифференцированным и по-настоящему продуктивным. Отметим, что дистанционное обучение актуализирует применение в процессе обучения принципиально новых технологий, например, технологии геймификации. Развитие дистанционного обучения положительно отражается на возможности своевременного прохождения повышения квалификации преподавателями, не отрываясь от основного педагогического процесса, при возникновении собственных «дефицитов». Своевременное повышение квалификации выражается в быстрой реакции на возникновение у преподавателей затруднений в процессе разработки и реализации научно-методического сопровождения формирования индивидуального опыта у студентов. В рамках реализации апостериорных моделей значима «готовность» преподавателя быть компетентным в сопровождении будущих педагогов с учетом современных тенденций в образовании.

В повышении квалификации большое значение имеет персонифицированный подход. Каждый преподаватель имеет свой стаж работы, степень погруженности в преподаваемую дисциплину, степень владения технологиями преподавания и т.д. Поэтому целесообразно выстраивать траекторию повышения квалификации на ближайшие 3 года с учетом скорости обновления информации. Такой опыт описан А.В. Скрипкиной, И.Х. Мешевым [9]. Учитывая опыт коллег, мы определили подходы к повышению квалификации научно-педагогических работников, обеспечивающих реализацию прикладных апостериорных моделей.

Научно-педагогические работники имеют возможность выстраивать свою образовательную траекторию повышения квалификации в соответствии с личностными особенностями и потребностями. Специфика развития дистанционных форм повышения квалификации в большей степени повышает возможность преподавателей самостоятельно моделировать свою траекторию, а также использовать навыки ее построения для проектирования образовательных траекторий со студентами. Алгоритм проектирования индивидуальной образовательной траектории сориентирован на реализацию всех этапов апостериорной модели.

Обеспечивает персонализацию повышения квалификации модульный характер построения образовательных программ. Собственную программу повышения квалификации научно-педагогические работники, обеспечивающие реализацию

апостериорных моделей, выстраивают на 3 года. Программа включает определение собственных дефицитов, выделение «тематических полей» для повышения квалификации, подбор соответствующих форм повышения квалификации, поиск мест её прохождения. Программа не является неизменной на протяжении 3 лет, а мобильна и трансформируется в зависимости от новых трендов, потребностей и возможностей. Примеры изменений в форме и темах курсов повышения квалификации можно отчетливо видеть в «пандемический период» (2020–2022 гг). Именно в это время наиболее возрос спрос на прохождение обучения на курсах повышения квалификации по теме организации образовательного процесса на разных платформах, по вопросам методов онлайн обучения.

Современные реалии требуют от преподавателей владения компетенциями, связанными с новыми тенденциями. Анализ тем «дефицитов» в индивидуальных программах повышения квалификации научно-педагогических кадров, реализующих апостериорные модели, позволил составить следующий рейтинг востребованности тем курсов в повышении квалификации. Исследование проводилось в начале календарных годов (2020–2022 г.).

Не сдают позиции темы курсов «Цифровизация в образовании», «IT-технологии в образовании», «Организация образования с дистанционными технологиями», «Электронная образовательная среда». Существенно потеряны позиции в 2022 году у программ, связанных с освоением зарубежного опыта (сингапурские технологии, финское образование, Реджио-педагогика). Поднялись в рейтинге востребованности программы по инклюзивному образованию и организации процесса воспитания в образовании. Такие изменения произошли параллельно запросам студентов на научно-методическое сопровождение и восполнение их дефицитов по соответствующим темам. Можно констатировать факт, что повышение квалификации должно планироваться уже на этапе появления изменений в образовании, исходя из проектов концепций, рассматриваемых и обсуждаемых, поднятых проблем в образовании на государственном уровне.

Повышение квалификации научно-педагогических работников целесообразно осуществлять и массово в связи с выявлением общих дефицитов и интересов. Это вполне приемлемо в рамках корпоративного обучения. Преподаватели Тольяттинского государственного университета освоили программы «Электронная образовательная среда», «Дистанционные образовательные технологии», «Виртуальная и дополненная реальность в образовании».

Повышение квалификации научно-педагогических работников в соответствии с тенденциями в образовании, социальном мире, с возникновением студенческих тем-дефицитов является важным условием при реализации апостериорной модели подготовки будущих педагогов.

Третье условие предполагает трансформацию критериев оценивания успешности студентов с контрольно-оценочных на личностно-ориентированные, раскрывающие «приращение» опыта и компетенций студентов и их профессиональное становление.

Подбор адекватного инструментария для оценивания личностно-профессиональных и индивидуальных достижений студентов остается в настоящее время достаточно актуальной проблемой. Наш исследовательский поиск помог нам выявить феномен «формирующего оценивания», которое в рамках апостериорной составляющей подготовки педагогов показало свою эффективность. Эти данные подтверждаются применением формирующего оценивания при апробации прикладных моделей (Т.В. Емельянова, И.В. Руденко, Д.А. Писаренко).

В качестве инструмента оценивания исследователь Д.А. Писаренко [10] предлагает метод кейса. Путем решения студентами проблемно-деятельностных ситуаций (кейсов) названный метод дает возможность оценить их личностные достижения (сформированность компетенций). Д.А. Писаренко обосновывает и доказывает преимущества метода, которые представлены в возможности применения студентами собственного внеучебного деятельностного опыта, знаний и умений в решении задач, приобретении навыка анализа основных ситуаций, отработке умения работать с различной информацией, моделировании решений проблемной ситуации и др.

Так, в качестве первоначального оценивания индикаторов универсальных компетенций во внеучебной деятельности использовался кейс «Моя профессия – педагог». Продуктом кейса стал профориентационный проект, популяризировавший профессию учителя в среде выпускников школ города Тольятти. Данный кейс позволил оценить часть компетенций из ФГОС ВО. Через определенное время для оценивания других компетенций и определения динамики в формировании уже оцениваемых компетенций был «запущен» другой кейс – «Созвездие-IQ – Самарский НАНОГРАД». Среди участников был выявлен значительный прогресс в области коммуникативных компетенций и навыков командного взаимодействия. Само формирующее оценивание позволило зафиксировать положительную динамику в личностно-профессиональном развитии студентов, которое произошло благодаря их участию в решении кейсов.

И.В. Руденко, в свою очередь, доказала эффективность использования методов оценивания, ориентированных на самооценку обучающихся собственных знаний и умений, – анкеты по самообследованию, Must-теста (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова), адаптированного к профилю магистерской программы, контекстной задачи. Каждый метод используется в соответствии с критерием индивидуального опыта. Наиболее ярко формирующая функция оценивания видна при использовании контекстной задачи.

Так, для оценивания когнитивного критерия индивидуального опыта предлагается контекстная задача, в основе которой реальная жизненная ситуация, коррелирующая с имеющимся педагогическим опытом студентов. Именно контекст таких заданий мотивирует студентов на их решение и поиск недостающих теоретических знаний, в отличие от использования с этой целью теста на выявление знаний. Значимо, что «Банк контекстных задач» в свободном доступе для студентов. Он предназначен для мотивации студентов на самостоятельный поиск информации, на её обобщение и анализ, на восполнение студентами недостающих знаний.

Представленное в трудах И.В. Руденко «формирующее оценивание как компонент апостериорной модели профессиональной подготовки будущих педагогов подразумевает максимальное вовлечение обучающихся в образовательный процесс, пробуждение интереса к собственному развитию в профессиональной деятельности. При этом студенты становятся активными субъектами оценочной деятельности, начинают обнаруживать дефициты своих знаний и искать способы их устранения. Рассмотрение формирующего оценивания с позиций апостериорного (на основе опыта) знания, получаемого в процессе практико-ориентированного обучения, позволяет более ясно представить его цель: выявление и устранение групповых или индивидуальных затруднений студентов посредством обратной связи и освоения профессионально значимого опыта деятельности. Внимание фокусируется не на оценках (баллах), а на самом процессе обучения, что повышает метакогнитивную осведомленность студентов о собственной учебной успешности и потенциальной профессиональной самоэффективности» [11].

Т.В. Емельянова [12] предлагает использование демонстрационной работы, которая выражается в определенном продукте. Так, в рамках формирования медиакомпетентности будущих педагогов в ходе проектной деятельности в качестве демонстрационной работы рассматривается представление разработанных студентами сайта или компьютерной игры, содержание которых направлено (на выбор студента) на формирование и развитие либо универсальных учебных действий школьников; либо образцов и ценностей социального поведения; либо навыков поведения в мире виртуальной реальности и др. Исследователь подчеркивает важность формирования у педагога медиакомпетентности, когда педагог встает на позицию «создателя» цифрового ресурса, а не только пользователя. Именно изменение позиции студента важно для формирования компетентностей современного педагога. Разработка демонстрационной работы позволяет выявить у студентов сформированность практико-операционного (деятельностного) и креативного компонентов, которые в условиях традиционного оценивания тяжело подвергаются оценке.

Формирующее оценивание посредством разных видов деятельности способствует ярко выраженной практической и профессиональной направленности самого процесса формирования компетентности будущих педагогов. А это, в свою очередь, способствует нацеливанию учащихся на освоение умений и навыков, необходимых для создания образовательных продуктов, и повышает убежденность студентов в собственной значимости в плане разработки содержания современного образовательного процесса.

Формирующее оценивание предполагает создание банка разных видов заданий, которые студенты могут использовать в ходе самообучения. Данные задания используются преподавателями при научно-методическом сопровождении формирования педагогического опыта студента в учебной и внеучебной деятельности, в проектной деятельности и в ходе практики. Банк заданий формирующего оценивания размещается в электронных курсах дисциплин, практик в электронной образовательной среде. Например, в цифровом образовательном контенте на платформе Росдистант, Moodle.

Третье условие должно способствовать практико-ориентированности цифрового контента и образовательных программ подготовки будущих педагогов.

Включение в Федеральный закон «Об образовании в РФ» понятия «практическая подготовка» в высшем образовании, которая является «формой организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы», – приводит к необходимости совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров с акцентом на практическую составляющую. Практикоориентированность находит отражение в образовательных программах подготовки будущих педагогов и в содержании цифрового контекста, который выступает средством научно-методического сопровождения.

Таким образом, научно-методическое сопровождение может реализовываться в том числе и посредством цифрового контента, который является частью электронной информационно-образовательной среды.

Ряд нормативных документов в сфере образования (Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО), профессиональный стандарт «Педагог» и др.) декларируют обязательное создание информационно-образовательной среды и необходимость использования в учебном процессе электронных образовательных ресурсов.

Так, ФГОС ВО выдвигает требования к условиям реализации программы бакалавриата: «Каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде Организации из любой точки. Электронная информационно-образовательная среда Организации должна обеспечивать: доступ … к электронным учебным изданиям и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах» [13]. Процесс коммуникации участников образовательных отношений также предполагает синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети «Интернет». Это требование обеспечивает равные возможности при научно-методическом сопровождении формирования индивидуального опыта студентов посредством цифрового контента.

Понятие «цифровой контент» используется для описания рынка мультимедиапродуктов и затрагивает производство мультимедийного контента, его распространение в цифровой среде, а также потребление аудиторией продуктов, созданных с использованием цифровых технологий.

«Словарь маркетолога» даёт определение понятия «цифрового контента» как «совокупности развлекательных и информационных материалов, которые распространяются в электронном виде по специальным каналам для эксплуатации на цифровых устройствах: компьютерах, планшетах, смартфонах. Основные виды современного цифрового контента – тексты, игры, видео- и аудиоматериалы». В образовательной организации мы применяем не просто цифровой контент, а образовательный контент (learning content) – структурированное предметное содержание, используемое в образовательном процессе. В электронном обучении образовательный контент является основой электронного образовательного ресурса. «Цифровой контент предполагает создание, рассылку и получение контента в цифровом виде. Цифровой контент может содержать: текстовые материалы в цифровом виде – учебные пособия, рекомендации, инструкции, статьи, посты в социальных сетях и блогах; видеоматериалы – лекции, уроки, анимационные учебные ролики, видео-кейсы и др.; графические материалы – фотографии, инфографику, рисунки и др.; аудиоматериалы – подкасты, аудиолекции и др.» [14, 15].

Для создания цифрового образовательного контента, по мнению С.В. Панюкова, целесообразно следующие цифровые инструменты и веб-сервисы:

1) платформы для электронного обучения (LMS);

2) образовательные порталы;

3) системы для создания тестов;

4) сервисы для создания интерактивных упражнений, игр, кроссвордов, викторин.

Для обеспечения научно-методического сопровождения посредством цифрового образовательного контента авторский коллектив использует платформу Росдистанта, которая позволяет обеспечить размещение электронного образовательного контента и его обновление, сопровождение студентов, предоставление больших возможностей для коммуникации, использование количественной и качественной системы оценивания, в том числе и формирующее оценивание, обратную связь. На платформе размещаются все курсы по учебному плану, который осваивает студент. Платформа предполагает осуществление научно-методического сопровождения студента не только опосредованно, но и непосредственно преподавателем.

Практическая составляющая предъявляет существенные требования к цифровым образовательным контентам, которые должны ориентироваться не столько на знания, сколько на «проработку» умений и на использование в собственной педагогической деятельности. Реализация этого требования созвучна основной идее апостериорной модели формирования индивидуального опыта.

Организационно-педагогические условия обеспечили формирование индивидуального педагогического опыта будущего педагога в процессе реализации апостериорной модели подготовки студента.

Литература

1. Руденко И.В., Груздова И.В., Емельянова Т.В., Ошкина А.А., Нефедова Н.А., Писаренко Д.А. Теоретико-методологические основы построения апостериорных моделей образовательной деятельности вуза: Научный доклад / Под редакцией И.В. Руденко. Тольятти: Научно-издательский центр «НаукоПолис», 2020. 77 с.
2. Груздова И.В. Апостериорная модель развития педагогической одаренности в процессе предметной подготовки будущих педагогов в вузе // Перспективы науки. 2021. № 10 (145). С. 150–157.
3. Емельянова Т.В. Апостериорная модель подготовки будущих педагогов на основе проектной деятельности // Современное педагогическое образование. 2021. № 4. С. 75–80.
4. Ошкина А.А. Профессиональная подготовка студентов к реализации общепедагогической функции на основе апостериорной модели // Научное отражение. 2021. № 3(25). С. 11–15.
5. Руденко И.В. Подготовка студентов магистратуры к воспитательной работе в образовательной организации на основе апостериорной модели // Балканское научное обозрение. 2021 Т. 5. № 1(11). С. 9–13.
6. Писаренко Д.А. Методика оценивания сформированности компетенций студентов вуза во внеучебной деятельности // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1 (44). С. 58–70.

7. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. …д-ра пед. наук. Челябинск, 2000. 383 с.
8. Руденко И.В., Ошкина А.А. Проектирование апостериорной модели профессиональной подготовки будущих педагогов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 2 (31). С. 225–229.
9. Скрипкина А.В., Мешев И.Х. Формирование индивидуального педагогического стиля преподавателя вуза в процессе повышения квалификации // Культурная жизнь Юга России. 2014. № 4 (55). С. 46–48.
10. Писаренко Д.А. Формирующее оценивание внеучебной деятельности студентов в условиях реализации апостериорной модели профессиональной подготовки // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 5. С. 561–566.
11. Руденко И.В. Формирующее оценивание как инструмент совершенствования и опыта профессиональной деятельности будущих педагогов // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3. С. 27–35.
12. Емельянова Т.В. Демонстрационная работа как средство оценивания профессиональных компетенций будущих педагогов в условиях внедрения апостериорной модели // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 4(96). С. 179–182.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психологопедагогическое образование [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_20032018.pdf (дата обращения: 10.09.2022).
14. Иванова Л.Б., Сокол Н.Н. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в создании учебного контента // Сборник конференции НИЦ «Социосфера». 2020. № 1. С. 18–22.
15. Марголис А.А., Рубцов В.В., Панюкова С.В., Сергеева В.С. Концепция формирования и распространения цифрового контента для высшего инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2018. № 2. С. 102–110.

CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF AN A POSTERIORI MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Oshkina A.A.
Togliatti State University

The article deals with the problem of professional training of future teachers, presents the features of the implementation of the a posteriori component of the student training model. The organizational and pedagogical conditions that ensure the implementation of standard and applied a posteriori models of professional training of future teachers are described. The implementation of three groups of conditions is revealed: advanced training of scientific and pedagogical personnel in accordance with modern trends in education; transformation of the criteria for assessing the success of students from control and evaluation to personality-oriented, revealing the "increment" of the experience and competencies of students and their professional development; practical orientation of digital content and educational programs for the training of future teachers. The trend towards personalization in the professional development of scientific and pedagogical personnel is determined, approaches to the formative assessment of the experience of a teacher's professional activity are described, and the experience of introducing digital content in teacher training is presented.

Keywords: professional training, teacher education, a posteriori model, organizational and pedagogical conditions, advanced training, assessment criteria, digital content.

References

1. Rudenko I.V., Gruzdova I.V., Emelyanova T.V., Oshkina A.A., Nefedova N.A., Pisarenko D.A. Theoretical and methodological foundations for constructing a posteriori models of the educational activities of the university: Scientific report / Edited by I.V. Rudenko. Tolyatti: Scientific and publishing center "NaukoPolis", 2020. 77 p.
2. Gruzdova I.V. A posteriori model of the development of pedagogical talent in the process of subject training of future teachers at the university // Prospects of Science. 2021. No. 10 (145). pp. 150–157.
3. Emelyanova T.V. A posteriori model of training future teachers based on project activities // Modern Pedagogical Education. 2021. No. 4. S. 75–80.
4. Oshkina A.A. Vocational training of students for the implementation of the general pedagogical function based on the a posteriori model // Scientific reflection. 2021. No. 3(25). pp. 11–15.
5. Rudenko I.V. Preparation of magistracy students for educational work in an educational organization based on an a posteriori model // Balkan Scientific Review. 2021 V.5. No. 1(11). pp. 9–13.
6. Pisarenko D.A. Methods for assessing the formation of competencies of university students in extracurricular activities // Vocational education and labor market. 2021. No. 1 (44). pp. 58–70.
7. Ippolitova N.V. Theory and practice of preparing future teachers for the patriotic education of students: dis. … Dr. ped. Sciences. Chelyabinsk, 2000. 383 p.
8. Rudenko I.V., Oshkina A.A. Designing an a posteriori model of professional training of future university teachers // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. 2020. V. 9. No. 2 (31). pp. 225–229.
9. Skripkina A.V., Meshev I. Kh. Formation of an individual pedagogical style of a university teacher in the process of advanced training // Cultural Life of the South of Russia. 2014. No. 4 (55). pp. 46–48.
10. Pisarenko D.A. Formative evaluation of extracurricular activities of students in the context of the implementation of the a posteriori model of professional training // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2022. V. 7. No. 5. S. 561–566.
11. Rudenko I.V. Formative assessment as a tool for improvement and professional experience of future teachers // Kazan Pedagogical Journal. 2022. № 3. pp. 27–35.
12. Emelyanova T.V. Demonstration work as a means of assessing the professional competencies of future teachers in the context of the introduction of an a posteriori model // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2022. No. 4(96). pp. 179–182.
13. Federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the direction of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education [Electronic resource]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_20032018.pdf (date of access: 09/10/2022).
14. Ivanova L.B., Sokol N.N. The use of information and communication technologies (ICT) in the creation of educational content // Collection of the conference of the Research Center "Sociosphere". 2020. No. 1. P. 18–22.
15. Margolis A.A., Rubtsov V.V., Panyukova S.V., Sergeeva V.S. The concept of formation and dissemination of digital content for higher inclusive education // Psychological Science and Education. 2018. No. 2. P. 102–110.

Результаты апробации Массового открытого онлайн-курса для магистров «Start your Startup»

Фоминых Наталия Юрьевна,
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Иностранных языков № 1 Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова
E-mail: Fominyh.NY@rea.ru

Аббасова Левиза Иловиевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогики, ГБОУО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
E-mail: do@kipu-rc.ru

Бубенчикова Анастасия Вадимовна,
старший преподаватель кафедры Иностранных языков № 1 Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова
E-mail: Bubenchikova.AV@rea.ru

Умарова Сабина Ибрагимовна,
преподаватель кафедры Иностранных языков № 1 Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова
E-mail: Umarova.SI@rea.ru

Каюмова Майя Сайрановна,
докторант кафедры Личностного развития и образования Торайгыров университета
E-mail: Kayumova.MS@psu.kz

В статье представлены результаты апробации Массового открытого онлайн курса (MOOK) «Start your Startup», разработанного в ходе международного сотрудничества РЭУ имени Г.В. Плеханова (Москва, РФ) и Торайгыров университета (Павлодар, Республика Казахстан). Авторами описана структура курса, тематика разделов, включившая изучение таких тем, как Поиск финансирования для стартапа, Поиск финансирования для стартапа и др. Также обосновано использование неадаптированных аутентичных материалов (текстовых, звуковых, видео, иллюстративно-графических) в содержании иноязычной профессиональной подготовки магистрантов факультета Маркетинга. Наряду с этим авторами статьи представлены критерии оценивания, самооценивания и взаимооценивания итоговых инновационных проектов студентов, а также приводится методика определения жизнеспособности студенческого группового проекта. Важным моментов проведенного исследования авторы считают экспертизу самого массового открытого онлайн курса. Экспертиза качества MOOK «Start your Startup» проводилась на основе оценочного листа по следующим критериям: содержательный, психолого-педагогический, методический, эргономический. Результаты означенной экспертизы также приведены в статье.

Ключевые слова: массовый открытый онлайн курс, MOOK, иностранный язык делового и профессионального общения, методика оценивания группового студенческого проекта, организация студенческого стартапа, экспертиза качества MOOK, педагогическая экспертиза.

Современный уровень научно-технического прогресса, кардинально изменившаяся социально-экономическая реальность, трансформационные процессы в бизнесе и обществе выдвигают новые требования к системе образования, среди которых переосмысливание не только содержания образования и методов преподавания, но так же и сроков, и организационных форм освоения образовательных программ. По мнению многих исследователей, ответом на данные вызовы современности может стать Массовый открытый онлайн курс (MOOK) и соответственно целью данной статьи является представление результатов экспериментальной апробации массового открытого онлайн курса на английском языке.

На протяжении первого семестра 2020–2021 и первого семестра 2021–2022 уч.г.г. в учебный процесс РЭУ им. Г.В. Плеханова для студентов факультета Маркетинга внедрялся Массовый открытый онлайн курс «Start your Startup». Данный MOOK является результатом совместной работы преподавателей РЭУ имени Г.В. Плеханова (Москва, РФ) и Торайгыров университет (Павлодар, Республика Казахстан).

MOOK «Start your Startup» представлен на внешней платформе (https://lms.eduardo.studio/courses/course-v1: shvidko72+109157+1/about), внедрялся в академических группах первого курса магистратуры факультета Маркетинга в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык делового и профессионального общения». Курс структурно состоит из 6 разделов и является дополнительным материалов в ходе изучения темы «Финансы» по основному учебному подобию студентов. Общее количество слушателей курса – 161 чел.

Работа студентов в означенном массовом открытом онлайн курсе была организована на основе проектного обучения с элементами взаимооценивания и самооценивания слушателей курса. В ходе работы слушателей над курсом изучались следующие разделы: Rising Finance for your Startup (Поиск финансирования для стартапа); Preparing a Financial Forecast (Финансовое прогнозирование); Successive Rounds and Dilution (Последовательное многораундовое финансирование); If you Would Like to Invest (Если Вы готовы вступить в роли инвестора); Infographics (Инфографика); Leadership Phycology (Психология лидерства).

Как видно из вышеизложенного, тематика MOOK достаточна разнообразна, учитывает практически все возможные аспекты работы над стартапом, а также предусматривает разнообразные формы работы с учебным материалом. Так, в хо-

де работы над пятым разделом слушателям курса предлагалось изучить и обсудить на Форуме Инфографику, посвященную стартапам. Кроме того, что слушателям предоставлялась возможность изучить современный краткий способ обобщения больших объемов информации в схемах, графиках и рисунках в Инфографике, учебный материал был подобран таким образом, что студенты изучили практический опыт зарубежных стран в области стартапов: жизнеспособность стартапов, маркетинговые стратегии и планирование, финансирование и прибыльность стартапа. Отдельного внимания заслуживает шестой раздел МООК, в котором подробно рассматривается психология лидерства и успеха и слушателям курса предоставляется возможность избавиться от неуверенности, сомнений в своих решениях, переживаний по поводу критики.

Таким образом, основными целями массового открытого онлайн курса являются:
– формирование исследовательских компетенций магистрантов;
– развитие критического, творческого типов мышления;
– формирование представлений магистрантов о групповой проектной деятельности по разработке инновационной идеи и/или продукта;
– развитие умений магистрантов работы в команде;
– развитие умений самооценивани и взамиооценивания;
– развитие умений использования иностранного языка в деловом и профессиональном общении.

Структура работы над каждой из означенных разделов включала просмотр видеолекции преподавателя на иностранном языке, изучение текстового материала лекции, обсуждение проблемных вопросов на Форуме МООКа, комментирование, ответы на вопросы других слушателей.

В качестве итоговой работы в МООК слушателям было необходимо разработать и представить на английском языке инновационный студенческий групповой проект, основная цель которого – идея для открытия стартапа. Поскольку курс внедрялся в рамках изучения темы «Финансы» (как отмечалось выше), то обязательным условием проекта было обоснование финансирования стартового капитала с определением возможных источников финансирования, их (источников) достоинств и недостатков.

Групповой студенческий проект оценивался в трех измерениях: оценка преподавателями курса, самооценивание и взаимооценивание. Остановимся подробнее на каждом их означенных измерений оценивания группового студенческого проекта по разработке и представлению идеи стартапа на английском языке.

Преподавателями курса проект слушателей оценивался согласно следующим критериям (общим количеством – 12):
– актуальность идеи стартапа, цель, описание продукта;
– оригинальность, иннновационность идеи стартапа;
– возможность реализации идеи стартапа;
– определение целевой аудитории стартапа;
– портрет покупателя продукта/потребителя услуги;
– обоснование финансирования стартового капитала для реализации идеи стартапа;
– программа производства;
– маркетинговый план;
– стратегия маркетинга;
– техническое планирование;
– языковая и речевая корректность представления проекта на английском языке;
– визуальная поддержка презентации проекта.

По каждому из критериев выставлялось от 1 до 3 баллов, где:

1 – полностью не отвечает (критерий не раскрыт, его содержание не представлено);

2 – частично отвечает (критерий раскрыт частично, с нарушением логики и частичным непониманием излагаемого всеми и/или отдельными членами группы проекта);

3 – полностью отвечает (критерий полностью раскрыт, соблюдается логика представления, присутствует полное понимание излагаемого каждым членом группы проекта).

Соответственно, среднее значение за работу проекте оценивалось как 1 – «удовлетворительно», 2 – «хорошо», 3 – «отлично». Такая система оценивания была принята преподавателями курса (без оценки «неудовлетворительно»).

Средние результаты оценивания преподавателями МООК групповых студенческих проектов представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты оценивания преподавателями групповых студенческих проектов

Критерий	Результаты оценивания групповых студенческих проектов		
	1 полностью не отвечает	2 частично отвечает	3 полностью отвечает
актуальность идеи стартапа, цель, описание продукта	20%	34,3%	45,7%
оригинальность, иннновационность идеи стартапа	18,5%	30,5%	51,4%
возможность реализации идеи стартапа	19%	27%	54%
определение целевой аудитории стартапа	17%	22%	61%
портрет покупателя продукта/потребителя услуги	15%	22%	63%

Окончание

Критерий	Результаты оценивания групповых студенческих проектов		
	1 полностью не отвечает	2 частично отвечает	3 полностью отвечает
обоснование финансирования стартового капитала для реализации идеи стартапа	10%	17,3%	72,7%
программа производства	23%	5,1%	71,9%
маркетинговый план	7%	7,5%	85,5%
стратегия маркетинга	7%	7,5%	85,5%
техническое планирование	22%	11,3%	66,7%
языковая и речевая корректность представления проекта на английском языке	3%	10,4%	86,6%
визуальная поддержка презентации проекта	2,5%	25%	72,5%
Среднее значение	**13,7%**	**18,3%**	**68%**

Как свидетельствуют данные таблицы 1, в результате оценивания проектов преподавателями оценки «хорошо» и «отлично» получили 18,3% и 68% групповых студенческих проектов, что суммарно составило абсолютное большинство стартапов, разработанных слушателями массового открытого онлайн курса, а именно 86,3% всех разработок.

Несмотря не то, что некоторые студенты (суммарно 13,7% разработанных стартапов) не справились с выполнением группового студенческого проекта, однако все из них прошли обучение в МООК и приняли участие в обсуждении проблемных вопросов на Форуме курса. Их неуспешность в выполнении проекта может быть объяснена (что подтвердилось в дальнейшей беседе преподавателей курса с такими студентами) недостаточной уверенностью в своих силах, неудачным распределением состава команд и ролей работы в команде. Этим студентам было рекомендовано посетить курсы основ работы в команде и психологии лидерства.

Кроме оценки преподавателями курса, с целью определения жизнеспособности разработанного теоретически стартапа, слушателям было предложено провести самооценивание проекта методом суммирования факторов риска.

Сущность данного метода заключается в том, что изначально стоимость студенческого проекта была объявлена 2 000 000 условных единиц (у.е.). Возможные суммарные риски для каждого проекта оценивались группой разработчиков самостоятельно. Причем, при оценке рисков как средних, стоимость стартапа не меняется. Высокие риски понижают стоимость проекта на 250 000 у.е., очень высокие риски – на 500 000 у.е. Низкие риски добавляют к стоимости проекта 250 000 у.е., очень низкие риски – на 500 000 у.е. соответственно.

Итак, слушателям предлагалось оценить следующие риски разработанных стартапов (общим количеством – 12): риски неэффективного менеджмента; риски развития бизнеса на различных стадиях реализации бизнес плана; политические и законодательные риски; производственные риски; риски продаж и потребления; риски финансирования и привлечения капитала; риски конкурентоспособности; технологические риски; судебные риски; международные риски; репутационные риски; риски потенциально прибыльного выхода из инвестирования. Очевидно, что даже минимальное повышение начальной стоимости стартапа свидетельствует о его (стартапа) жизнеспособности. Пример суммарного оценивания рисков одного из групповых студенческих проектов представлен в таблице 2.

Таблица 2. Суммарное оценивание факторов рисков группового студенческого проекта

Изначальная стоимость проекта, у.е.			2 000 000
Риски	**Степень рисков**	**Изменение стоимости проекта**	**Стоимость проекта, у.е.**
риски неэффективного менеджмента	очень низкая	+ 500 000	2 500 000
риски развития бизнеса на различных стадиях реализации бизнес плана	высокая	– 250 000	2 250 000
политические и законодательные риски	высокая	– 250 000	2 000 000
производственные риски	очень низкая	+ 500 000	2 500 000
риски продаж и потребления	низкая	+ 250 000	2 750 000
риски финансирования и привлечения капитала	очень высокая	– 500 000	2 250 000
риски конкурентоспособности	средняя	без изменений	2 250 000
технологические риски	средняя	без изменений	2 250 000
судебные риски	очень низкая	+ 500 000	2 500 000
международные риски	очень низкая	+ 500 000	2 750 000
репутационные риски	средняя	без изменений	2 750 000
риски потенциально прибыльного выхода из инвестирования	средняя	без изменений	2 750 000

Как видно из таблицы 2, данный проект был признан жизнеспособным, поскольку после суммарного оценивания факторов риска стоимость стартапа повысилась. Следует отметить, что большинство (72%) групповых студенческих проектов по результатом самооценивания были признаны жизнеспособными. Такие результаты самооценивания свидетельствуют о высоком уровне уверенности в своих разработках; кроме того, в ходе данного самообследования студентам было необходимо обосновать свой выбор степени рисков для разработанного стартапа, что позволило им (студентам) более глубоко проанализировать, осознать и спрогнозировать дальнейшую работу по реализации теоретически разработанного проекта.

В качестве взаимооценивания было проведено голосование слушателей за проекты других групп. Лидеры определялись путем подсчета максимального количества отданных за стартап голосов, жизнеспособными считались проекты, за которые проголосовали не менее 3-х человек, каждый слушатель курса мог проголосовать не более, чем за три проекта других групп. Также студентам было необходимо обосновать свой выбор. По результатам взаомооценивания путем голосования положительную оценку получили большинство стартапов студентов, а именно 91% проектов, разработанных слушателями МООК.

Наряду с оцениванием проектов слушателей в трех вышеописанных измерениях, преподавателями совместно со слушателями курса также было проведена экспертиза качества МООК «Start your Startup» на основе оценочного листа, разработанного коллективом авторов Н.Ю. Фоминых, А.А. Докукина и М.В. Зарудная [3]. Результаты экспертизы МООК «Start your Startup» (средние результаты для обеих групп респондентов: преподаватели/авторы МООК и слушатели) представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты экспертизы МООК «Start your Startup»

Критерий (показатели)	Вес критерия (показателя)	Средний результат по мнению авторов (преподавателей) МООК	Средний результат по мнению слушателей (студентов) МООК
– содержательный:	**5**		
не повторяет основное учебное пособие по дисциплине;	2	2	2
соответствие тематике дисциплины по программе	1	1	1
обучение в течении не менее одного учебного модуля (20 часов);	1	1	1
ИТОГО:		**5**	**5**
– психолого-педагогический:	**9**	Средний результат по мнению авторов (преподавателей) МООК	Средний результат по мнению слушателей (студентов) МООК
отвечает психолого-возрастным особенностям аудитории	1	1	1
вариативность обратной связи с преподавателем	2	2	1,5
взаимообучение и взаимоконтроль	2	2	2
направленность на развитие умений исследовательской деятельности и критического мышления	2	2	2
направленность на приобретение опыта решения жизненных и профессиональных проблем на основе знаний и умений, освоенных в рамках дисциплины;	2	2	1,8
ИТОГО:		**9**	**8,3**
– методический:	**7**	Средний результат по мнению авторов (преподавателей) МООК	Средний результат по мнению слушателей (студентов) МООК
наличие подробных инструкций для выполнения упражнения и заданий	1	1	0,8
вариативность упражнений	1	0,7	0,9
автоматизация выполнения тренировочных упражнений	1	1	1
вариативность форм контроля	2	2	2

Окончание

коммуникативность (побуждающие к дискуссии тематические форумы)	2	2	2
ИТОГО:		**6,7**	**6,7**
– дизайн-эргономический:	**9**		
наглядность и эстетичность;	1	1	1
полнота представления информации о курсе, преподавателях, авторах, результатах освоения и необходимых навыков для записи на курс;	1	1	1
наличие учебных материалов в нескольких форматах: текст, иллюстрации, видео, аудио	4	4	4
наличие гипертекста, переходы по визуальным объектам;	1	1	1
интерактивность	2	2	2
ИТОГО:		**9**	**9**
ИТОГО:	**30**	**29,7**	**29**

Как следует из таблицы 3, оценка МООК преподавателями и студентами практически идентична, за исключением показателя «вариативность обратной связи с преподавателем» (что может быть объяснено объективным отсутствием обратной связи с зарубежными преподавателями, кроме электронной почты) и показателя «наличие подробных инструкций для выполнения упражнения и заданий» (что требует дальнейшего уточнения и доработки авторов МООК).

Таким образом, учитывая вышеизложенное, практическую экспериментальную работу по реализации МООК «Start your Startup» можно признать успешной, что подтверждается полученными результатами и экспериментальными данными. Кроме полученных количественных и качественных результатов оценивания группового проекта студентов, авторами массового открытого онлайн курса отмечен значительный рост уровня владения иностранным языком, что подтвердилось результатами дальнейшего лексико-грамматического тестирования. Так же следует отметить значительный рост навыков презентования результатов работы на иностранном языке в устной и письменной форме. Одним из важных моментов проведенного исследования также считаем проведение экспертизы качества разработанного МООК, что позволяет наметить дальнейшие пути работы над данной проблемой, а именно: вариативность обеспечения обратной связи со студентами во время работы над МООКом, углубление межпредметных связей и расширение тематики профессионального контекста во время изучения иностранного языка для делового и профессионального общения в магистратуре.

Литература

1. Инькова, М.Д. Неадаптированные материалы для повышения межкультурных коммуникативных компетенций обучающихся / М.Д. Инькова // Общество. Доверие. Риски: материалы 3-го Ежегодного международного форума: в 3 книгах, Москва, 01 декабря 2021 года. – Москва: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2021. – С. 235–242. – EDN CPJBBR.
2. Койкова, Э.И. Педагогическая интуиция и педагогическая рефлексия как факторы успешной профессиональной деятельности педагога / Э.И. Койкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58–1. – С. 120–123. – EDN YUZJOY.
3. Фоминых, Н.Ю. Критерии педагогической экспертизы эффективности массовых открытых онлайн курсов / Н.Ю. Фоминых, А.А. Докукина, М.В. Зарудная // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 12. – С. 151–155. – EDN AMNGWT.

THE APPROBATION RESULTS OF THE MASSIVE OPEN ONLINE-COURSE FOR MASTER DEGREE STUDENTS "START YOUR STARTUP"

Fominykh N. Yu., Abbasova L.I., Bubenchikova A.V., Umarova S.I., Kayumova M.S.
Plekhanov Russian University of Economics; Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov; Toraigyrov University

The article presents the results of approbation of the Massive Open Online Course (MOOC) "Start your Startup", developed in the course of international cooperation of the Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia) and Toraigyrov University (Pavlodar, Republic of Kazakhstan). The authors describe the structure of the course, the topics of the sections, justify the use of non-adapted authentic materials (text, sound, video, illustrative and graphic) in the content of foreign language training for undergraduates of the Faculty of Marketing. Criteria for evaluation, self-evaluation and mutual evaluation of the final innovative projects of students are also presented, a methodology for determining the viability of a student group project is given. The authors consider the examination of the most massive open online course to be an important point of the study. The examination of the quality of MOOC "Start your Startup" was carried out on the basis of an evaluation sheet according to the following criteria: content, psychological and pedagogical, methodical, ergonomic. The results of this examination are also given in the article.

Keywords: massive open online course, MOOC, foreign language of business and professional communication, methodology for eval-

uating a group student project, organization of a student startup, MOOC quality expertise, pedagogical expertise.

References

1. Inkova, M.D. Non-adapted materials for improving intercultural communicative competences of students / M.D. Inkova // Society. Confidence. Risks: materials of the 3rd Annual International Forum: in 3 books, Moscow, December 01, 2021. – Moscow: Russian University of Economics named after G.V. Plekhanov, 2021. – S. 235–242. – EDN CPJBBR.
2. Koikova, E.I. Pedagogical intuition and pedagogical reflection as factors of successful professional activity of a teacher / E.I. Koikova // Problems of modern pedagogical education. – 2018. – No. 58–1. – S. 120–123. – EDN YUZJOY.
3. Fominykh, N. Yu. Criteria for pedagogical examination of the effectiveness of mass open online courses / N. Yu. Fominykh, A.A. Dokukina, M.V. Zarudnaya // Modern pedagogical education. – 2021. – No. 12. – P. 151–155. – edn amngwt.

Тестирование уровня иноязычной коммуникативной компетенции специалистов в контексте профессиональной компетентности

Фролова Надежда Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент (сотрудник Академии ФСО России)
E-mail: anikeev-k65@academ.msk.rsnet.ru

Абрамкина Ольга Геннадьевна,
кандидат педагогических наук, доцент (сотрудник Академии ФСО России)
E-mail: anikeev-k65@academ.msk.rsnet.ru

В статье описаны виды учебной деятельности, способствующие эффективному изучению иностранного языка в области профессиональной компетентности специалистов, рассмотрена проблема тестирования уровня их иноязычной коммуникативной компетенции, предложено её решение посредством компьютерного АСТ-тестирования на основе разработки и реализации комплекта коммуникативных тестов, раскрыты их недостатки и преимущества. Термин «коммуникативный тест» трактуется как тест, требующий от обучающихся выполнения аутентичных заданий, которые являются реалистичным отражением опыта специалиста в сфере его профессиональной деятельности. Оценку уровня иноязычной коммуникативной компетенции специалистов в сфере их профессиональной компетентности целесообразно осуществлять на основе структуры АСТ-теста с применением компьютерной программы AST_Maker Free, для которого необходимо разработать комплект коммуникативных разноуровневых тестовых заданий. Определенную трудность при создании коммуникативного теста с АСТ структурой (коммуникативного АСТ теста) представляет необходимость разработки и включения в подобный тест всех видов тестовых заданий, а также распределение заданий по категориям трудности и установление количества баллов за выполнение каждого задания.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, виды учебной деятельности, профессиональная компетентность, устные формы коммуникации, тестирование, коммуникативный АСТ-тест.

При возрастающей роли иностранного языка в современном мире как средства международной коммуникации владение иностранным языком является одной из ключевых компетенций высококлассного специалиста, способного успешно конкурировать на рынке труда, ставить перед собой и конкретизировать определённые цели при решении профессиональных задач, быть ответственными за них [1: с. 3].

Согласно коммуникативному подходу в обучении иностранным языкам, целесообразно преподавать иностранный язык через общение или с его использованием [2]. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции зависит от многих факторов, связанных с преподавателями, учебными планами, учебной ситуацией, окружающей средой и самими обучающимися. Существует множество стратегий обучения, которые применяются для эффективного изучения иностранного языка. Стратегии обучения, направленные на повышение уровня иноязычной компетенции, обычно основаны на общении и выполнении поставленных задач, в частности, в сфере профессиональной компетентности специалистов. Они играют большую роль в развитии коммуникативной компетенции, по сравнению с теми стратегиями подражания, запоминания и повторения, которые в основном касаются языка и его структур, а не применения языковых знаний в ситуациях реального профессионального общения [3], и включают в себя способствующие этому виды учебной деятельности. Например, устная беседа на профессиональную тему с преподавателем или микрогруппах, диалог в парах на занятии для многих категорий специалистов является единственной возможностью развития умений в говорении на иностранном языке. Устные формы коммуникации доказали свою высокую эффективность в развитии иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, поскольку они предоставляют больше возможностей для общения и помогают им укрепить уверенность в себе, снять языковую тревожность, что будет способствовать более эффективному овладению иностранным языком.

Кроме того, значительную роль в решении указанных задач играет взаимодействие преподавателя с обучающимися. Преподавателю следует выступать в роли координатора, помощника, посредника в иноязычном общении, взаимодействовать с каждым обучающимся в группе и создавать атмосферу, которая мотивирует специалистов взаимодействовать с ним, что способствует достижению более высоких результатов обучения.

Имитационные и ролевые игры также очень важны для повышения иноязычной коммуникативной компетенции. Они предоставляют обучающимся возможность выразить себя, укрепить уверенность в своих умениях использовать изучаемый иностранный язык на практике и улучшить коммуникативные навыки.

Ещё одним способом вовлечения специалистов в реальную языковую ситуацию, обеспечивающую им использование опыта владения родным языком на занятии и во внеаудиторной деятельности в контексте иностранного языка, – это мотивировать их смотреть новости, фильмы, онлайн-уроки на иностранном языке по телевидению или в Интернете и читать иностранные газеты и новости веб-сайтов. Познавательная активность такого рода способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, поскольку позволяет им ознакомляться с различными типами текстов, расширять словарный запас, а также совершенствовать иноязычные умения во внеаудиторное время. Такой вид учебной деятельности по свободному выбору чрезвычайно эффективен в овладении иностранным языком.

Говоря о видах учебной деятельности, направленной на повышение уровня иноязычной коммуникативной компетенции специалистов, нельзя не упомянуть о занятиях в языковой лаборатории [4]. Преподавателям необходимо применять современные технологии в преподавании иностранного языка с использованием компьютера. В настоящее время существует огромное количество программ на иностранном языке, записей, видеороликов, которые способствуют совершенствованию языковых навыков обучающихся. Использование преподавателем компьютерных технологий в обучении значительно повышает уровень владения специалистов иностранным языком. Кроме того, трудно переоценить роль языковой лаборатории при осуществлении тестового контроля в обучении иностранному языку.

Тестирование грамматических и лексических знаний специалистов, изучающих иностранный язык, не позволяет достоверно оценить уровень их иноязычной коммуникативной компетенции вне контекста профессиональной компетентности. Решение указанной проблемы видится в разработке и реализации комплекта коммуникативных тестов.

Коммуникативный тест – это тест, который требует от обучающихся выполнения аутентичных заданий, которые являются реалистичным отражением опыта специалиста в сфере его профессиональной деятельности. В результате тест может включать в себя задание на чтение, задание на письмо и задание на устную речь, что означает проверку как рецептивных, так и продуктивных навыков, как распознавания речи, так и ее производства [5].

В отличие от традиционных лексико-грамматических тестов, в коммуникативном тесте не уделяется особое внимание какому-либо грамматическому правилу или словарному элементу. Цель коммуникативного теста – успешное выполнение задания, независимо от того, каким образом она достигается. Уровень владения обучающихся иностранным языком оценивается скорее по разборчивости речи, чем по её грамматической точности.

Главное преимущество коммуникативных тестов заключается в том, что они адаптируются к любому уровню иноязычной компетенции специалиста, а также к любой области его профессиональной компетентности. Обучающиеся осознают актуальность такого теста, так как они могут представить себя выполняющими аналогичные задачи в ситуации профессиональной коммуникации. Кроме того, преподаватели имеют возможность получить более точное представление об общих коммуникативных способностях обучающихся.

В качестве примера можно привести следующие темы коммуникативных иноязычных тестов для сотрудников, в должностные обязанности которых входит приём, размещение и сопровождение иностранных делегаций: «Встреча делегации в аэропорту», «Ориентирование в городе», «В ресторане», «В музее» и т.д.

В проведении коммуникативных тестов, безусловно, есть недостатки (как и в проведении традиционных тестов). Коммуникативные тесты могут быть более трудными для разработки и оценивания преподавателями, поскольку нет четких правильных или неправильных ответов, как, например, в случае с вопросами, на которые можно однозначно ответить «да/нет», «истинно/ложно» (True/False questions). Вместо этого преподавателю необходимо использовать свой собственный опыт и здравый смысл, чтобы оценить каждого обучающегося по степени достижения им поставленной коммуникативной цели. Достаточно сложно разработать комплект релевантных и валидных иноязычных коммуникативных тестов, соответствующих сфере профессиональной компетентности специалистов. Кроме того, существуют ограничения по времени, поскольку преподавателю необходимо наблюдать за каждым обучающимся, выполняющим задание, чтобы иметь возможность оценить уровень иноязычной коммуникативной компетенции каждого специалиста.

Несмотря на то что создание такого рода тестов сопряжено с определенными трудностями, их преимущества перед обычными лексико-грамматическими тестами очевидны. Оценку уровня иноязычной коммуникативной компетенции специалистов в сфере их профессиональной компетентности целесообразно осуществлять на основе структуры АСТ-теста с применением компьютерной программы AST_Maker Free, для которого необходимо разработать комплект коммуникативных разноуровневых тестовых заданий. Как показывает практика и личный опыт авторов, определенную трудность при создании *коммуникативного теста с АСТ структурой* (далее по тексту «коммуникативный АСТ тест») представляет необходимость разработки и включения в подобный тест всех видов тестовых заданий: задания

закрытой формы (указать один / несколько правильных ответов из представленных), задания на установление порядка, задания на установление соответствия, задания с вводом ответа. Кроме того, зачастую довольно сложно отнести задание к соответствующей категории трудности (А – легкое, В – средней трудности, С – трудное), определив экспертную меру трудности (уровень сложности: А=1, В=2, С=3) и установив количество баллов за выполнение задания (А=1, В=2, С=3) [6]. На наш взгляд, чем большее количество заданий будет включено в коммуникативный АСТ тест, тем более достоверными окажутся результаты, так как самые точные тесты, как известно – самые длинные (80–100 заданий). При этом, по нашему мнению, 40 заданий является минимально необходимым количеством для оценки уровня иноязычной коммуникативной компетенции специалиста в определенной теме профессиональной направленности. Время выполнения коммуникативного АСТ теста целесообразно регламентировать, например, на выполнение 40 заданий обучающемуся отводится 20 минут.

В заключение целесообразно отметить, что коммуникативное тестирование является неотъемлемой частью обучения иностранному языку. Оно необходимо для того, чтобы специалисты могли оценить свои языковые знания и коммуникативные навыки в области профессиональной компетентности, а преподаватели – определить, какие аспекты иноязычной подготовки обучающихся требуют большего внимания. При производственной необходимости результаты тестирования уровня иноязычной коммуникативной компетенции учитываются работодателем для определения конкурентоспособности специалиста.

Литература

1. Фролова, Н.В. Психолого-педагогические условия формирования языковой компетенции будущих военных специалистов в вузе (на материале изучения дисциплины «Иностранный язык»): диссертация … канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / Фролова Надежда Викторовна. – Курск, 2005. – 209 с.
2. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–16.
3. Sabri Thabit Ahmed Communicative competence in English as a foreign language: its meaning and the pedagogical considerations for its development. – URL: https://www.grin.com/document/432042 (дата обращения: 28.09.2021).
4. Фролова, Н.В. Языковая лаборатория как средство формирования общекультурных компетенций будущих специалистов в области телекоммуникаций / Н.В. Фролова // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 2. – С. 118–121.
5. Communicative language testing. – URL: https://www.theteflacademy.com/blog/2019/05/communicative-language-testing/ (дата обращения: 30.09.2021).
6. Методические указания по созданию тестовых заданий с помощью программы Ast_Maker Free: методическое пособие. Пермь: ГБПОУ Пермский колледж транспорта и сервиса, 2015. 24 с.

TESTING THE LEVEL OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL COMPETENCY

Frolova N.V., Abramkina O.G.
Academy of the Federal Guard Service of Russia

The article describes the types of educational activity that contribute to the effective study of a foreign language in the field of professional competency of specialists; the problem of testing the level of their foreign language communicative competence is considered, its solution is proposed through computer ACT-testing based on the development and implementation of a set of communicative tests, their disadvantages and advantages are disclosed. The term “communicative test” is interpreted as a test that requires students to perform authentic tasks that are a realistic reflection of a specialist’s experience in the field of his professional activity. It is advisable to assess the level of specialists’ foreign language communicative competence in the field of their professional competency on the basis of the ACT test structure by applying the AST_Maker Free computer program, for which it is necessary to develop a set of communicative multi-level tasks. A certain difficulty in creating a communicative test of ACT structure (a communicative ACT test) is the need to develop and include all types of tasks in such a test, as well as to distribute tasks by difficulty categories and determine the number of points for each task.

Keywords: foreign language communicative competence, types of educational activity, professional competence, oral forms of communication, testing, communicative ACT-test.

References

1. Frolova, N.V. Psychological and pedagogical conditions for the formation of the language competence of future military specialists at the University (based on the study of the “Foreign language” discipline): dissertation… Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08, 13.00.02 / Frolova Nadezhda Viktorovna. – Kursk, 2005. – 209 p.
2. Milrud, R.P. Modern conceptual principles of foreign language communicative teaching / R.P. Milrud, I.R. Maksimova // Foreign languages at school. – 2000. – No. 4. – pp. 9–16.
3. Sabri Thabit Ahmed Communicative competence in English as a foreign language: its meaning and the pedagogical considerations for its development. – URL: https://www.grin.com/document/432042 (date of application: 09/28/2021).
4. Frolova, N.V. Language laboratory as a means of forming general cultural competencies of future specialists in the field of telecommunications / N.V. Frolova // Modern pedagogical education. – 2020. – No. 2. – pp.118–121.
5. Communicative language testing. – URL: https://www.theteflacademy.com/blog/2019/05/communicative-language-testing / (accessed: 30.09.2021).
6. Guidelines for creating test tasks using the Ast_Maker Free program: a methodological guide. Perm: GBPOU Perm College of Transport and Service, 2015. 24 p.

Психолого-педагогическая работа по развитию памяти детей старшего дошкольного возраста

Семенцова Евгения Валериевна,
студент кафедры педагогики и методики начального обучения ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова г. Нерюнгри
E-mail: Evgenia2017ner@mail.ru

Мамедова Лариса Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова г. Нерюнгри
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

В настоящий момент вопросы развития памяти до сих пор до конца наукой не исследованы и вызывают споры ученых. Память в самом общем смысле – это способность фиксировать и сохранять впечатления, важнейший и сложнейший познавательный процесс, данный человеку от рождения и считающийся первичным даже по отношению к мышлению. В течение жизни человек развивается, и именно память лежит в основе способностей человека к формированию навыков и умений, приобретению знаний. Память является залогом нормального функционирования и развития личности. Поэтому люди всю жизнь учатся владеть и управлять памятью, изобретают различные приемы запоминания.
Дошкольный возраст – один из важнейших этапов в жизни ребенка. В дошкольном возрасте ребенок получает первый опыт взаимодействия с людьми и элементарные знания, активно познает окружающий мир. Благоприятен дошкольный возраст и для развития памяти, вследствие того, что у дошкольников уже начинается становление полноценного умственного развития личности, формируются познавательные процессы, что невозможно без развития способности к запоминанию и воспроизведению. Хорошо развитая память позволяет дошкольнику более целостно и точно исследовать и познавать окружающую действительность, приобретать новые знания, успешно формировать жизненный опыт.
Старший дошкольный возраст играет особую роль в развитии познавательных и психических процессов ребенка. Формируются новые психологические механизмы деятельности и поведения, внутренняя социальная позиция – ребенок начинает осознавать себя как личность и часть общества.
Память является предпосылкой к успешному познанию мира, усвоению новой информации, а в старшем дошкольном возрасте память становится одним из условий успешной подготовки ребенка к школьному обучению. Интеллектуальный потенциал ребенка тем больше, чем сильнее развиваются различные виды его памяти. Если возможности старшего дошкольного периода в развитии памяти не использовать в должной мере, в дальнейшем наверстать упущенное будет сложно, и это скажется не только на трудностях в усвоении школьной программы, но и в дальнейшей жизни человека.
В статье описываются результаты эмпирической работы по развитию памяти в группе детей старшего дошкольного возраста. Выбран и обоснован комплекс диагностических методик по исследованию памяти, проведен констатирующий и формирующий эксперимент. Описаны основные направления психолого-педагогической работы по развитию памяти старших дошкольников.

Ключевые слова: память, мнемотехника, старший дошкольник, зрительная память, слухоречевая память, наглядно-образная память, дидактические игры, психолого-педагогическая программа.

Память – одна из важнейших составляющих когнитивных способностей и познавательных процессов психики человека, поэтому для современной системы дошкольного образования проблема развития памяти очень актуальна в рамках подготовки ребенка к последующему обучению в школе.

Память является предпосылкой к успешному познанию мира, усвоению новой информации, а в старшем дошкольном возрасте память становится одним из условий успешной подготовки ребенка к школьному обучению. Интеллектуальный потенциал ребенка тем больше, чем сильнее развиваются различные виды его памяти. Если возможности старшего дошкольного периода в развитии памяти не использовать в должной мере, в дальнейшем наверстать упущенное будет сложно, и это скажется не только на трудностях в усвоении школьной программы, но и в дальнейшей жизни человека.

Эффективность обучения дошкольников и их подготовки к школьному обучению напрямую зависит от анализа текущих показателей его развития и их динамики. Поэтому диагностика развития памяти старших дошкольников должна включать исследования по выявлению уровня развития различных видов памяти: зрительной, слуховой, наглядно-образной памяти.

В отечественной науке выделяют два наиболее частых подхода к определению памяти: память как процесс и память как способность или деятельность, то есть процессуальный и деятельностный. Нельзя отдать предпочтение одному подходу, игнорируя другой, поскольку память очень многогранна и многокомпонентна.

Наиболее полное определение памяти дает «Психологический словарь» П.С. Гуревича который трактует ее как «способность к сохранению и воспроизведению прошлого опыта; одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности долго хранить информацию о событиях внешнего мира, делать ее достоянием сознания и руководить поведением, а также форма психического отражения реальности, заключающаяся в закреплении, сохранении и воспроизведении человеком, социальной общностью и человечеством своего опыта» [8, с. 440].

Индивидуальность развития памяти человека вызвана психофизиологическими особенностями

высшей нервной деятельности, что выражается в свойствах памяти. Так, С.Д. Максименко в своих исследованиях выделяет следующие «свойства памяти: скорость, точность, прочность запоминания, готовность к воспроизведению» [6, с. 245–246].

А.Г. Маклаков к этим свойства добавляет также объем памяти – важнейшую интегральную характеристику памяти, характеризующую возможности запоминания и сохранения определенного количества единиц информации. [5, с. 261–262]

Как отмечает С.В. Батуева, «детская память в старшем дошкольном возрасте развивается в различных направлениях, повышается произвольность и осмысленность. Значительные изменения памяти в этот период объясняется качественными преобразованиями в мышлении, формированием логического мышления. Это придает большее значение словесно-логической памяти, помогающей ребенку разбивать материал для запоминания на части, вычленять из информационного потока необходимое. Осмысленное запоминание, в свою очередь, способствует развитию аналитико-синтетических процессов мышления, что впоследствии благоприятно влияет на процесс обучения» [1, с. 20–21].

Это еще раз доказывает тесную взаимосвязь памяти с другими познавательными процессами, в частности мышлением, вниманием, восприятием.

А.Г. Гогоберидзе отмечает, что «в старшем дошкольном возрасте объем памяти изменяется несущественно, однако улучшается ее устойчивость» [4, с. 49].

Ребенок старшего дошкольного возраста уже начинает осваивать простейшие приемы запоминания – стратегии мнемотехники, к которым А.К. Болотова относит: «вербальное повторение и образную переработку (установление связи или общего смысла, между двумя или несколькими порциями информации, которые не входят в одну категорию)» [2, с. 167–168].

Под руководством взрослого ребенок усваивает следующие распространенные приемы запоминания (по Б.С. Волкову): «повторение материала в разных формах, распределение заучиваемого материала во времени, смысловое соотнесение – установление ассоциаций между словом и предметом, словом и картинкой, классификация, моделирование осваиваемых понятий» [3, с. 110–111].

Представленное эмпирическое исследование проведено на базе старшей группы МДОУ № 46 «Незабудка» поселка Серебряный Бор Нерюнгринского района, состав группы – 13 человек, в числе которых восемь девочек и пять мальчиков в возрасте 5–6 лет.

Для диагностики уровня развития памяти старших дошкольников были выбраны следующие методики:

1) диагностика оперативной слуховой памяти «Запоминание 10 слов» (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко) [7, с. 112];

2) диагностика зрительной памяти (Н.Я. Семаго) [9, с. 10];

3) диагностика наглядно-образной активной непроизвольной памяти (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [10, с. 257–258].

Диагностика слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко проводилась в индивидуальной форме. В рамках диагностики каждому ребенку было предложено запомнить на слух простые (односложные или короткие двусложные) частотные, слова в именительном падеже, единственном числе. Слова не должны быть связаны по смыслу. Воспитатель произносил слова единожды, четко, с частотой примерно одно слово в секунду.

По результатам диагностики прямого воспроизведения по методу 10 слов было выявлено, что большая часть группы 46% имеет средний уровень быстрого слухоречевого запоминания, 23% детей имеют низкий уровень запоминания, 31% – высокий уровень запоминания. Дети с очень низким и очень высоким уровнем запоминания отсутствуют.

Необходимо отметить, что задача запоминания воспитателем не ставилась, ребенку просто были названы слова. После чего воспитатель просил ребенка повторить слова в произвольном порядке. Диагностика включала 3 группы из 10 слов.

Большинство детей запоминало те слова из группы, которые вызывают определенные ощущения, эмоции, с которыми часто сталкиваются в повседневной жизни. Например, в первой группе слов чаще всего запоминались такие слова, как «дом», «солнце», «ручка», «стол», окно. Ни один ребенок из этой группы не запомнил слова «ворона» и «часы», поскольку в повседневной жизни эти предметы играют для ребенка не слишком важную роль. Из второй группы слов чаще всего запоминались такие слова, как «хлеб», «окно», «вода», «брат», «стул». Практически никому не запомнились такие слова, как «мед», «игла», «гриб», «конь». Третья группа слов была наиболее сложной для запоминания. Из третьей группы дети чаще всего запоминали такие слова, как «шуба» и «волк». Ни один из детей ни вспомнил слова «тень», тяжело запоминались такие слова, как «шар», «круг», «мост».

По результатам диагностики отсроченного воспроизведения оперативной слухоречевой памяти в группе испытуемых было выявлено, что большинство детей имеют средний (46%) и низкий (54%) уровень запоминания. Чаще всего дети воспроизводят слова из числа слов, запомненных ранее.

Диагностика зрительного запоминания по методике Н.Я. Семаго проводилась в индивидуальной форме. В ходе диагностики каждому ребенку предъявлялась для запоминания вертикальная колонка с тремя черно-белыми символьными рисунками на 30 секунд. После окончания демонстрации через несколько секунд ребенку предъявляется таблица из 9 рисунков, среди которых он должен опознать три ранее увиденных.

По результатам диагностики зрительного запоминания видно, что большинство детей (по 46%)

имеют низкий и очень низкий уровень зрительной памяти, средний уровень зрительного запоминания имеет всего один человек из группы, высокого уровня нет ни у кого. Легче всего детьми запоминалась картинка, похожая на молнию. Именно по этой ассоциации дети ее запоминали. Картинку запомнили и воспроизвели 6 человек из группы, причем один из ребят назвал картинку по ассоциации – «эту молнию я помню». Еще шестеро детей вообще не смогли вспомнить ни одной картинки. Одна девочка назвала по памяти две картинки – первую и вторую. Диагностика зрительной памяти детям далась очень непросто – символы, представленные на рисунках, не вызывали у детей никаких ассоциаций, поэтому сложно запоминались. Это упражнение не было эмоционально окрашено, проводилось не в форме игры, что еще больше затруднило запоминание.

Диагностика наглядно-образной непроизвольной памяти по методике Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной проводилась коллективно в группе в процессе сюжетно-ролевой игры «Магазин игрушек». Детям предлагалось рассмотреть и описать своими словами предметы в магазине, не ставя задачи запомнить их. После этого дети играли в сюжетно-ролевую игру. Через 15 минут после окончания игры у каждого ребенка поочередно спрашивали, что продавалось в магазине. Ребенок должен назвать все предметы и описать их.

По результатам диагностики наглядно-образной непроизвольной памяти дети в группе имеют следующий уровень развития: дети с низким уровнем отсутствуют, низкий уровень развития наглядно-образной памяти имеют 31% детей, средний уровень имеют 46% детей, высокий – 23%, дети с очень высоким уровнем развития наглядно-образной памяти отсутствуют. Поскольку диагностика проводилась в коллективе и в игровой форме, детям она понравилась, они охотно играли, запоминание шло гораздо лучше, чем в предыдущих диагностических упражнениях. Большинство детей назвало правильно более 7 предметов. В данной диагностике не было предметов, которые запоминались лучше или хуже, поскольку это были привычные для детей игрушки, которые вызывают интерес и эмоции.

По результатам проведенной диагностики была составлена психолого-педагогическая программа с преобладанием игровых методов, а также мнемотехники (упрощение слуховых запоминаний) и визуализации (дети легче запомнили бы картинку, если бы ассоциировали ее с привычным для себя предметом или явлением). Это объясняется тем, что игра в старшем дошкольном возрасте еще является ведущей деятельностью, и при эффективном использовании ее в психолого-педагогической работе, она может помочь детям развить все виды памяти, сформировать учебную мотивацию и подготовиться к школьному обучению.

Актуальность психолого-педагогической программы «Мемо-детка» обуславливается тем, что у старших дошкольников остро стоит проблема развития произвольной образной и логической памяти. У многих детей отмечается недостаточность развития произвольной памяти, несформированность приемов запоминания.

Психолого-педагогическая программа «Мемо-детка» включает в себя 32 полноценных занятия примерно по полчаса, проводящиеся в групповой форме 2 раза в неделю.

Программа «Мемо-детка» разбита на три блока.

1. Вводный блок (включает 4 занятия), целью которого стало знакомство детей, создание доброжелательной атмосферы, хорошего настроения, снижение эмоционального напряжения и тревожности у детей, развитие образной двигательной, зрительной, слуховой памяти.

2. Развивающий блок (22 занятия), цель которого – обучение навыкам произвольного запоминания, расширение объема краткосрочной и долгосрочной памяти, тренировка разных видов памяти. На развивающем этапе дети познакомились с мнемотехническими приемами запоминания.

3. Закрепляющий блок (6 занятий) – закрепление навыков мнемотехнического метода, произвольного запоминания.

Структура каждого занятия включала в себя следующие компоненты:

1) приветствие, создание ситуации успеха, положительного настроя, снятие эмоциональных зажимов и напряжения в коллективе, формирование благоприятного психологического климата;

2) практические занятия, направленные непосредственно на развитие различных видов памяти, обучение приемам запоминания, тренировке произвольного запоминания, расширения объема долгосрочной и краткосрочной памяти;

3) рефлексия – релаксация и анализ результатов.

В психолого-педагогической программе применялись следующие методы и приемы работы:

1) игровая деятельность – дидактические игры и упражнения для развития всех видов памяти детей;

2) приемы мнемотехники – визуализация, ассоциация, выделение частей образа, придумывание рассказа.

В качестве примера рассмотрим используемые в программе «Мемо-детка» методы и приемы.

1) Дидактические игры и упражнения, направленные на развитие зрительной и наглядно-образной памяти.

Задачей дидактических игр на развитие зрительной и наглядно-образной памяти стало запоминание зрительных образов – картинок, предметов, геометрических фигур и абстрактных образов.

Например, для запоминания предметов, их состава и расположения, были проведены следующие дидактические игры: «Чего не хватает». Психолог выложил на стол игрушки (кукла, мячик, мишка, зайчик, машинка, самолет, пирамидка,

солдатик) и предложил детям посмотреть и запомнить предметы. Затем дети отворачивались, а психолог убирал один или несколько предметов, а дети потом угадывали, какой игрушки не хватает.

Дидактические игры «Пуговицы», «Квадраты», «Кубики» были направлены на запоминание расположения предметов в пространстве. Предметы выкладывались в определенном порядке, а детям предлагалось запомнить порядок их расположения, а затем по памяти воспроизвести.

Для тренировки запоминания предметов на картинке, а также внимательности, были проведены дидактические игры «5 отличий», где дети находили отличия в картинках, «Фотоаппараты», где дети находили нужные картинки по памяти.

Для запоминания фигур и поз человека были выбраны подвижные игры и упражнения: «Море волнуется», «Выполни движения», «Разведчики».

В игре «Море волнуется» капитан должен был запомнить определенные позы игроков его команды. В подвижной игре «Выполни движения» движения и позы тела показывал психолог, а дети повторяли под музыку в той последовательности, в которой они были показаны. В игре «Разведчики» дети запоминали маршрут. Из группы детей выбирались командир и разведчик. Разведчик показывал маршрут по комнате в определенном порядке (два шага вперед, остановка, повернуть налево, четыре шага, остановка, повернуть направо и так далее), командир запоминал маршрут и должен был провести отряд остальных детей по этому маршруту. Затем разведчик и командир менялись.

В развивающем и закрепляющем блоке проводились уже более сложные занятия. Например, дидактическое упражнение «Рассмотри внимательно», которое было направлено не только на запоминание отдельно взятых предметов и картинок, но и деталей сюжетной картинки, по которой дети потом отвечали на вопросы психолога по памяти. Упражнение «Рука все помнит» было направлено не только на повышение объема зрительного запоминания, но и на сенсорное узнавание предметов. Психолог разложил на столе различные предметы (игрушки), ребенку необходимо было запомнить не только их состав, но и расположение относительно друг друга. Затем ребенку завязывали глаза, и он по памяти должен был поменять местами те два предмета, которые называет воспитатель.

2) Игры и упражнения, направленные на развитие слуховой памяти.

Для развития слуховой памяти проводились дидактические игры с последовательным запоминанием слов, означающих предметы.

Сначала это были несложные однотипные игры на запоминание последовательности предметов на слух. Например, такие игры, как «Собираемся на море», где психолог называет фразу «Я поеду на море и возьму с собой … купальник», следующий ребенок называет уже дополненную фразу «Я поеду на море и возьму с собой … купальник и шорты» и так далее, по мере продвижение количество предметов увеличивается. Аналогичные задачи имели дидактические игры «Соберем букет», где дети называли цветы и растения, «Магазин» и «Магазин овощей».

Более усложненным вариантом является дидактическая игра «Подарки», где детям предлагалось запомнить не только предметы, но и города и родственников. Например, ребенку называлась фразы: «Будете в Костроме, загляните к моей бабушке, передайте от нее посылочку», «Будете в Красноярске, навестите моего дядю и передайте ему письмо» и т.д. Фразы назывались от 3 человек.

Дидактическая игра «Крестики», имеющая задачу тренировки слухового запоминания и внимательности, заключалась в том, что психолог диктовал ребенку список из семи несвязанных слов, а ребенок одновременно быстро рисовал на бумаге крестики, после чего повторял ряд названных слов.

Также слуховое запоминание тренировалось воспроизведением рассказов. Психолог читает небольшой рассказ, а дети запоминают героев, события и детали. Затем пытаются воспроизвести рассказ, а педагог задает наводящие вопросы.

3) Упражнения на изучение мнемотехнических приемов и развитие логической памяти.

Самым простым упражнением на освоение мнемотехнического приема ассоциативного запоминания, стала подвижная игра «Счет», где психолог предлагал детям запомнить действия на некоторые цифры, а дети при счете повторяли движения. Причем счет воспроизводился педагогом как в прямом, так и в произвольном порядке.

Например, в упражнении «Шмель и его друзья» дети познакомились с визуализацией и научились ее применять для запоминания. Упражнение на визуализацию «Придумай рассказ» дети представляли визуально слова, превращая их в рассказ. Таким образом, несвязанная группа слов связалась единым текстом, что позволило их запомнить.

В дидактической игре «Запомни слова» дети применили для запоминания прием ассоциаций – психолог показывал детям картинки с изображением предметов, а предлагал запомнить ассоциации к ним, например, «корова – молоко», «курица – цыпленок». Далее воспитатель предлагал картинки, а дети называли ассоциациативное слово.

В упражнении «Фигуры и цвета» дети научились применять мнемотехнический прием классификации и группировки.

В закрепляющем этапе дети освоили прием запоминания чисел путем присвоения визуального кода (ассоциация цифры с картинкой). Каждой цифре присваивался визуальный код – например, тройка – треугольник, единица – столб, шестерка – открытый замок, восьмерка – очки и так далее. С помощью визуального кода можно воспроизвести цифровой ряд.

Также были закреплены приемы составления схемы (рисунка, пиктограммы) слов и словосоче-

таний (игра-упражнение «Пиктограмма»), ассоциативное запоминание картинок, визуализация образов, прием простого и выборочного повторения.

Например, в игре «Зарисуй и запомни» психолог предложил детям научиться пользоваться мнемотехническим приемом «Зарисовка». Психолог диктовал ряд словосочетаний, а дети быстро пытались изобразить ассоциацию на бумаге. После этого, по своим рисункам дети называли словосочетания. Этот же прием был закреплен в дидактической игре «Художник».

После составления и апробирования психолого-педагогической программы «Мемо-детка» мы повторно провели исследование динамики развития памяти, которое показало, что выросло количество детей с высоким и очень высоким уровнем развития памяти, снизилось до нуля количество детей, имеющих низкий и очень низкий уровень развития всех видов памяти.

При повторной диагностике воспитатель ставил задачу запомнить слова при помощи уже известных детям мнемотехнических приемов: ассоциации, визуализации, группировки.

Результаты повторной диагностики оперативной слухоречевой памяти по прямому и отсроченному воспроизведению в группе старших дошкольников представлены на рисунках 5 и 6.

По результатам повторной диагностики слухоречевой памяти по методу 10 слов видны значительные улучшения уровня запоминания. До проведения программы в группе было 23% детей, имеющих низкий уровень запоминания, после проведения программы дети с такими показателями отсутствуют. Доля детей, имеющих средний уровень слухоречевой памяти по результатам повторной диагностики снизилась, доля детей с высоким уровнем запоминания наоборот выросла с трети до практически половины от всей группы. После проведения психолого-педагогической программы «Мемо-детка» в группе стало 31% детей, имеющих очень высокий уровень запоминания.

По результатам повторной диагностики отсроченного воспроизведения оперативной слухоречевой памяти в группе испытуемых было выявлено, что количество детей, имеющих низкий уровень оперативной слухоречевой памяти по отсроченному воспроизведению, снизилось с 54% до 0, имеющих средний уровень снизилось с 46% до 23%. Выросла численность детей, имеющих высокий уровень оперативной слухоречевой памяти по отсроченному воспроизведению до 46%, имеющих очень высокий уровень – до 31%.

В ходе диагностики дети старались объединять слова в группировки по смыслу для облегчения запоминания. Например, в первой группе слов дети объединяли слова по признаку принадлежности к дому: например, дом, стол, окно, часы. Также дети для запоминания использовали прием ассоциации с предметами, которые они видят: окно, солнце, стол, книжка, стул, вода. Третья группа слов вызвала у детей больше трудностей, поскольку применение приемов ассоциации и группировки было затруднительно.

Повторная диагностика зрительной памяти по методике Н.Я. Семаго ставила целью применения детьми приема визуализации и ассоциации при запоминании.

Например, дети запоминали картинки с помощью следующих ассоциаций «накрытый стол», «галстук», «перевернутая табуретка», «молния», «ступенька».

По результатам диагностики было выявлено, что количество детей, имеющих очень низкий уровень зрительной памяти, снизилось с 46% до 8%, имеющих средний уровень снизилось с 46% до 23%. Выросла численность детей, имеющих высокий уровень зрительной памяти с 8% до 46%, имеющих очень высокий уровень – с 0% до 23%.

Игровая диагностика наглядно-образной памяти не ставила задач применения мнемотехнических приемов, проводилась в такой же форме, как и в констатирующем эксперименте.

По результатам повторной диагностики наглядно-образной памяти в группе испытуемых было выявлено, что количество детей, имеющих очень средний уровень наглядно-образной памяти, снизилось с 31% до 0%, имеющих высокий уровень наглядно-образной памяти с 46% до 38%. Повысилась численность детей, имеющих очень высокий уровень развития наглядно-образной памяти – с 23% до 62%. Было отмечено, что в процессе воспроизведения предметов дети старались воспроизвести и последовательность их появления в игре. Так, одна из девочек, правильно сказала, что в магазине она купила сначала мячик, затем куклу, затем мишку и последней покупкой было яблоко.

Таким образом, по всем проведенным диагностикам можно сделать вывод, что уровень развития памяти у исследуемой группы воспитанников подготовительной группы после апробации психолого-педагогической программы «Мемо-детка» значительно вырос.

Литература

1. Батуева С.В. Развитие памяти у старших дошкольников, как одно из условий успешного обучения // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2017. – № 1 (16). – Т. 2. – С. 19–21.
2. Болотова А. К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология. Учебное пособие. – М.: Высшая Школа Экономики, 2012. – 840 с.
3. Волков Б.С. Дошкольная психология: Психическое развитие от рождения до школы: учебное пособие для вузов / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2017. – 287 с.
4. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред.

А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
5. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2016. – 583 с.
6. Максименко С.Д. Общая психология. – М.: Рефл-бук, 2004. – 528 с.
7. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
8. Психологический словарь / Под общей науч. ред. П.С. Гуревича. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 800 с.
9. Семаго Н. Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. Дошкольный и младший школьный возраст / Под ред. И.Ю. Синельникова. – М.: АРКТИ, 2017. – 66 с.
10. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: Просвещение, 1995. – 291 с.

MEMORY DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Sementsova E.V., Mamedova L.V.
Technical Institute (branch) of the State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova" in Neryungri

At the moment, the issues of memory development are still not fully investigated by science and cause controversy among scientists. Memory in the most general sense is the ability to record and preserve impressions, the most important and most complex cognitive process given to a person from birth and considered primary even in relation to thinking. During life, a person develops, and it is memory that underlies a person's abilities to form skills and abilities, acquire knowledge. Memory is the key to the normal functioning and development of personality. Therefore, people spend their whole lives learning to own and manage memory, inventing various techniques of memorization.
Preschool age is one of the most important stages in a child's life. At preschool age, a child gets the first experience of interacting with people and basic knowledge, actively learns about the world around him. Preschool age is also favorable for the development of memory, since it is at this age that the full mental development of the child's personality begins, which is impossible without the development of the ability to memorize and reproduce. A well-developed memory allows a preschooler to more holistically and accurately explore and learn about the surrounding reality, acquire new knowledge, and successfully form life experience.
Senior preschool age plays a special role in the development of cognitive and mental processes of the child. New psychological mechanisms of activity and behavior are being formed, an internal social position – the child begins to realize himself as a person and part of society.
Memory is a prerequisite for successful knowledge of the world, assimilation of new information, and in the older preschool age memory becomes one of the conditions for successful preparation of a child for school. The intellectual potential of a child is greater the more the different types of his memory develop. If the opportunities of the senior preschool period in the development of memory are not used to the proper extent, it will be difficult to catch up in the future, and this will affect not only the difficulties in mastering the school curriculum, but also in the future life of a person.
Thus, the problem of developing the memory of older preschoolers in preparation for school is extremely relevant for the modern system of preschool education.
The article describes the results of empirical work on memory development in a group of older preschool children. A set of diagnostic techniques for the study of memory was selected and justified, a ascertaining and forming experiment was conducted. The main directions of psychological and pedagogical work on the development of memory of older preschoolers are described.

Keywords: memory, mnemonics, senior preschooler, visual memory, auditory-speech memory, visual-figurative memory, didactic games, psychological and pedagogical program.

References

1. Batueva S.V. Development of memory in older preschoolers as one of the conditions for successful learning // Bulletin of the Council of Young Scientists and Specialists of the Chelyabinsk Region. – 2017. – No. 1 (16). – T. 2. – S. 19–21.
2. Bolotova A. K., Molchanova O.N. Developmental psychology and age psychology. Tutorial. – M.: Higher School of Economics, 2012. – 840 p.
3. Volkov B.S. Preschool psychology: Mental development from birth to school: textbook for universities / B.S. Volkov, N.V. Volkova. – Ed. 5th, revised. and additional – M.: Academic Project, 2017. – 287 p.
4. Preschool pedagogy with the basics of education and training methods: Textbook for universities. Third generation standard / Ed. A.G. Gogoberidze, O.V. Solntsevoi. – St. Petersburg.: Peter, 2013. – 464 p.
5. Maklakov A.G. General psychology: Textbook for universities. – St. Petersburg.: Peter, 2016. – 583 p.
6. Maksimenko S.D. General psychology. – M.: Refl-book, 2004. – 528 p.
7. Workshop on developmental psychology: Proc. allowance / Ed. L.A. Golovey, E.F. Rybalko. – St. Petersburg.: Speech, 2002. – 694 p.
8. Psychological dictionary / Under the general scientific. ed. P.S. Gurevich. – M.: OLMA Media Group, 2007. – 800 p.
9. Semago N. Ya., Semago M.M. Diagnostic album for the study of the features of cognitive activity. Preschool and primary school age / Ed.I. Yu. Sinelnikova. – M.: ARKTI, 2017. – 66 p.
10. Uruntaeva G. A., Afonkina Yu.A. Workshop on child psychology. – M.: Education, 1995. – 291 p.

К вопросу о понятии «значение» в концепции М.В. Никитина

Беляева Юлия Александровна,
старший преподаватель кафедры иностранных языков и культуры речи, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный аграрный университет»
E-mail: juliebeliaeva@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению категории значения в контексте подхода отечественного лингвиста М.В. Никитина. Рассматривается соотношение понятий «знак» и «значение», сущность знаковой деятельности человека. Значение интерпретируется М.В. Никитиным как абстрактная, когнитивно-эмоциональная формация, продукт сознания. В данном контексте затронут вопрос о вариативности значения и его сближением со словом «смысл». Определено соотношение значения слова с морфологическим, грамматическим, синтаксическим, фонетическим значением, значением текста и дискурса. Автор статьи обозрел подходы, примененные М.В. Никитиным при анализе триады «слово – концепт – значение», концептосферы языка, лингвокультуры. Представлены типология значения; отдельно описана типология, разделяющая значения на когнитивные и прагматические. В статье представлена компонентная структура лексического значения («интенсионал» и «импликационал»).

Ключевые слова: значение, лексическое значение, концепт, знак, денотат, сигнификат, импликационал, интенсионал, семантика, семасиология.

Вопросы значения языковых и внеязыковых единиц исследуются сегодня в рамках множества научных отраслей, среди которых наибольшее значение в данном аспекте имеют, безусловно, семантика (семасиология). Семантика была выделена в отдельную научную лингвистическую дисциплину по той причине, что сама по себе теория значения стала крайне многогранной и противоречивой; семантика вобрала в себя множество постулатов из иных областей научного знания – логики, философии, психологии и др., будучи, по сущности, сложнейшим междисциплинарным образованием. Концепция «значение», таким образом, находится в фокусе внимания множества наук, где дефинируется по-разному и рассматривается посредством различного методологического инструментария. В ряде случаев термин «значение» отождествляется с понятиями «обозначение», «смысл», «понятие», «определение», «знак», «слово», «термин», «концепт» и многими другими.

Среди современных ученых, которые внесли наибольший вклад в развитие концепции значения, отметим И.В. Арнольда [3], В.И. Абаева [1], И.М. Кобозеву [7], (семантическая природа слова), С.А. Виноградову [4], Ю.Д. Апресяна [2], Р.М. Фрумкину [15] (лексическая семантика) и др. Отправной точкой, нерушимой базой для столь многочисленных и разнонаправленных исследований, связанных со значением в широком смысле являются фундаментальные исследования лингвистов, которым удалось полностью определить, описать и структурировать аспекты значения, и тем самым дать площадку для разработки узких и сопряжённых тем на многие десятилетия вперёд.

На наш взгляд, особое место среди подобных фундаментальных исследований в лингвистике и филологии занимают работы Михаила Васильевича Никитина. Профессор М.В. Никитин широко известен в России и за рубежом, будучи лингвистом широкого профиля, организатором методологии лингвистической науки, создателем одной из школ российской семасиологии [13, с. 52]. Результатом усилий М.В. Никитина стала публикация более 300 авторских листов научных статей, диссертаций, монографий, учебных пособий, которые в конечном итоге определили магистральные векторы развития русскоязычной лингвистики [13, с. 53].

Терминологическая категория «значение» была одной из наиболее важных и глубинно рассмотренных М.В. Никитиным. Значение стало цен-

тральным объектом для изучения во множестве работ ученого, центральное место среди которых занимает, пожалуй, издание «Основы лингвистической теории значения» 1988 года [10]. Для того, чтобы дефинировать категорию «значение», автор прибегает к анализу семантики и употребления близких ему по семантике концепций с целью представить в результате определение категории «значение».

Слово «значение», по мнению автора, этимологически и семантически сближено с понятием «знак»; соответственно, «вопрос о природе значения тесно связан с проблемой знака» [10, с. 12]. Соотношение знака и значения, как указывает исследователь, не столь однозначно: нельзя с уверенностью утверждать, что наличие знака приводит к наличию его значения (мы также согласны с подобным умозаключением: вполне возможно гипотетически допустить «пустого» знака – знака без значения). Обратное утверждение также нельзя признать аксиоматичным: не всегда наличие значения указывает на обязательное наличие знака, который его выражает. Будучи представителем семантического взгляда на языковую систему, М.В. Никитин трактует язык в качестве знаковой системы, и именно подобный подход определяет важность соотношения «знак – значение» при дефинировании последнего.

Знаковая деятельность неразрывна с функционированием *homo sapiens,* и, по М.В. Никитину, представляет собой сознательное использование знаков и значений, которое отличает человеческое существо от иного [10, с. 12]. Значение, если следовать данной логике, есть то, что обозначено знаком, то, что скрыто, зашифровано в знаке. М.В. Никитин, естественно, следует наиболее широкой трактовке знака (а не узкой, в рамках которой понимание знака и его значения упрощается до установленных кодировок, цветовой символики, азбуки Морзе и проч.). Знак включает в себя как первичные словесные обозначения, так и вторичные искусственные знаки, а также, по мнению исследователя, так называемые знаки-симптомы: покачивание веток (знак) – ветер (значение) [10, с. 13]. В целом же определение сущности и природы значения у М.В. Никитина исходит из понятия обозначающего – знака.

В том же издании автор говорит о том, что значение представляет собой абстрактную, когнитивно-эмоциональную формацию; значение – продукт сознания. Подход М.Б. Никитина к определению сущности значения разделяют многие современные лингвисты: по И.Г. Жировой, значение слова – это психическое образование, основанное на отражении в сознании предметов, явлений и отношений [6, с. 112]; А.И. Смирницкий определяет значение как «известное отображение предмета, явления и отношения в сознании, входящее в структуру слова в качестве так называемой внутренней его стороны» [14, с. 152].

Значение, таким образом, «не покидает головы»: при сообщении реципиенту значения того или иного значения, заключенного в знаке, оно не передается ему в том же фиксированном виде, а преломляется в индивидуальной призме фоновых знаний, установок и свойств личности, которая, приняв сообщение о значении, создает на его базе собственное значение. Нельзя отрицать то, что значения одного и того же знака у двух реципиентов окажутся близкими к тождественности; значения, как правило, «возбуждают аналогичные информационные процессы в двух сознаниях» [10, с. 16]. Соответственно, можно сказать, что в данном случае М.В. Никитин говорит о невозможности унификации значения для всех говорящих. Это позволяет нам сделать вывод, на основе умозаключений автора, об индивидуальной вариабельности значений.

При этом в ходе дальнейших рассуждений М.В. Никитин указывает, что в таком понимании категория «значение» практически отождествляется с категорией «смысл». Если понимать значение в качестве общественно признанной и зафиксированной словарями единицы языка, тогда об отмеченных нами выше вариациях речь не идет, а вариативным будет лишь смысл как «категория личностная, достояние индивида», обнаруживающий подвижность в количестве (объеме) и качестве (сути и коннотации) трактовок понятия (знака) и изменчивость «от человека к человеку, от текста к тексту» [10, с. 39].

Если приравнивать категории «значение» и «словарное значение», то значение можно интерпретировать как описание понимания языковых знаков, избавленных от индивидуальных ассоциаций и оценок. Смысл, в свою очередь, есть «напластование» (по М.В. Никитину) на значение, продукт взаимодействия рецепции значения и индивидуального опыта и психики. Человеческая коммуникация при этом возможна не путем использования «кирпичиков значений», «оперирования блоками одинакового содержания», а нахождения общего в индивидуально сконструированных смыслах [10, с. 38].

Нельзя сказать, что М.В. Никитин постулирует априорное разделение значения и смысла по критерию «общепринятость/фиксированность – индивидуальность/варьируемость», он, скорее, размышляет о подобной возможности. Чаще он говорит о значении именно как о вариабельной категории: значение изменяется по векторам «коллективное – индивидуальное», «узуальное – окказиональное», «нормативное – девиантное», «языковое – речевое», «внеконтекстуальное и контекстуально-обусловленное» и т.п. [10, с. 39].

В современной лингвистической науке происходят активные дискуссии при рассмотрении соотношения понятий триады «слово – концепт – значение». Концептуальный аспект значения – одно из наиболее перспективных направлений изучения значения языковой единицы. Анализ концептосферы языка как совокупности наиболее существенных для лингвокультуры значений тесно сопряжен с изучением парадигматики, синтагматики

языковых ячеек, так как концепт фиксирует целые комплексы семантических смыслов и отражает взаимосвязи между ними [6, с. 113]. Совокупность концептов и взаимосвязей между ними образует «языковую картину мира» [11, с. 146].

Концептуальный вектор в изучении категории «значение» является перспективным и по той причине, что он скорректировал и даже сместил с доминирующей позиции дефиниционную теорию лингвистического значения. Лексикографическое понимание значение, по сущности, игнорирует экстралингвистический и паралингвистический семантические слои, присущие любой языковой единице, тогда как концепт позволяет, напротив, углубить их понимание. Неудивительно, что к концептам как «выразителям» комплексов значений обратился и М.В. Никитин.

В работе «Лексическое значение в слове и словосочетании» (1974 г.) М.В. Никитин определяет концепты несколько раз: дискретные содержательные единицы сознания (образ); «представления и понятия»; «мысль о единичной вещи, реальной или вымышленной» [9, с. 5]. Понятия могут быть концептуализированы в разной степени. Чем более значимым является концепт для представителей конкретной лингвокультуры, тем больший спектр значений, фактов и способов метафоризации, коннотаций, ассоциаций он будет иметь (суперконцепт). Следовательно, чем выше степень концептуализации понятия, тем сложнее будет осуществляться фиксация всех его значений.

Следует рассмотреть подходы к пониманию значения исходя из разных уровней языковой системы. М.В. Никитин неоднократно и настойчиво указывал на то, что сам термин «значение» он не приравнивает к термину «значение слова»; «значение» есть крайне широкая концепция, не ограничиваемая лишь лексическим слоем языка. Термин «значение» в умозаключениях о значении слова/лексикографическом значении употребляется им и другими исследователями лишь для упрощения и краткости мысли. Таким образом, значения имеют не только слова, но и все иные языковые единицы. При этом их значения исследуются гораздо реже значений слов; значение текста, фразовых единств, морфем, фонем незаслуженно остаются на периферии современной лингвистической науки.

Языковые единицы, кроме лексем, как пишет исследователь,– «фиксаторы смысла, например окончания, аффиксы и др.». Несмотря на то, что они не способны номинировать смысл, они детализируют его [9, с. 41], за исключением случаев, когда в конкретных обстоятельствах служебная единица языка семантически выступает полнозначным элементом (особенно отчетливо это проявляется в звукоподражаниях, звуковом символизме, паронимии и так называемой народной этимологии). Подобные выводы, как указывает исследователь, породили возникновение целого ряда лингвистических отраслей – фоносемантики (фонетической семасиологии), морфосемантики и т.п. Грамматическая семасиология, в частности, включает в себя четыре направления: категориально-грамматическое, морфолого-грамматическое, функционально-грамматическое и синтаксическое – и все они изучают тот или иной аспект грамматического значения [10, с. 8]. Если рассматривать «высший» уровень языковой системы – текст и дискурс, можно сказать, следуя вышеописанной логике, что текст также имеет значение, не сводимое к сумме значений составляющих его лексем. Современные лингвистические исследования зачастую указывают на применение категории «значение» к тексту или предложению [5, с. 88], и во многом постулаты, которые предлагаются в подобных исследования, исходят из фундаментальных трудов М.Б. Никитина о значении.

Помимо прочего, М.Б. Никитин изучает значение и его сущность через функции, которые оно выполняет в языке и в речи. По мнению ученого, знаменательные лексемы способы выполнять репрезентативную (денотативную) и описательную (квалификативную) семантические функции. Соответственно данным функциям можно говорить о двух функциях значения вообще – значение, представляемое для обозначения, и значение, представляемое для наделения характеристикой [10, с. 20].

Исследователь предложил множество типологий значения, исходя из того или иного критерия. На основании параметра информационной связи двух сущностей можно, к примеру, выделить импликационный и знаковый типы значения. Весьма значимой нам представляется классификация, выработанная на основе направления и характера психических процессов лица, осмысливающего или порождающего значение; речь идет о разделении типов значения на когнитивное и прагматическое [8, с. 109]. Упрощенно их можно понимать как объективное и субъективное значения. Прагматический аспект сознания человека перерабатывает наблюдаемое и переживаемое с позиций собственной индивидуальности, эмоций, ценностей, интересов; М.Н. Никитин характеризует прагматическое значение в качестве выражения «непосредственно-потребительского отношения к миру», сиюминутной субъективной оценки окружающей действительности [10, с. 20]. Тем не менее, данный тип значения не может отвечать всем коммуникативным и мыслительным потребностям человека. Двойственность природы *homo sapiens*, заключенная в совмещении эмоционального и рационального аспектов мышления, требует баланса между ними, что, в свою очередь, приводит к необходимости когнитивного значения. Когнитивное значение объективно, беспристрастно, оно существует для того, чтобы «ориентироваться в мире и оптимально действовать в нем, для того, чтобы верно и перспективно оценивать окружающий мир, необходимо знать его и знать максимально глубоко, разносторонне» [10, с. 20]. При этом чисто внепрагматическая перцепция мира также невозможна – две грани человеческой сущности, объективная и субъективная, созависимы,

они «непрерывно развертываются и обогащаются», и таким образом «субъективные интересы питаются объективным знанием» [10, с. 20].

Понятно, что субъект не всегда сознательно разграничивает субъективное и объективное значения слова; скорее, они дополняют друг друга, образуя многомерную дефиниционную сущность, содержащую и когнитивный, и прагматический аспект. Следовательно, «чистых» типов значения в реальной речи быть не может, а вышеописанные типы значений являются и его компонентами. По М.В. Никитину, данные компоненты именуются «интенсионал» и «импликационал». Интенсионал – «ядро значения» – можно понимать как структурированный комплекс семантических признаков, обязательный для денотатов конкретного класса. Интенсиональные признаки способны имплицировать наличие или отсутствие дополнительных признаков у денотатов данного класса. Имплицируемые признаки, соответственно, формируют импликационал – «периферию значения» [9, с. 36–37].

Можно также сказать, что иная попытка дифференциации типов значения, предпринятая М.В. Никитины, приводит к выводу о существовании значения обиходного и значения научного. Обиходное значение требуется для краткой характеристики означаемого понятия и для отличения данной вещи от других, «ученое, глубокое» значение выстраивается планомерно, осознанно, оно обязательно включает в себя существенные параметры означаемого, оно способно прогнозировать его признаки и проявления [10, с. 44]. Оба данных значения представляются нам гранями одного и того же определения, ведь и научное, и обиходное значение являет собой описание, основанное на опыте. Научное значение не отвергает обиходное «старое знание», оно развивает его. Невозможно построить научное значение без использования обиходного, ведь значение и смысл объекта становятся доступными исключительно в ходе освоения, а не созерцания, присущего «человеку науки».

Категория «значения» зачастую рассматривается в контексте процессов семантической деривации. М.В. Никитину указывает, что «семантическая деривация – образование производных значений от исходных без изменения формы знака» [9, с. 375], а моделями семантической деривации являются метафорическая, метонимическая, гипонимическая [9]. Динамичность как ключевая характеристика значения иллюстрируется именно посредством семантической деривации (а также смежным феноменом – полисемией). Реципиент, анализируя значение слова, сравнивает его с иными, похожими или более широкими/узкими, «наслаивает» их друг на друга, и переносит значение оного понятия на другое [12, с. 88]. Кроме того, схожие процессы происходят и в случае формирования тавтологий, плеоназмов [16, с. 164].

Таким образом, терминологическая категория «значение» имеет критическую важность для современной лингвистики. Во многом уровень современного развития учения о значении и семантике в целом обусловлен научным творчеством М.В. Никитина. Исследователь рассматривал значение с позиции различных критериев и параметров: значение как сущность знака, значение во взаимосвязи с концептом, картиной мира и лингвокультурой, функции и типы значения, морфологическое, грамматическое, синтаксическое, фонетическое значение, значение текста и дискурса, объективный и субъективный компоненты значения, развитие значения против его фиксации и других. Отдельным вектором исследований М.В. Никитина стало рассмотрение семантических систем разных языков, различий в понятийных системах народов. Безусловно, вклад М.В. Никитина в семасиологию и охват ее главных разделов и основной проблематики: лексической, синтаксической и коммуникативно-прагматической семантики, неоценим, он может и дожжен стать объектом множества научных работ.

Литература

1. Абаев, В.И. Избранные труды. Общее и сравнительное языкознание / В.И. Абаева. – Владикавказ, 1995. – Т. 2. – 696 с.
2. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика: синонимические средства языка / Ю.Д. Апресян. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
3. Арнольд, И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: сб. ст. / науч. ред. Бухаркин П.Е. с СПб.: Изд-во С. Петерб. Ун-та, 1999. – 444 с.
4. Виноградова, С.А. Семантика относительного прилагательного (на материале относительных прилагательных). монография / С.А. Виноградова. – Мурманск. МАГУ, 2017. – 185 с.
5. Дайырбекова, Д.М. Семантические исследования лексики как системный подход лингвистики / Д.М. Дайырбекова, Ж.Ш. Осмоналиева // Проблемы современной науки и образования. – 2017. – № 12 (94). – С. 86–89.
6. Жирова, И.Г. От слова к значению слова и концепту / И.Г. Жирова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 1–1(55). – С. 111–115.
7. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика**:** учебное пособие / И.М. Кобозева. – М.: УРСС Эдиториал, 2000. – 352 с.
8. Никитин, М.В. Курс лингвистической семантики: Учебное пособие к курсам языкознания, лексикологии и теоретической грамматики / М.В. Никитин. – СПб.: Научный центр проблем диалога, 1996. – 819 с.
9. Никитин, М.В. Лексическое значение в слове и словосочетании спецкурс по общей и английской лексикологии / М.В. Никитин. – Владимир: ВГПУ, 1974. – 222 с.
10. Никитин, М.В. Основы лингвистической теории значения: учеб. пособие / М.В. Никитин. – М.: Высш. шк., 1988. – 168 с.

11. Никитин, М.В. Что рисуют нам «картины мира»? / М.В. Никитин. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – Т. 3. – № 5. – С. 146.
12. Пархоменко, Т. Н. К вопросу о семантической деривации / Т.Н. Пархоменко // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2012. – Т. 4. – № 4. – С. 87–90.
13. Сергаева, Ю.В. Слово ученого. К 80-летию со дня рождения профессора М.В. Никитина / Ю.В. Сергаева, И.А. Широва // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2009. – № 12. – С. 52–54.
14. Смирницкий, А.И. Лексикология английского языка: монография / А.И. Смирницкий. – М.: Литература на иностранных языках, 1956. – 260 с.
15. Фрумкина, Р.М. Теории среднего уровня в современной лингвистике / Р.М. Фрумкина // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 55–67.
16. Хуранова, Л.В. Характер семантической структуры тавтологических и плеонастических словосочетаний / Л.В. Хуранова // Вестник Костромского государственного университета. – 2008. – № 14. – С. 164–167.

ON THE ISSUE OF THE CONCEPT OF MEANING IN THE WORKS OF M.V. NIKITIN

Belyaeva Yu.A.
St. Petersburg State Agrarian University

The article is devoted to the consideration of the category of meaning in the context of the approach of the Russian linguist M.V. Nikitin. The correlation between the concepts of sign and meaning, the essence of the sign activity of a person is considered. Meaning is interpreted by M.V. Nikitin as an abstract, cognitive-emotional formation, a product of consciousness. In this context, the question of the variability of meaning and its convergence with the word "meaning" is raised. The correlation of the meaning of the word with the morphological, grammatical, syntactic, phonetic meaning, the meaning of the text and discourse is determined. The author of the article reviewed the approaches used by M.V. Nikitin in the analysis of the triad "word – concept – meaning", the concept sphere of language, linguistic culture. A typology of meaning is presented; a typology is described separately, dividing meanings into cognitive and pragmatic ones. The article presents the component structure of lexical meaning (intensional and implicative ones).

Keywords: meaning, lexical meaning, concept, sign, denotate, significate, implicative, intensional, semantics, semasiology.

References

1. Abaev, V.I. Selected Works. General and comparative linguistics / V.I. Abaeva. – Vladikavkaz, 1995. – T. 2. – 696 p.
2. Apresyan, Yu.D. Lexical semantics: synonymic means of language / Yu.D. Apresyan. – M.: Nauka, 1974. – 367 p.
3. Arnold, I.V. Semantics. Stylistics. Intertextuality: Sat. Art. / scientific ed. Bukharkin P.E. from St. Petersburg.: Publishing house S. Petersburg. Univ., 1999. – 444 p.
4. Vinogradova, S.A. Semantics of the relative adjective (based on relative adjectives). monograph / S.A. Vinogradova. – Murmansk. MAGU, 2017. – 185 p.
5. Daiyrbekova, D.M. Semantic studies of vocabulary as a systematic approach to linguistics / D.M. Daiyrbekova, Zh. Sh. Osmonalieva // Problems of modern science and education. – 2017. – No. 12 (94). – S. 86–89.
6. Zhirova, I.G. From the word to the meaning of the word and the concept / I.G. Zhirova // Philological Sciences. Questions of theory and practice. – 2016. – No. 1–1 (55). – S. 111–115.
7. Kobozeva, I.M. Linguistic semantics: textbook / I.M. Kobozeva. – M.: URSS Editorial, 2000. – 352 p.
8. Nikitin, M.V. Course of Linguistic Semantics: Textbook for courses in linguistics, lexicology and theoretical grammar / M.V. Nikitin. – St. Petersburg: Scientific Center for Dialogue Problems, 1996. – 819 p.
9. Nikitin, M.V. Lexical meaning in the word and phrase special course on general and English lexicology / M.V. Nikitin. – Vladimir: VGPU, 1974. – 222 p.
10. Nikitin, M.V. Fundamentals of the linguistic theory of meaning: textbook. allowance / M.V. Nikitin. – M .: Higher. school, 1988. – 168 p.
11. Nikitin, M.V. What do "pictures of the world" draw for us? / M.V. Nikitin. // Proceedings of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. – 2003. – V.3. – No. 5. – S. 146.
12. Parkhomenko, T.N. On the issue of semantic derivation / T.N. Parkhomenko // Bulletin of the Kemerovo State University. – 2012. – T. 4. – No. 4. – S. 87–90.
13. Sergaeva, Yu.V. Word of the scientist. On the 80th anniversary of the birth of Professor M.V. Nikitin / Yu.V. Sergaeva, I.A. Shirova // Universum: Bulletin of Herzen University. – 2009. – No. 12. – S. 52–54.
14. Smirnitsky, A.I. Lexicology of the English language: monograph / A.I. Smirnitsky. – M.: Literature in foreign languages, 1956. – 260 p.
15. Frumkina, R.M. Theories of the middle level in modern linguistics / R.M. Frumkina // Questions of linguistics. – 1996. – No. 2. – S. 55–67.
16. Khuranova, L.V. The nature of the semantic structure of tautological and pleonastic phrases / L.V. Khuranova // Bulletin of the Kostroma State University. – 2008. – No. 14. – S. 164–167.

Интерференционная паронимия в русской речи студентов-инофонов

Даниелян Мери Георгиевна,
к. филол. наук, доцент кафедры русского языка
как иностранного, НИУ МГСУ
E-mail: daniel_mg@list.ru

На протяжении многих десятилетий русский язык являлся языком межнационального общения союзного государства и играл консолидирующую роль. В статье рассматриваются причины снижения уровня знания русского языка студентов-инофонов стран содружества. Делается вывод, что лексико-грамматические ошибки связаны с нарушением грамматических правил русского языка. Грамматическая паронимия характеризуется неправильным употреблением грамматических категорий, форм и конструкций, что приводит к нарушению лексических норм. На основе анализа типичных лексико-грамматических нарушений русской речи студентов-инофонов в статье описаны разновидности межъязыковой паронимии: фонетическая, лексическая, семантическая, грамматическая и функциональная. Исследование интерференционных явлений помогает выявить наиболее сложные языковые явления для носителей других языков, определить степень их сложности и найти оптимальные пути преодоления этих трудностей. Анализ языковых ошибок студентов-инофонов во многом связан с интерференцией, проявляющейся на всех языковых уровнях.

Ключевые слова: фонетическая, лексическая интерференция, двуязычие, русский язык как средство межнационального общения, межъязыковая паронимия, фонетическая, лексическая, семантическая, грамматическая и функциональная паронимии.

Впервые термин интерференция был введен учёными Пражского линвистического кружка и объяснен как процесс отклонения от установленных языковых норм контактирующих языков. В языкознании под интерференцией понимаются последствия влияния одного языка на другой в процессе их взаимодействия. Перенос одной языковой системы на другой в условиях двуязычия представляет собой спонтанный процесс, при котором языковые элементы, взаимодействуя, переходят один в другой. У. Вайнрайх относил интерференционные процессы к отрицательным результатам взаимодействующих языков [1].

В эпоху Советского Союза русский язык являлся языком межнационального общения и играл консолидирующую, объединяющую и связующую, роль в условиях полиязычности. Следует отметить, что в национальных, зачастую моноэтнических, республиках наблюдался достаточно высокий уровень владения русским языком. Безусловно, присутствовала фонетическая интерференция из-за отличающихся звуковых систем взаимодействующих языков, и русская речь приобретала «национальный» звуковой и интонационный рисунок, но тем не менее, языком общения был литературный русский язык, «стерильный», без жаргонизмов, диалектных и просторечных вкраплений. В настоящее время наблюдается угасание русско-национального двуязычия и приходится констатировать, что популярность русского языка в некогда союзных республиках снижается. В «суверенных» государствах предпринимались все усилия для вытеснения русского языка из повседневного общения. Во многих постсоветских государствах в средних школах для изучения русского языка отводилось минимальное количество часов, отдавая предпочтение изучению английского языка. Несомненно, усилия, приложенные для вытеснения русского языка, принесли ожидаемые «положительные» результаты: молодое поколение не владеет ни русским, ни английским языками в полной мере, а ни один европейский язык так и не стал языком межнационального общения. Перечисляя причины падения уровня знания русского языка, зачастую объясняется различиями культурно-исторических традиций, моноэтническим составом населения, территориальной компактностью, однако упускают из вида тот факт, что во времена СССР была практически та же социолингвистическая ситуация. Обязательное изучение русского языка в средней школе являлось базой для развития национального двуязычия. Русский язык способствовал толерантному сосуществованию людей разных национальностей, диалогу культур, развитию науки и образования, сформированное

десятилетиями русское-национальное двуязычие нивелировало межнациональный диссонанс. Изучение русского языка в школе и вузе позволяло достигнуть такого уровня владения языком, что можно было констатировать наличие не только национально-русского двуязычия, но и в какой-то мере билингвизма.

В настоящее время большинство студентов-инофонов из стран содружества владеют русским языком в пределах начального уровня, речь их скудна и насыщена большим количеством языковых ошибок: фонетических, лексических, словообразовательных, грамматических.

На практических занятиях по русскому языку преподавателям приходится уделять большое внимание на допускаемые студентами ошибки, связанные напрямую с интерференцией. Языковую интерференцию при субординативном двуязычии [2] принято делить на максимальную, которая проявляется на всех языковых уровнях, и минимальную, заметную на каком-либо уровне. Безусловно, в процессе овладения иностранным языком практически невозможно избежать интерференционных явлений, которые имеют как положительное, так и отрицательное влияние на изучаемый язык. При обучении второму языку необходимо выстраивать систему подачи языкового материала таким образом, чтобы интерференция снималась или ослаблялась. Преподавателю, не владеющему родным языком обучающих, справиться с интерференционными ошибками – задача весьма затруднительная. Однако, с этой проблемой успешно справлялись во времена СССР: преподаватель русского языка в национальной школе, как правило, был двуязычным или билингвом, имел представление о двух языковых системах и знал, каким образом можно будет избежать отрицательное влияние родного языка.

«Ярче» всего интерференция проявляется на лексическом уровне, так как студенты-инофоны имеют очень небогатый словарный запас, и он достаточен только для коммуникации на бытом уровне. Для пополнения словарного запаса студентам предлагаются задания, развивающие устную и письменную речь. Комплекс учебных заданий и системность подачи материала способствует запоминанию и усвоению большего объема лексических единиц. Системное изучение лексического материала, объединенного в тематическую группу, позволит инофону усвоить и пополнить свой активный и пассивный словарный запас. Таким образом, шаг за шагом и за счет овладения новыми лексическими единицами у инофона начинает формироваться лексическая система второго языка. Интерференционные ошибки неизбежны при изучении лексики иностранного языка так как каждое новое слово инофон «примеряет» к своему родному языку. По наблюдениям можно сказать, что те лексические единицы, которые схожи с словом из родного языка и знакомо инофонам более подвержены интерференции, нежели новые слова.

В речи на неродном языке отмечают два вида паронимии: межъязыковую и внутриязыковую. Следует отметить, что и у людей, для которых русский язык является родным, часто наблюдаются речевые ошибки, связанные с паронимией. Анализируя языковые ошибки студентов-инофонов, можно сказать, что они являются результатом непосредственного влияния родного языка. При межъязыковой паронимии инофон сближает по своему значению или звучанию слова родного и русского языка, например, *поставить – положить*, *научить – выучить* и др. Много ошибок встречается при изучении глаголов движения. Очень часто в родном языке обучающихся глагол *идти* может означать и *движение пешком, и передвижение на транспорте,* а для уточнения способа движения добавляется наречие или существительное, поэтому в речи инофонов встречаются такмие словосочетания, как *идти на машине, идти ногами.* Нередко два разных слова переводится одним, например, вопросительные слова *где* и *куда* в таджикском и армянском языках переводится одним и тем же словом. Очевидно, что здесь будет проявляться межъязыковая паронимия как прямое влияние родного языка.

Преподавателю необходимо вводить новые лексические единицы таким образом, чтобы обучающийся понял значения слов и научился правильно и уместно употреблять их в конкретной речевой ситуации. Как отмечал Ф. Соссюр, паронимия во второязычной речи появляется, потому что «любое слово всегда может вызывать в памяти все, что способно тем или иным способом с ним ассоциироваться» [2]. Ошибочное употребление таких слов, как *абонент/абонемент, болотистый/болотный цвет, одеть/надеть* связано с внутриязыковой паронимией. Нередко студенты-инофоны допускают ошибки в однокоренных словах с разными приставками, например*: стихи научил* вместо *выучил, общежитие сохраняю* вместо *охраняют, привести факторы* вместо *факты, свет сожгли* вместо *зажгли.* В русской речи студентов-инофонов лексическая паронимия возникает из-за незнания значений слов и калькирования предложений с родного языка. Примером калькирования могут служить такие высказывания: *мы спустились в город, поставить кофе (вместо приготовить), он плохо здоров (вместо не здоров), не можно выйти (вместо нельзя).*

Интерференция у студентов-инофонов прослеживается на семантическом, словообразовательном и грамматическом уровнях [2]. Семантическая паронимия – это наиболее распространенный вид межязыковой паронимии. Овладение семантикой слов второго языка – это многоуровенный, трудный и долгий процесс. Естественная смена языкового кода происходит при полном усвоении фонетической системы, норм произношения и интонации, овладении его лексикой, не примешивая к ней ни одного слова из родного языка, а также соблюдении всех морфологических, синтаксический и грамматических правил. Добиться таких ре-

зультатов у студентов-инофонов, крайне сложно, так как уровень знания русского языка, как правило, не превышает уровня А2. Опираясь на языковую систему родного языка, инофон в устных или письменных высказываниях ошибочно использует слова, приводящие к семантической паронимии. Недостаточное знание и понимание значений слов приводит к нарушению норм лексической сочетаемости. Одной из причин семантической паронимии – перенос значения слов из родного языка в изучаемый. Нарушение норм лексической сочетаемости – это следствие незнания правил словоупотребления в русском языке, например: *инспектор дал мне штраф, я всегда приготовляю свое домашнее задание.*

Лексико-грамматические ошибки связаны с нарушением грамматических правил русского языка. Грамматическая паронимия характеризуется неправильным употреблением грамматических категорий, форм и конструкций, что приводит к нарушению лексических норм. Например, русские глаголы, обозначающие состояние человека, часто в других языках выражаются сочетанием двух глаголов – основного и вспомогательного «*стать, становиться*», по этой причине студенты-инофоны ошибаются при выборе глагольных конструкций, калькируя с родного языка, например: *стал хорошо – выздоровел, плохо здоров – заболеть, стал веселый – повеселел, он долго гулялся.*

Межязыковая паронимия может проявляться на всех языковых уровнях: фонетическом, лексическом, семантическом грамматическом, так как все они тесно взаимосвязаны. Так, фонетическая межъязыковая паронимия возникает по причине того, что в русском языке существует немало слов, близких по своему звуковому образу, например *рот/род, быть/бить/пить, мять/мать, вес/весь, свет/цвет, страшный/старший*. Функциональная паронимия в речи на неродном языке переплетается с грамматической и проявляется в неверном употреблении русских предлогов. Так, смешение предлогов *из* и *от* обуславливает появление синтаксических конструкций типа: *из университета до общежития, письмо из мамы, писать с ручкой, есть с ножом, в физический факультет*.

Исследование интерференционных явлений помогает выявить наиболее сложные языковые явления для носителей других языков, определить степень их сложности и найти оптимальные пути преодоления этих трудностей. Анализ языковых ошибок студентов-инофонов во многом связана с интерференцией, проявляющейся на всех языковых уровнях.

Литература

1. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. М.: Прогресс, 1972. Вып. 6. Языковые контакты. С. 25–60.
2. Даунене З.П. Лексические ошибки, обусловленные спецификой родного языка. – РЯНШ, 1975, № 5, с. 30.
3. Соссюр Ф де. Курс общей лингвистики. М., 1933. С. 123.
4. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. Л., 1972, с. 10
5. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – 424с.
6. Виноградов В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990. 685 с.
7. Даниелян М.Г. Паронимы: анализ ошибок и практическое применение в языке специальности. – Особенности интеграции гуманитарных и технических знаний: сборник докладов Всероссийской научной конференции с международным участием (г. Москва, 27–28 сентября 2018г) / М-во образования и науки Рос. Федерации, Нац. исследоват. Моск. гос. строит. ун-т. – Москва: Издательство МИСИ – МГСУ, 2018. с. 149,– 386с.

INTERFERENCE PARONYMY IN THE RUSSIAN SPEECH OF FOREIGN STUDENTS

Danielyan M.G.
Moscow State University of Civil Engineering

For many decades, the Russian language was the language of interethnic communication of the union state and played a consolidating role. The article discusses the reasons for the decrease in the level of knowledge of the Russian language among foreign students of the Commonwealth countries. It is concluded that lexical and grammatical errors are associated with a violation of the grammatical rules of the Russian language. Grammatical paronymy is characterized by the incorrect use of grammatical categories, forms and constructions, which leads to a violation of lexical norms. Based on the analysis of typical lexical and grammatical violations of the Russian speech of foreign students, the article describes the varieties of interlingual paronymy: phonetic, lexical, semantic, grammatical and functional. The study of interference phenomena helps to identify the most difficult linguistic phenomena for speakers of other languages, determine the degree of their complexity and find the best ways to overcome these difficulties. The analysis of language errors of foreign students is largely associated with interference, which manifests itself at all language levels.

Keywords: phonetic, lexical interference, bilingualism, Russian as a means of interethnic communication, interlingual paronymy, phonetic, lexical, semantic, grammatical and functional paronymy.

References

1. Weinreich U. Monolingualism and multilingualism // New in linguistics. Moscow: Progress, 1972. Issue. 6. Language contacts. pp. 25–60.
2. Daunene Z.P. Lexical errors due to the specifics of the native language. – RYANSH, 1975, No. 5, p.30.
3. Saussure F de. Course of general linguistics. M., 1933. P. 123.
4. Rozentsveig V. Yu. Language contacts. L., 1972, p.10
5. Shcherba L.V. On the issue of bilingualism // Shcherba L.V. Language system and speech activity. – L., 1974. – 424 p.
6. Vinogradov V.A. Interference // Linguistic Encyclopedic Dictionary / ch. ed. V.N. Yartsev. M., 1990. 685 p.
7. Danielyan M.G. Paronyms: error analysis and practical application in the specialty language. – Features of the integration of humanitarian and technical knowledge: a collection of reports of the All-Russian Scientific Conference with International Participation (Moscow, September 27–28, 2018) / Ministry of Education and Science Ros. Federation, National research. Moscow state builds. un-t. – Moscow: Publishing house MISI–MGSU, 2018. p. 149,– 386s.

Особенности межъязыкового каламбура как средства межкультурного общения (на материале русско-китайских и англо-китайских каламбуров)

Аду Светлана Сергеевна,
кандидат педагогических наук, зав.кафедрой русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
E-mail: ssadu@pushkin.institute

Корзун Алеся Владимировна,
магистрант, кафедра теории и методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
E-mail: alesia_korzun@mail.ru

В статье представлено общее понимание межъязыкового каламбура как элемента языковой игры в процессе коммуникации, рассматриваются структурные и лексические особенности межъязыковых каламбуров, созданные представителями разных культур в современном Китае. Авторы анализируют роль и место языковой игры в системе успешной межкультурной коммуникации и обеспечении межкультурного взаимопонимания в ситуации многоязычия. Материалом для анализа послужили примеры межъязыковых каламбуров, созданных при взаимодействии китайского языка с русским и английским языками. Проведенный анализ подтверждает необходимость выделения межъязыкового каламбура в отдельный пласт лингвистических единиц, имеющих свои характеристики, обусловленные их полилингвальной и мультикультурной природой. Авторы делают вывод о целесообразности дальнейшего исследования лингвокультурной природы межъязыкового каламбура в контексте кросскультурного общения.

Ключевые слова: межъязыковой каламбур, языковая игра, межкультурная коммуникация, речевое творчество, диалог культур, межкультурное взаимодействие, шуфаграфия.

Одновременно с процессами глобализации модель бинарного мышления, в рамках которого развивалось человечество последние тысячелетия, оказалась неэффективной для осуществления успешной коммуникации. В эпоху увеличения активности мировых контактов межкультурный диалог стал необходимостью. Расширяются и обогащаются знания о культурах, рушатся стереотипы, меняется психология восприятия других народов, растет живой интерес к уникальным традициям, стираются рубежи в понятиях «свой» и «чужой». Миграционные потоки стимулировали к развитию новую форму взаимоотношения народов – диалог культур, который, в свою очередь, создал уникальную среду для языкового творчества, отражая тем самым динамику языковых процессов.

Одним из лингвистических проявлений мировой культурной интеграции стала межъязыковая игра слов. В свое время Евгений Михайлович Верещагин в работе «Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма)», обращал внимание ученых на то, что «билингвизм иммигрантов дает очень интересные лингвистические формы речевых произведений, поэтому в лингвистике на него следует обратить особое внимание» [1, с. 39]. В настоящее время одной из таких форм речевых произведений является межъязыковой каламбур. Настоящая статья посвящена анализу способов создания и особенностей функционирования межъязыкового каламбура как одной из единиц речевого творчества представителей разных культур современного Китая.

Среди отечественных лингвистов межъязыковому каламбуру уделяли внимание Н.В. Заславская [2], В.З. Санников [7], Н.П. Колесников [3], Н.С. Трифонова [8], Е.Я. Шмелева, А.Д. Шмелев [9] и др.

В.З. Санников в своей работе «Русский язык в зеркале языковой игры» выделяет каламбуры, основанные на созвучии лексем разных языков и на случайном совпадении (сходстве) русских и иноязычных слов [8, с. 401–476]. Е.Я. Шмелева и А.Д. Шмелев в исследовании игры слов в русских анекдотах, обращают внимание на то, что межъязыковой каламбур строится на столкновении пониманий двух сходно звучащих выражений, принадлежащих разным языкам [10, с. 783]. Под столкновением понимается использование неассимилированных лексем из языка-источника и вплетение их в ткань текста языка-основы. Н.С. Трифонова межъязыковой каламбур рассматривает как частный случай мараконизма [9, с. 68]. С.С. Медведев и А.Г. Фомин в исследовании межъязыковых ка-

ламбуров определяют их как вид игры слов, строящийся на противопоставлении смыслов диаморфов (В терминологии Эйенара Хаугена, диаморфы – лексемы, обладающие схожим написанием и фонетической оформленностью [10].), т.е. омонимов или паронимов двух и более языков: языка-основы и языка-донора. Языком-основой является язык высказывания, лексемы которого вступают во взаимодействие со словами из другого языка (донора). Иноязычные элементы могут использоваться как в первозданном виде, так и претерпеть ряд визуальных изменений, таких, как: измененная орфография, использование пунктуационных знаков, разлом первоначальной структуры. [5, с. 237]. Авторы статьи придерживаются последней трактовки межъязыкового каламбура.

Важным представляется рассмотрение механизмов построения каламбуров. Обратимся к классификации В.П. Москвина, лингвист выделяет шесть следующих тактик игры слов [6, с. 36–39].

1. Сближение слов, тождественных или сходных по форме, в частности:

а) омонимов либо лексико-семантических вариантов слова. Данный прием нереализуем в случае межъязыковых каламбуров, поскольку мы не можем говорить о лексико-семантических вариантах слова, так как для межъязыкового каламбура необходимо столкновение двух и более лексем из различных языков [5, с. 237];

б) близкозвучных лексем, причем предпочтение отдается словам, формальное различие между которыми сведено к минимуму:

Девочки, нужен новый фен, посоветуйте хороший…Зачем тебе новый фен? завтра тайфун обещают будет тебе хороший 风 *бесплатно.* Игра слов с данном примере строится на фонетической схожести русского слова «фен» и китайского 风 со значением ветер (пиньинь (Пиньинь – система транскрипции слов китайского языка с помощью букв латинского алфавита. Паллад. – система Палладия для транскрипции слов китайского языка кириллицей.) *feng*, паллад. *фэн*);

в) созвучных слов:

Приведем пример из практики преподавания английского языка в китайской детской аудитории. Автор каламбуров трансформировал названия дней недели путем замещения части слова лексической единицей китайского языка схожей по звучанию, более того, к фонеме были подобраны иероглифы, которые характеризовали значение каждого дня недели. Такой прием помогал обучающимся легко запомнить новую лексику.

Monday – 忙*day*, в данном контексте понедельник суетливый день: 忙 (пиньинь *máng*, спешный, срочный; хлопотливый); *Tuesday* = 求死*day*, вторник – день достижений 求 (пиньинь *qiú*, *жадно стремиться к чему-либо*); 死 (пиньинь *sǐ*) – это модификатор глаголов и прилагательных, усилительная частица (в высшей степени); *Wednesday* – 稳死*day*, среда стабильный день (пиньинь *wén*, *уверенный; надёжный*); частица 死 усиливает значение прилагательного, *Thursday* – 吐儿死*day*, четверг – день коммуникаций (пиньинь *tǔ*, *рассказывать, излагать*), для выразительного эмоционального оттенка добавлены иероглифы 儿 (пиньинь *ér*) имеет значение ребенка и 死 частица, которая усиливает значение оборота; *Friday* – 福来*day* представляется как день полный счастья и благополучия – 福 (пиньинь *fú* счастье, благополучие), 来 (пиньин lái, приходить). *Saturday* – 洒脱*day* беззаботный и расслабленный день (пиньинь *sǎtuo*, *беззаботный, легкомысленный*); *Sunday* – 伤*day* – так же день налегке (пиньинь *sǎn*, *нестеснённый, нерегламентированный, свободный (о стиле сочинения, каллиграфии*).

2. Замена сходными по форме (то есть близкозвучными, однокоренными либо этимологически родственными) элементами:

过年How? Это гибрид китайского традиционного новогоднего поздравления 过年好! (пиньинь *guònián hǎo, с Новым годом!*) и вопроса на английском языке How (англ. (В статье используются сокращения языков: рус. – русский; кит. – китайский; англ. – английский; фр. – французский.) *как*). Тактика данной игры строится на расчленении поздравительного устойчивого выражения и замене последнего иероглифа 好 (пиньинь hǎo) на созвучное слово английского языка. Более того, 过年 (*пиньинь* guònián) в китайском языке существует как самостоятельная единица, обозначающая «встречать Новый год». Результатом данной межязыковой игры стало новое приветственное выражение «Как встретили Новый год?».

3. Объединение номинативных единиц:

Здесь можно привести пример неологизма *laowaitention*, который появился в речевой практике экспатов в Китае. Данная лингвистическая единица возникла в период высокой активности COVID-19, как результат чрезмерной настороженности местных жителей по отношению к иностранцам, которые, из-за роста «ввозных» случаев инфицированных, потенциально могут быть переносчиками вируса. *Laowaitention* – это скрещение кит. lǎowài (пиньинь, разг. *иностранец*) и англ. *attention* (внимание).

4. Перестановка речевых элементов:

Каламбур *Доу твой инь* родился на основе транскрипции системой Палладия названия китайского варианта TikTok (*приложение для создания и просмотра коротких видео)* – 抖音 (пиньинь *dǒuyīn*). Оба иероглифа самостоятельные: одно из значений 抖 (паллад. *доу*) – «добиться удачи; выйти в люди; разбогатеть», 音 (паллад. *инь*) часто используется в контексте «новости, вести, известия». Вживление в лингвистическую пару, которая также является и устойчивой фразой, русского местоимения *твой*, стало очередным примером креолизации языка. Новая лингвистическая единица используется в качестве приветствия и вопроса «Как успехи?».

5. Контекстуализация – размещение либо многозначного (в частности, семантически производного), либо имеющего омонимы выражения:

Which superhero is the biggest failure? 失败的*man*. В каламбуре 失败的*man* китайское прилагательное 失败的 переводится как «неудачный» и произ-

носится *пиньинь shībài de*. Так же звучит китайский вариант английского существительного *spider*, или «паук», то есть, согласно приведенной шутке, самым большим неудачником среди супергероев является «человек-паук».

6. Переосмысление на основе ассоциаций по близкозвучию и равнозвучию:

КитаEAST – это сращение двух понятий разных языков Китай и EAST (англ. *восток*) на основе игры графики – кириллицы и латиницы. В результате такого языкотворчества появилась единица созвучная с русским словом «китаист».

Функционирование межъязыкового каламбура происходит в условиях полилингвальной среды и кросскультурного общения, поэтому важное значение в исследовании межъязыковой игры слов приобретают лигвокультурные характеристики языкового творчества, которые опираются сразу на несколько факторов: единого жизненного пространства, схожего культурного фона или высокой степени осведомлённости о ключевых исторических событиях, стилистического чутья языка-основы.

Исследователи межъязыкового лингвистического творчества в качестве популярного примера используют обыгрывание слов, обладающих одинаковой графической оформленностью – фр. *pain* «хлеб» и анг. *pain* «боль». Один из образцов игры этих двух слов проиллюстрирован в популярном меме: Life is pain *au chocolat*. Пессимистичное послание Life is pain (*жизнь – это боль*) изменила свое значение путём преобразования английского слова pain (анг. *боль*) во французский вариант pain au chocolat (фр. *булочка с шоколадом*). Такая лингвистическая игра может быть примером, отражающим классический стереотип отношения к жизни в разных лингвокультурах [14].

Межъязыковые каламбуры могут основываться на словах как из близкородственных языков, так и из языков, принадлежащих разным языковым семьям [4, с. 214]. Поэтому наиболее любопытной платформой, с точки зрения исследования языкового креатива, на наш взгляд, является лингвистическое поле современного Китая. Впечатляющий экономический рост страны стал привлекательным для трудовых мигрантов всего мира. Главными языками коммуникации экспатов стали китайский и английский, а в разных этнических группах дополнительным средством контактов является и родной язык, факт сплетения языков в одной коммуникативной среде создал благоприятное креативное пространство для словотворчества. Межнациональное общение порождает уникальные каламбуры с широкой палитрой контекстов. В рамках данной статьи рассматривается феномен межъязыкового каламбура, построенного на базе китайского, русского и английского языков. Практическая значимость данного исследования состоит в том, что его итоги применимы в преподавании дисциплин курса общего языкознания, теории языковых контактов, когнитивной лингвистики, переводоведения, теории межкультурной коммуникации.

Межъязыковую игру слов можно описать как построение ассоциативных мостов между языковыми формами и значениями. Межъязыковой каламбур представляет собой лингвистический оборот, понимание и анализ которого требует определённых когнитивных усилий. Расшифровка межъязыкового каламбура предполагает понимание сходных по звучанию выражений разных языков [10, с. 786–787].

Так, исследователь Себастьян Кнопе считает, что межъязыковой каламбур возможен благодаря тому, что в когнитивной реальности билингвов или людей, владеющих иностранным языком, происходит преодоление языковых границ, позволяющее создавать свои лингвистические структуры и концепты, а также оценивать лингвистическую компетентность коммуникаторов, их языковую осведомленность и когнитивную деятельность, такие, как мышление, воображение, сравнение, степень развитости интеграции и переключение внимания [12, с. 11]. В подтверждение этой мысли приводим пример довольно любопытного взаимодействия семантического и графического компонентов. Русскоязычный медийный ресурс, рассказывающий о жизни в Китае опубликовал интервью православного священника отца Дионисия «Экзистенциональный вэйцзи и 水Жизнь» [15].

В названии аудиобеседы авторы использовали игру китайской и русской графики: иероглиф 水 [пиньинь *shuǐ, вода*], похожий на букву кириллицы «ж», открывает слово *жизнь – 水изнь*, но только читатель, обладающий определёнными знаниями и межкультурным опытом, может мгновенно понять философский смысл этой конструкции: вода – это начало, источник жизни. В русской духовной культуре вода символизирует животворящее учение Христа, она утоляет и духовную, и физическую жажду. Похожее понимание образа воды и в китайской философской рефлексии. Великий китайский философ Лао-Цзы утверждал, что вода – «…это то, что ближе всего к «пути» Дао…». Конфуций использовал в своих высказываниях образные параллели «человек, его жизнь – вода». Удачное наслоение подтекстов межъязыкового каламбура, в данном случае близкое философское понимание быстротечности жизни, становится дополнительно значимым аспектом языковой игры в межкультурной среде.

Еще один интересный пример словесной игры на стыке китайского и русского языков рождает творчество русского лингвиста Альберта Крисского, более известного под псевдонимом Papa-Huhu. Псевдоним автора – результат фонетической игры. Китайское выражение 马马虎虎 – [пиньинь *mǎmahūhū*], [паллад. *мамахуху*], в переводе на русский имеет значение «так себе», «кое-как», «более или менее», «небрежно» – это одно из любимых выражений русских студентов, которые обучаются в КНР. По методу ассоциаций, опираясь на оппозицию в русском языке «мама – папа», родилось выражение «*папахуху*». Никакой сюжетной

нагрузки данная стилистическая фигура не несет, это лишь лингвистического баловство [16].

Сам Альберт Крисской является автором многих межъязыковых каламбуров, созданных по принципу слияния семантического и графического звеньев. Свое творчество он назвал *«шуфаграфия»*, или *shufagraphy,* – это креативный гибрид китайского слова 書法 (пиньинь *shūfǎ*, паллад. *шуфа – каллиграфия*), буквальный перевод – «способ письма» и греческого слова *«γραφία» (графика*), которое в русском языке используется в слове «каллиграфия» [17]. *Шуфаграфия*, как один из механизмов создания каламбура, довольно удачно экспериментирует с разными приемами межъязыковой игры слов. Наряду с фонетическим, лексико-семантическим и стилистико-грамматический уровнями, ведущей межъязыковой каламбурообразующей тактикой становится лингвокультурный аспект. Идея шуфаграфии в том, что языки, будучи глубоко заложенными в духовные основы обществ, при взаимодействии стремятся найти общее в формах и смыслах и выражают это общее в изысканных видах словотворчества.

Приведём несколько примеров шуфаграфии. «月уна» – иероглиф 月 (пиньинь *yuè, луна*) в русском слове «луна» заменяет первую букву (рис. 1). Автор художественным образом подчеркивает поэтичность семантического сходства китайского и русского слов и эстетику графической похожести иероглифа 月 и буквы «Л» [18].



Рис 1. 月уна

[https://mos.gallery/arts/1118/ Дата обращения 05.09.2021]



Рис. 2. «Хорошие люди живут долго»

[https://www.instagram.com/p/cg8qnbeofwa/ Дата обращения 23.07.2021]

Следующий пример шуфаграфии создан на основе скрещения идентичных по смыслу фраз китайского и русского языков: 义人永命 – *«хорошие люди живут долго»* (рис. 2). Мы видим органическую межъязыковую лексическую и графическую сочетаемость двух фраз [19].

Следующей интересной единицей лингвистической игры стал гибрид «一点 и точка», в составе которого сливаются, с одной стороны, одинаковые семантические значения, с другой – противоположные (рис. 3). Иероглиф 一 (пиньинь *yī*, паллад. *«и», один, единица, первый*) имеет фонетическое сходство с русской частицей «и», а иероглиф 点 (пиньинь *diǎn*) имеет значение «точка» в китайской каллиграфии. Но более интересны они в противопоставлении понятий: 一点 можно перевести как «немного», «чуть-чуть», эта лингвистическая единица обладает смягчающими словообразовательными свойствам, т.е. занимая суффиксальную позицию после глагола, она придает скромность и вежливость высказыванию. В то время как русское выражение «и точка» несет коннотацию жёсткого ограничения и прерывания намерения, окончательного принятия решения, которое не может быть изменено. Данный пример лингвистического творчества представлен в арт-каталоге Первой московской галереи восточной живописи [20].

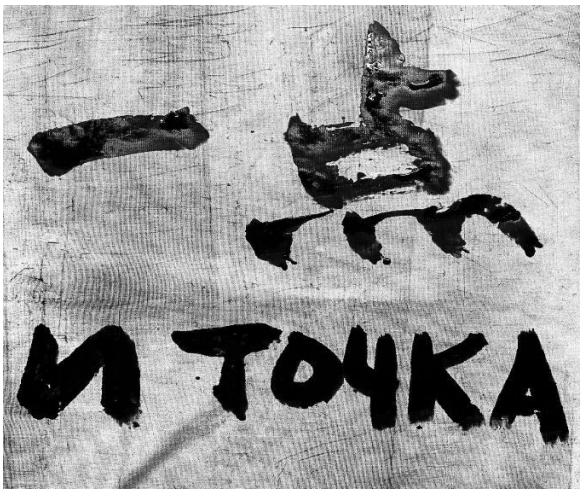


Рис 3. 一点 и точка

[https://mos.gallery/arts/1090/ Дата обращения 06.06.2021]

Межъязыковые каламбуры дают возможность не только оценить красоту игры слов языковедами, но и использовать лингвистическое творчество в коммерческих целях в качестве рекламы. Например, в Индонезии на о. Бали русскоговорящие бизнесмены открыли литературное кафе «Чай читай». Логотип чайной состоит из иероглифа 茶 (пиньинь *chá, чай*), где ключ 人 перевернут и представлен в виде раскрытой книги. Иероглиф 茶 был выбран потому, что в языковой картине мира концепт «чай» связан именно с Китам. Мы также видим лингвистическую смекалку в названии «Чай читай», которое представлено в виде визуальной игры буквенных символов. В виде игры-головоломки или ребуса буква «и» расположена над «т». Подобное наслоение средств художественно-

го лингвистического выражения, придает бренду особую аутентичность и изящность, что полностью соответствует эстетическому замыслу творческого пространства литературного кафе [21].

Следует отметить, что количество примеров яркого функционирования межъязыкового каламбура в соприкосновении китайского и русского языков невелико, в отличие лингвистической игры китайского и английского. К практике слияния единиц китайского и английского языков прибегают даже русскоязычные экспаты, проживающие в Китае.

HScake – так называется частная программа подготовки к сдаче стандартизированного квалификационного экзамена по китайскому языку (путунхуа) Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì (HSK). Русскоговорящий преподаватель китайского языка, чтобы привлечь внимание к своему проекту обратилась к словотворчеству на основе фонетического принципа. Финальная «K» в аббревиатуре HSK звучит как нечто похожее на cake, а при полном произнесении HSCAKE можно услышать cheesecake [22]. Слияние далеких понятий породило интересный оборот, который в контексте конкретного проекта стал символом превращения процесса изучения китайского языка в удовольствие. Данный тип каламбура построен по принципу замены близкозвучных лингвистических элементов разных языков.

Еще один пример каламбура, авторы которого прибегли к схожему по звучанию замещению. 12 февраля 2021 года Китай отметил Праздник Весны и встретил Год Быка. Самым популярным поздравлением в англоязычных ресурсах, работающих на территории КНР, оказалось то, которое совместило в себе западные и традиционные китайские культурные реалии – Happy Niu Year [10]. 牛 [пиньинь *niú, бык*] имеет схожее звучание с английским словом new (*новый*). Такая шутливая замена стала популярным образцом креативного оборота речи. Стоит признать, что данный каламбур не новый, еще в 2009 году (это также был Год Быка) газета «Женьминь жибао» посвятила данному лингвистическому явлению отдельную статью [23] (рис. 4).

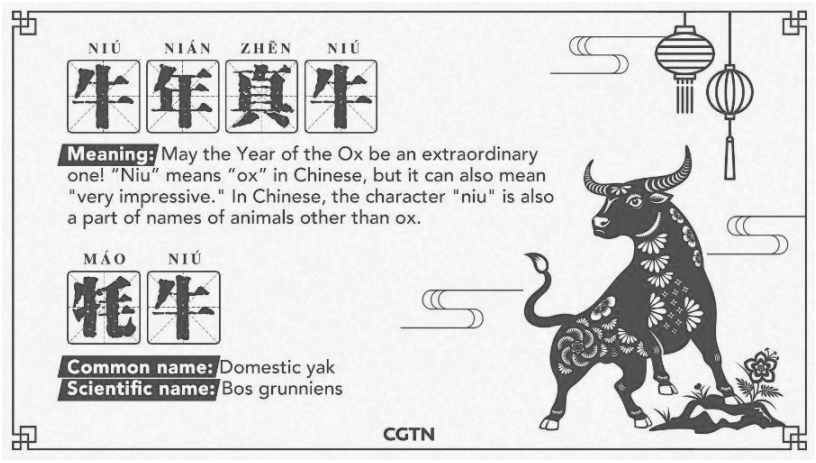


Рис. 4. Happy 'Niu' Year: Yak

[https://news.cgtn.com/news/2021–02–10/Happy-Niu-Year-Yak-XJOOw7SOcg/index.html, дата обращения 17.02.2021]

Межъязыковые каламбуры имеют ряд специфических особенностей в сравнении с одноязыковыми. Механизм построения межъязыкового каламбура полностью исключает полисемию: игра с множеством значений, присущих одной и той же лексеме невозможна в случае слияния лексических единиц разных языков. Опираясь на представленные примеры, можно утверждать, что основные тактики межъязыковой игры – это сращение, замещение, членение лингвистических единиц двух и более языковых систем.

Другой характерной чертой межъязыкового словесного творчества является его контекстуальность. Межъязыковой каламбур является игровым средством передачи информации и рождается в момент межъязыковой коммуникации в поликультурной среде: собеседники, опираясь на коллективные знания дешифруют смысл услышанного. Успешная реализация коммуникативного намерения и реконструкция смысла каламбура возможна лишь при полной настроенности на картину мира собеседника. Следовательно, межъязыковой каламбур, оторванный от смысловой коллизии, теряет свой информационный объем и требует лингвокультурного толкования.

Проведенный анализ подтверждает необходимость выделить межъязыковой каламбур в отдельный пласт лингвистических единиц, имеющих свои характеристики, обусловленные их полилингвальной и мультикультурной природой.

Анализируя лингвистическую природу каламбура и историю его функционирования в речи стоит обратить внимание на то, что еще пятьдесят лет назад межъязыковую игру слов воспринимали как элемент изящной речи и пример стилистического чутья автора в художественной литературе. Однако в последнее двадцатилетие, несмотря на сложность создания и восприятия подобной единицы, межъязыковые каламбуры все чаще встречаются в разговорной речи, в СМИ, кино, Интернет-пространстве, обогащая инвентарь языковых средств. На основании вышеизложенного авторы

делают вывод о целесообразности дальнейшего исследования лингвокультурной природы межъязыкового каламбура в контексте кросскультурного общения.

Литература

1. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 160 с.
2. Заславская, Н.В. Семантико-стилистическая и функциональная характеристика межъязыковых омонимов в русском и украинском языках. Автореф. дис. … канд. фил. наук: 10.02.19. / Заславская Наталья Владимировна. – Киев, 1985. – 22 с.
3. Колесников Н.П. О некоторых видах каламбура // Русский язык в школе. 1971. № 3. С. 79.
4. Медведев, С.С., Фомин, А.Г. Межъязыковые каламбуры в аниме- сериалах «One Piece» и «Gintama» как следствие процесса глобализации / С.С. Медведев, А.Г. Фомин // Вестник КемГУ. – 2015. – № 4 (64) Т. 3. – С. 212–216.
5. Медведев, С.С., Фомин, А.Г. К вопросу о статусе межъязыкового каламбура / С.С. Медведев, А.Г. Фомин // Сибирский филологический журнал. –2019. – № 3. – С. 234–243.
6. Москвин, В.П. Каламбур: приёмы создания и языковая основа // Русская речь. 2011. № 3;
7. Санников, В.З. Русский язык в зеркале языковой игры / В.З. Санников. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 552 с.
8. Трифонова, Н.С. Опыт построения классификации каламбуров // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2003. – № 8. – С. 66–70.
9. Шмелева, Е.Я., Шмелев, А.Д. Межъязыковой каламбур в русских анекдотах. Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегод. междунар. конф. «Диалог», Бекасово, 25–29 мая 2011 г. М.: РГГУ, 2011. Вып. 10 (17). С. 782–789.
10. Haugen E. The analysis of linguistic borrowing // Language. 1950. Vol. 26. No. 2. P. 210–231.
11. Knospe, S. A Cognitive Model for Bilingual Puns / S. Knospe // Wordplay and Metalinguistic. Metadiscursive Reflection. Authors, Contexts, Techniques, and Meta-Reflection. The Dynamics of Wordplay (ed. Zirker, Winter-Froemel). – Berlin: de Gruyter, 2015. – P. 152–190.
12. Smith, Cordwainer (1993). The Rediscovery of Man. Framingham, MA: The NESFA Press.p. 223. ISBN0–915368–56–0.

FEATURES OF MULTILINGUAL PUN AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION (BASED ON RUSSIAN-CHINESE AND ENGLISH-CHINESE PUNS)

Adu S.S., Korzun A.V.
The Pushkin State Institute of Russian Language

The article presents a concept of the multilingual pun as an element of language play in communication and analyzes the structural and lexical features of multilingual puns created by representatives of different cultures living in modern China.
The authors analyse the role and context of the language play in cross-cultural communication and intercultural understanding in a multilingual situation. The analyzed examples are multilingual puns used in the interaction of Chinese with Russian and English.
The analysis confirms the necessity of singling out the multilingual puns into a separate layer of linguistic units, which have their own characteristics, conditioned by their polylingual and multicultural nature.
The authors conclude that further research into the linguistic and cultural nature of the multilingual pun in the context of cross-cultural communication is valuable.

Keywords: multilingual pun, language play, cross-cultural communication, linguistic creativity, dialogue of cultures, intercultural interaction, shufagraphy.

References

1. Vereshchagin, E.M. Psychological and methodological characteristics of bilingualism (bilingualism) / E.M. Vereshchagin. – Moscow: Publishing house of Moscow State University, 1969. – 160 p.
2. Zaslavskaya, H.V. Semantic and stylistic and functional characteristics of interlingual homonyms in Russian and Ukrainian languages: 10.02.19. / Zaslavskaya Natalia Vladimirovna. – Kyiv, 1985. – 22 c.
3. Kolesnikov, N.P. About some types of puns // Russian language at school. 1971. № 3. C. 79.
4. Medvedev, S.S., Fomin, A.G. Bilingual puns in anime “One Piece” and “Gintama” as a result of globalization. Bulletin of Kemerovo State University, 2015, vol. 3, no. 4 (64), pp. 212–216
5. Medvedev, S.S., Fomin, A.G. To the status of interlingual puns / S.S. Medvedev, A.G. Fomin // Siberian Philological Journal. – 2019. – № 3. – p. 234–243.
6. Moskvin V.P. Pun: creation techniques and language base. Russkaya rech. 2011, no. 3, pp. 35–42.
7. Sannikov, V.Z. The Russian language in the mirror of language game. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Yazyki slav-janskoi kulturi, 2002. P. 552.
8. Trifonova, N.S. An attempt at creating a classification of puns. – University News. North-Caucasian Region. Social Sciences Series, 2003, no. S8, pp. 66–70
9. Shmeleva, E. Ya., Shmelev, A.D. Bilingual pun in Russian jokes. – Computational linguistics and Intellectual Technologies: Papers from the Annual International Conference “Dialogue”, 2011, no. 10 (17), pp. 782–789
10. Haugen, E. The analysis of linguistic borrowing // Language. 1950. Vol. 26. No. 2. P. 210–231.
11. Knospe, S. A Cognitive Model for Bilingual Puns / S. Knospe // Wordplay and Metalinguistic. Metadiscursive Reflection. Authors, Contexts, Techniques, and Meta-Reflection. The Dynamics of Wordplay (ed. Zirker, Winter-Froemel). – Berlin: de Gruyter, 2015. – P. 152–190.
12. Smith, Cordwainer (1993). The Rediscovery of Man. Framingham, MA: The NESFA Press.p. 223. ISBN0–915368–56–0.

Использование имен собственных в рифмованном сленге

Годунова Екатерина Викторовна,
кандидат филологических наук, кафедра филологии и лингвокультурологии, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
E-mail: gevekaterina@gmail.com

Рифмованный сленг кокни является одним из самых известных английских просторечий, возникший в среде рабочих, иммигрантов и бедняков Лондона. Изначально использовавшийся в качестве «секретного» языка, понятного только определенной категории «посвященных» людей, он сохранил свое своеобразие до наших дней и вышел за территориальные границы своего употребления. В наши дни некоторые выражения рифмованного сленга кокни настолько плотно укоренились в языке, что используются в телевизионных программах, в прессе и других источниках информации. Более того, в настоящее время в английском языке возник феномен mockney, (mock+cockney), используемый политиками, представителями шоу-бизнеса и другими известными деятелями для выражения их близости к простому народу, коммуникативного равенства, при котором намеренно в речи искажают так называемое RP или Received Pronunciation (правильное произношение). В статье анализируются выражения рифмованного сленга, содержащие компонент «имя собственное», они подразделяются на группы и приводится их структурно-семантическое описание.

Ключевые слова: сленг, рифмованный сленг, кокни, социальный диалект, имя собственное.

Одним из вариантов или подвидов британского сленга традиционно считается рифмованный сленг кокни. Кокни – в традиционном понимании – жители Ист-Энда (промышленного района Лондона, обитателями которого были бедняки, рабочие и иммигранты). Само слово *cockney* известно с 1362 года, когда оно впервые было зафиксировано в письменных источниках. С течением времени значение слова менялось и расширялось. Так, у Дж. Чосера в «Кентерберийских рассказах» оно обозначает “a mother’s darling” – «избалованный маменькин сынок». К началу XVI века им начинают называть городских жителей, имплицируя некую изнеженность, в отличие от сельских, привыкших много работать и способных переносить невзгоды и неудобства. Однако уже к началу XVII века словом Cockney (Bow Bell Cockney) стали обозначать обитателей определенного района Лондона в Ист-Энде, живущих в пределах слышимости колокольного звона церкви Сент Мэри-ле-Боу, подразумевая, что интересы жителей данного района не выходят за его пределы.

К концу XVIII века Лондон стал крупнейшим городом Англии, с наибольшем процентом грамотного населения, при этом оставаясь самым криминальным городом Великобритании. К этому времени на периферии английского языка уже находились так называемые секретные «языки» преступного мира, деклассированных элементов и некоторых других общественных групп и субкультур (например, *back slang* – the secret language of costermongers – «тайный» язык уличных продавцов рыбы, овощей и фруктов; *cant* – жаргон попрошаек, преступников и прочих лиц, занимавшихся уголовной и антисоциальной деятельностью, *patter peddlars’ French* – язык попрошаек, *flash* – воровской жаргон и др.), главной функцией которых была конспиративная, то есть сделать так, чтобы коммуникация была понятна только определенной «обособленной» группе, которая часто была изолирована или противопоставлена легальному обществу и общалась полунамеками, понимая друг друга с полуслова или с помощью созданного ими специального кода [3, с. 116]. Эти секретные «языки» являлись своего рода паролем, по которому деклассированные элементы узнавали друг друга [4, с.119]. Вокабуляр данных «секретных» языков существовал и пополнялся на протяжении нескольких столетий. Так, например, первые словари кэнта были составлены раньше, чем первые толковые словари литературного языка, примером этого служит список слов и выражений Томаса Хармана, составленный в 1567 году [5, с. 47]. О распространенности особого языка нелегального сообщества того времени свидетельствует по-

пулярность таких словарей, которые выпускались с определенной периодичностью. Список слов Т. Хармана был значительно дополнен Р. Хедом (Richard Head) в двух его работах: “English Rogue”, а затем в 1670-х годах – “Canting Academy”, которые затем неоднократно переиздавались в XVII–XVIII веках. В 1859 году издается словарь Дж. Хоттона “Dictionary of Modern Slang, Cant and Vulgar Words”, в который он включает выражения рифмованного сленга кокни, появившиеся примерно за 15–20 лет до издания словаря. Однако, по его утверждению, рифмованный сленг следует отнести больше к языку преступного сообщества, нежели чем к торговцам: *“The cant, which has nothing to do with that spoken by the costomongers is known in Seven Dials and elsewhere as the Rhyming Slang, or other substitution of words in sentences which rhyme with other words intended to be kept secret. I learned that the Rhyming Slang was introduced about 12 or 15 years ago”* [14, с. 4]. Э. Партридж относит появление рифмованного сленга к середине XIX века, указывая, что до первой мировой войны он был распространен в основном среди кокней, уличных торговцев и продавцов газет [5, с. 50]. Многие современные ученые поддерживают идею о том, что первоначально рифмованный сленг был создан в качестве тайного или секретного языка, например, заключенных, которые скрывали свои истинные намерения от тюремных надзирателей [6, с. 59; 12, с. 176; 16, с. 96]. Однако существует прямо противоположное мнение о вхождении рифмованного сленга в кэнт. Так, по мнению Френклина [8], рифмованный сленг – это продукт языковой игры, созданной полуграмотными рабочими из Лондона и бедняками ирландцами, у которых деклассированные затем переняли некоторые из его выражений для эвфемизации или сокрытия истинного значения своих высказываний. Лондон во второй половине XIX века представлял собой симбиоз, состоящий из дорогих специально отстроенных кварталов для богатых финансистов, промышленников и политиков и переполненных антисанитарных трущоб, где проживали бедняки, иммигранты и представители преступных сообществ. Именно такой Лондон описывает Ч. Диккенс в «Приключениях Оливера Твиста», герои которого говорят на диалекте кокни. Следует отметить, что жители Ист-Энда не только употребляли новые часто непонятные слова для представителей высшего сословия, но и имели отличительные особенности речи, которые затрагивали не только фонетику, но и грамматику. Например, до сих пор характерной чертой кокни является произношение звука [v] как [w], последний также заменяет межзубный th. Звук [h] часто опускается, а [aʊ] превращается в [æ:]. Кроме того, нередко в своей речи они прибегали к двойному отрицанию (например, фразы Элизы Дулиттл из пьесы Б. Шоу «Пигмалион»: “*I don’t want no balmies teaching me*” или “*I won’t let nobody wallop me*”) и использованию разделительных вопросов с *ain’t*, которое постепенно трансформировалось в *innit*.

Выражения в рифмованном сленге состоят из двух или трех компонентов, последний из которых обычно рифмуется со словом, которое заменяется или зашифровывается (Adam and Eve – believe), причем последнее слово часто подвергается сокращению, что делает фразу совершенно непонятной для непосвященных в рифмованный сленг (Britneys – beers – Britney Spears). Такие выражения могут быть исполнены сарказма, иронии или основываться только на языковом созвучии.

Одной из современных тенденций рифмованного сленга является использование имен собственных, в частности знаменитостей, для обозначения того или иного явления или понятия. В подавляющем большинстве случаев выбор имени собственного ничем не мотивирован, кроме рифмы или созвучия с определенным понятием или действием, которое создается в результате языковой игры. Нами было выделено несколько групп выражений рифмованного сленга с компонентом «имя собственное»:

1. Мифологические или библейские имена.
2. Имена исторических деятелей, писателей, поэтов, философов, музыкантов.
3. Имена политиков или членов королевских семей.
4. Имена деятелей шоу-бизнеса и моды (музыкантов, киноактеров, ведущих).
5. Имена криминальных авторитетов, преступников.
6. Имена спортсменов.
7. Имена мультипликационных героев.

Первая группа: *Adam and Eve* – believe; *Ave Maria* – fire, *Cain and Abel* – table.

Вторая группа: *Brahms and Listz* – pissed, *Brahms* – drunk, *Richard the Third* – turd, *Conan Doyle* – boil, *Francis Drakes* – brakes, *Geoffrey Chaucer* – saucer, *Van Gogh Ear* – left here, *Walter Scott* – pot.

Третья группа: *Camilla Parker Bowls* – Rolls (Royce Rolls), *Colonel Ghaddafi* – café, *Tony Blair* – flares, *Angela Merkel* – cirle, *Condoleezza Rice* – price, *Donald Trump* – dump or hump,

Четвертая группа: *Calvin Klein* – wine, fine, nine; *Emma Freuds* (ведущая) – hemorrhoids, *Ali Macgraw* – straw, *Steeves* – jeans (Steve McQueen – актер), *Barry White* – shite, *Lee Gregory Peck* – neck, *Ruby Murray* (североирландская певица)– curray, *Marvin* – starving, *Winona Ryder* – cider, *Penelope Cruz* – booze, *Patrick Swayze* – crazy or lazy, *Brad Pitt* – fit, tit, shit, *Tom Cruise* – lose, *Al Pacino*- cappuccino, *Jay-Z* – cup of tea, *Bob Dylan* – villain, *Catherine Zeta Jones* – moanes, *Anneka Rice* (телеведущая) – ice, *Ben Cartwright* – shite, *Charlie Prescott* – waistcoat, *Christian Slater* – later, *Georgio Armani* – sarnie, *Jimmy Hill* – pill or ill, *Kate Mossed it* – lost it, *Liza Minelli* – telly, *Meryl Streep* – cheap or sleep, *Mick Jagger* – lagger, *Scott Gibbs* – fibs (lies), *Jimi Hendrix* – appendix.

Пятая группа: *See you Oscar* – see you later (рифмуется с Oscar Slater, жителем Глазго, ошибочно обвиненном в убийстве), *Al Capone* – telephone, *Bin Laden* – garden, *Bonnie and Clyde* – snide

Шестая группа: *David Gower* (игрок в крикет) – shower, *Alan Minter* (боксер) – sprinter, *Allan Border* (игрок в крикет) – out of order, *Arthur Ashe* (теннисист) – cash, *Barry McGuigan* (боксер) – Big 'Un (Big One), Steffi Graf – laugh, *Becks and Posh* (прозвища футболиста Дэвида Бекхэма и его жены, певицы Виктории) – nosh (еда, перекус). *Trevor Sinclair* (футболист) – nightmare.

Седьмая группа: *Wallace and Gromit* – vomit; *Barney Rubble*- trouble, *Bugs Bunny* – money, *Winnie the Pooh* – shoe.

Приведем несколько примеров из современной литературы.

1. *So we might have a* **'Steffi'** *(Steffi Graf = laugh) over a couple of* **'Britneys'** [7, с. 86].
2. *"Thanks for teaching me the bee stings slang, but what's a* ***britney****?" "A beer," she replied. I stared at her, not comprehending at all. She expounded: "***Britney Spears** … **beers** .. .?"* [13, с. 169].
3. *"Give us a* **Giorgio Armani***," said Lance. "¿Qué?" said the waiter. "A* **sarnie***," said Lance* [10, с. 99].
4. *"I said" – he fights a grin – "I'll have a decaf* **Al Pacino***." His friends break up in laughter as Eileen continues to stare at them blankly. "Decaf* **Al Pacino***? Decaffeinated* **cappuccino***?*" [9, с. 149].
5. *We watched the football and had a few pints of* **Mick Jagger** [11, с. 148].

Что касается структуры выражений, то рифмовка чаще всего встречается из двух, реже из одного (Brahms – drunk) или трех (Van Gogh Ear, Kate Mossed it) слов.

Некоторые выражения с компонентом «имя собственное» в рифмованном сленге являются полисемантичными, возможно это связано с ареалом использования того или иного значения.

Среди отобранных единиц в семасиологическом плане явление синонимической аттракции практически не встречается, в отличие от общего сленга, в котором, например, выборка для слова «глупый» дала 195 единиц [2, с. 128]. Малочисленны примеры, когда рифмованное образование возникло в результате двойного кодирования (Aristotele – bottle – bottle and glass – arse). Разделить на лексико-семантические группы представленные выше рифмованные конструкции также представляется затруднительным, так как они все представляют собой единицы разных семантических полей.

Можно предположить, что некоторые из вышеприведенных рифмованных выражений будут существовать в языке недолго и скоро забудутся и выйдут из употребления, находясь в прямой связи с популярностью того лица, чьим именем выражается определенное понятие. В этом состоит их главное отличие от фразеологизмов с компонентом «имя собственное», которые всегда являются этимологически мотивированными в диахронном плане, поскольку новые герои, выдающиеся личности и известные персонажи вызывают определенные ассоциации со своим поведением или какой-либо отличительной особенностью [1, с. 236].

Литература

1. Годунова Е.В. Имена собственные в составе английских фразеологических единиц // Современное педагогическое образование. 2020. № 11. С. 234–236
2. Годунова Е.В. Особенности функционирования сленга как разновидности социального диалекта синхронном и диахронном аспектах // Современные педагогическое образование. 2019. № 7. С. 125–130
3. Годунова Е.В. Проблема исследования английского криминального сленга // Вестник Самарского государственного университета. 2011. № 1–2 (82). С. 115–119
4. Жирмунский В.М. Национальный язык и социальные диалекты. Л.: Гослитиздат, 1936. 236 с.
5. Хомяков В.А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 104 с.
6. Aylwin B. A Load of Cockney Cobblers. Edinburgh & London: Johnston & Bacon, 1973
7. Dent S. What Makes a Crocodile Cry? Oxford: OUP, 2009
8. Franklyn J. A Dictionary of Rhyming Slang. London: Routledge & Kegan Paul, 1975
9. Gomez J. Our Noise. New York. Simon & Schuster Inc., 2016
10. House P. Trivial Pursuit. London: Lulu.com, 2006
11. Marx. C. The Atheist Guide to Heaven and Hell and Other Short Stories. Cambridge: Vanguard Press, 2017.
12. Matthews W. Cockneys Past and Present: a Short History of the Dialect of London., Routledge & Kegan Paul, 1972
13. Mcleen H. Toward a Secret Sky. Michigan: Blink, 2017
14. Smith D. The Language of London. Cockney Rhyming Slang. London: Michael O'Mara Books Limited, 2011
15. Thorne T. Dictionary of Contemporary English slang. London: A & C Black, 2007. – 513p.
16. Wright P. Cockney Dialect and Slang. London: Batsford, 1981.
17. https://www.cockneyrhymingslang.co.uk/slang/ [дата обращения: 26.08. 2022]
18. https://www.globalgreyebooks.com/pygmalion-ebook.html [дата обращения: 22.08.2022]
19. https://happy2movelondon.co.uk/complete-dictionary-of-cockney-rhyming-slang/ [дата обращения: 25.08.2022]

USE OF PROPER NAMES IN RHYMING SLANG

Godunova E.V.
Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art)

Cockney rhyming slang is one of the most famous English colloquialisms, originating among workers, immigrants, and the poor of London. Originally used as a "secret" language, understood only by a certain category of "dedicated" people, it has retained its originality to the present day and has gone beyond the territorial limits of its use. Nowadays, some expressions of Cockney rhyming slang are so tightly rooted in the language that they are used in television programs, in the press and other sources of information. Moreo-

ver, nowadays the phenomenon of mockney, (mock+cockney) has emerged in English, used by politicians, showbiz representatives and other celebrities to express their closeness to the common people, in which the so-called RP or Received Pronunciation is deliberately distorted in speech. The article analyzes rhyming slang expressions containing the component a “proper name”, they are divided into groups and their structural and semantic description is given.

Keywords: slang, rhyming slang, cockney, social dialect, proper name.

References

1. Godunova E.V. Proper Names in the English Phraseological Units // Modern Pedagogical Education. 2020. № 11. 234–236 pp.
2. Godunova E.V. Features of the Functioning of slang as a Variety of Social Dialect in Synchronic and Diachronic aspects // Modern Pedagogical Education. 2019. № 7. 125–130 pp.
3. Godunova E.V. Study of English Criminal Slang // Vestnik of Samara State University. 2011. № 1–2 (82). 115–119 pp.
4. Zhirmunsky V.M. National Language and Social Dialects. L.: Goslitizdat, 1936. 236 p.
5. V. A. Khomyakov. Introduction to the Study of Slang – the Main Component of English Common Slang. Moscow: Librocom Book House, 2009. 104 c.
6. Aylwin B. A Load of Cockney Cobblers. Edinburgh & London: Johnston & Bacon, 1973
7. Dent S. What Makes a Crocodile Cry? Oxford: OUP, 2009
8. Franklyn J. A Dictionary of Rhyming Slang. London: Routledge & Kegan Paul, 1975
9. Gomez J. Our Noise. New York. Simon & Schuster Inc., 2016
10. House P. Trivial Pursuit. London: Lulu.com, 2006
11. Marx. C. The Atheist Guide to Heaven and Hell and Other Short Stories. Cambridge: Vanguard Press, 2017
12. Matthews W. Cockneys Past and Present: a Short History of the Dialect of London., Routledge & Kegan Paul, 1972
13. Mcleen H. Toward a Secret Sky. Michigan: Blink, 2017
14. Smith D. The Language of London. Cockney Rhyming Slang. London: Michael O’Mara Books Limited, 2011
15. Thorne T. Dictionary of Contemporary English slang. London: A & C Black, 2007. – 513p.
16. Wright P. Cockney Dialect and Slang. London: Batsford, 1981.
17. https://www.cockneyrhymingslang.co.uk/slang/ [access date: 26.08. 2022]
18. https://www.globalgreyebooks.com/pygmalion-ebook.html [access date: 22.08.2022]
19. https://happy2movelondon.co.uk/complete-dictionary-of-cockney-rhyming-slang/ [access date: 25.08.2022]

Художественная антропология И.С. Тургенева (к вопросу о типологии «тургеневского человека»)

Давыдов Всеволод Викторович,
кандидат философских наук, ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга»
E-mail: vse-davydov@yandex.ru,

Вопрос о герое Тургенева, о сведении автором в художественном образе немногих сущностных проявлений, множества потенций и акциденций человеческой природы – один из ключевых в критике и литературоведческих работах, посвященных произведениям И.С. Тургенева. Этот вопрос по-прежнему актуален. В статье предлагается бинарная типология героев Тургенева, в основе которой лежит образное выражение внутреннего мира героя. Уделяется внимание типу героя, воплощающему антропологический идеал И.С. Тургенева. Идеальный человек Тургенева – это человек, сосредоточенный на наполняющем природу витальном начале. Это начало онтологически предшествует всему, и в нем, соответственно, реализовано тургеневское представление об абсолюте. Антропологическое (экзистенциальное) измерение витального начала амбивалентно (чувство жизни одновременно является чувством смерти, и наоборот), но это не отменяет его высшего статуса в духовном опыте человека.

Ключевые слова: И.С. Тургенев, типология героев И.С. Тургенева, «тургеневский человек», художественная антропология, проза И.С. Тургенева.

Герои Тургенева (его романов и повестей) не могут отдаться всей душой, всей натурой ни мысли, ни чувству. Нет в них стержня. Мог бы герой его стать человеком, но не смог: слаб душой и натурой, отдаваясь мысли, теряет чувство, отдаваясь чувству, теряет мысль и становится, соответственно, антропологически неубедительным. Душа героя берет нетяжкую ношу «мечтаний» и «воспоминаний», «эстетического опыта»; натура его труслива и эгоистична. А когда Тургенев изображает людей глубокой идеи или нравственного чувства – выходит «схема», а то и карикатура (ведь считали же его романы, представляющие «новое поколение», «антинигилистическими»). Все, что может заполнять душу героя («художника» ли, «практика» ли, «лишнего» ли человека, человека ли служащего «обществу» – не важно), оказывается недостаточным для безусловного и абсолютного его утверждения в глазах автора (и критически настроенных читателей) в качестве антропологического идеала. Об этих качествах тургеневского героя свидетельствовала литературная критика, эти качества тургеневского героя (одного из его типов) актуализирует академическое тургеневедение. Об этом же свидетельствует эпический сюжет Тургенева. Во-первых, герой имеет ограниченный потенциал для взаимодействий с другими героями, среди которых есть те, кто обладает и нравственным достоинством, и глубоким чувством, и умом, за кем своя исторически вменяемая им «социальная» правда. Во-вторых, герой умирает, что в художественном мире Тургенева снижает любую манифестацию человеческого начала и в природе, и в социуме. Особенности этого типа героя Тургенева и творческие «неудачи» при создании образа «идеального» героя прямо связывали с особенностями личности самого писателя (Ю. Айхенвальд [1], Б. Зайцев [5, с. 29–30]). Сам Тургенев в глазах большинства его современников и людей, представлявших ближайшие к времени его жизни поколения, был антропологически не убедителен, так сказать, испытывал «вечные угрызения за свою трусость перед жизнью» [3]). А в итоге: «То, что он не обладал силой найти себя и отвагой быть самим собою, – это и в других отношениях значительно вредило ему как писателю» [1, с. 357].

Герой Тургенева, действительно, без «стержня». Потому что не на «стержне»-таки держится человек. В произведениях Тургенева можно найти две модели человека. Первая – человек стержневой (о нем шла речь выше). Эта модель реализована у Тургенева в негативном варианте (вынужден-

но или намеренно). Тургенев понимает, что такого человека ищут люди его века. Но в силу своих философских, художественных и пр. интуиций Тургенев не мог искать этого человека ни в себе самом, ни в действительности. Нельзя оправдывать место человека в мире, факт его бытия наличием у него верной идеи или праведной страсти. Заметим, что недостаточность этого определяется совсем не тем, что в человеке есть еще мечты и другие бесценные и неуловимые «движения души». Последние, как уже сказано, столь же проигрышны в качестве основания для утверждения человека в мире, в своих глазах. Вообще, душа человека онтологически неполновесна. Как часто говорили о Тургеневе представители русской религиозно-философской критики, Бога он не знал, потому и на что-то в душе не мог уповать: «Вне религиозного сознания (через которое духовные искания человека получают свой смысл, свою силу), т.е. вне преодоления позитивистического реализма, внутренняя двойственность всякого «полупозитивизма» непреодолима и ведет к трагическому мироощущению. Высокое чувство правды добра и твердое стояние за него и рядом сознание «затерянности» человека в бытии, которое мыслится всецело во власти «слепых» и «безучастных к человеку» законов, – в этом есть, конечно, непримиримое противоречие» [6]. В этом ли дело, в чем ли другом, но на душу человеческую Тургенев не уповал. Потому в абсолют не возводил ни ее стержень, ни ее обертоны и пр. Онтология Тургенева не знает души как абсолюта – душа модальна, проблематична. Заметим, что в русской литературе 19 века абсолютизация души – как кажется, важный и значимый в художественной философии многих писателей шаг – не такое распространенное явление. Гностический дуализм оказывает заметное влияние на русскую духовную культуру. Что, в частности, проявляется в недоверии к любой попытке представить действенную и онтологически очевидную духовность, не уравновешенную ее противоположностью – телесностью, например. Онтологически пустые не вполне телесные и не вполне духовные герои Гоголя, двойственные герои Достоевского здесь показательны. «Лишние люди» Тургенева близки героям Гоголя и Достоевского своей «незакрепленностью» в социоприродном космосе. Не имея «стержня» внутреннего мира, они становятся заложниками внешнего хаоса (космического или (и) социального). О человеке Тургенева можно сказать то же – дуализм мира «разбирает» душу человека на онтологически неполновесные, мерцающие индивидуальной жизнью или застывающие в надындивидуальных процессах элементы. «Постоянная внутренняя борьба в персонажах писателя противоположных начал … в конечном итоге приводит к тому, что их интересы либо замыкаются в рамках сугубо личного, либо выходят за пределы собственного «я» и обращают к надличному бытию, и в зависимости от выбора они оказываются «больше» или «меньше» своей судьбы. Диалектического примирения этих начал в художественном мире Тургенева не происходит, скорее всего, потому, что, настороженно относясь к «подавлению в себе всего личного» (по В.В. Зеньковскому), он столь же настороженно относится к игнорированию статуса «другого» как личности. Недаром многие персонажи, к которым писатель испытывает «эстетическую симпатию», выступают носителями особого морального «сознания долга перед другими» [2, с. 102].

Вторая модель человека – человек нутряной. Без стержня, но с нутром. Это тургеневские крестьяне. И эта модель тоже имеет свои онтологические основания. Нутряной человек наполнен не идеями и чувствами, не мечтами и воспоминаниями. Но он наполнен «кровью» (субстратом жизни, имеющим статус природный, но не социальный или субъективно-личностный). И если уж искать в нутряном человеке стержень, то это будет позвоночник, кость, образно говоря (телесная иерархия, как абсолютная, так и реализованная на уровне какого-то элемента (лица, например), свидетельствует о наполненности человека субстратом жизни, но обеспечивается не стержнем внутри тела, а наполненностью тела жизнью-кровью).

«Кровь» – это образ. Образ жизни, природного витального начала в человеке. Данный предмет может иметь вариативное выражение. Кровь как образ витального начала в человеке может трансформироваться в воду животворящего источника, ключ. Это образ витального начала в природе. Тургенев любит изображать «нутро» природы. Глубину чащ и оврагов, обымающих сокровенное. Буквально – тишину, воду, воздух. Главное, что в нутро не проникает свет, и тени нет там, соответственно. «Солнце не могло пробиться сквозь высокий намет сосновых ветвей; но в лесу было все-таки душно и не темно; как крупные капли пота, выступала и тихо ползла вниз тяжелая прозрачная смола по грубой коре деревьев. Неподвижный воздух без тени и без света жег лицо. Все молчало; даже шагов наших не было слышно…» («Поездка в Полесье»), – это образ сокровенного, скрытого, близкого к крови (началу жизни) внутреннего мира природы. Нутро природы наполнено каким-то субстратом, который не имеет ни «структуры», ни «поверхности» и, соответственно, не может быть «предметом», и на него не может быть направлено «действие». В этот субстрат можно погрузиться либо нести его в себе. Но он не для актов действий, он реален до и независимо от вещей. Интересен вариант представления проницаемого «нутра» природы. В сокровенном мире нет света и, соответственно, тени, повторим. Свет на поверхности, либо он проникает внутрь, но уже становясь чем-то иным – теплом, жаром. Есть и другой вариант – свет и тень играют в нутре природы, но при этом показывают свою неслиянность с ним (в таком варианте обязательно присутствует акцент на оживляющем нутро источнике жизни – воде ручья, ключе; этот источник уже светом не проницаем, и тень в него не проникает). Проницаемость нутра в антропологической его

модели проблематична, видимо, – кровь белому свету нельзя показывать: «Кровь солнышка Божия не видит, кровь от свету прячется… великий грех показать свету кровь, великий грех и страх… « («Касьян с Красивой мечи»).

Нутро амбивалентно. «О, как все кругом было тихо и сурово-печально – нет, даже не печально, а немо, холодно и грозно в то же время! Сердце во мне сжалось. В это мгновенье, на этом месте я почуял веяние смерти, я ощутил, я почти осязал ее непрестанную близость. Хоть бы один звук задрожал, хотя бы мгновенный шорох поднялся в неподвижном зеве обступившего меня бора! Я снова, почти со страхом, опустил голову; точно я заглянул куда-то, куда не следует заглядывать человеку…» («Поездка в Полесье»). Нутро наполняют жизнь и смерть, находясь в равновесии неспешного процесса «здоровья». Как и кровь (начало жизни) от солнца (света) скрыта – грех ее свету показывать, так и смерть – то, «куда не следует заглядывать человеку». Нутро природы может и так, и так открыться. Но, вообще говоря, оно сокровенно. Кровь тепла, но не знает света. Холодеющий воздух, да или та же кровь умирающего существа просто остывают, но не знают тени и тьмы.

Эта онтология определяет вторую тургеневскую модель человека, тургеневскую позитивную антропологию. Обратимся, например, к «честному и спокойному лицу» Егора из «Поездки в Полесье». «Честное» в метафизическом (натурфилософском) контексте повествования (не этическом, не социальном) надо понимать как не подверженное игре света и тени, так сказать: в нем ничего не скрыто, ничего (ни мысль, ни чувство, обращенные к «обществу», к «себе») не «проявлено» (на нем не играет человеческая жизнь, но пребывает жизнь природы). О лице Егора: «Он улыбался слегка и как-то *внутрь*, когда произносил слова, – очень мила была эта тихая улыбка». Улыбка «внутрь» – это и есть улыбка природы; не наружу, не для людей, переменчиво и от человеческой суетной природы. Потому и лицо «честное и спокойное». О нем же: «От постоянного ли пребывания в лесу, лицом к лицу с печальной и строгой природой того нелюдимого края, вследствие ли особенного склада и строя души, но только во всех движениях Егора замечалась какая-то скромная важность, именно важность, а не задумчивость – важность статного оленя». Перед нами человек, несущий в себе сокровенное природное начало. И он антропологически убедителен. При этом не воспринимается критиками как схема или карикатура. «Он стоял передо мной легко и стройно, с обычной своей улыбкой…». Павлуша в «Бежином луге»: «глядел он очень умно и прямо, да и в голосе у него звучала сила». «Стройно», «прямо» и т.п. – это уже как будто бы эстетическая оценка (хотя и этическая). Но и она в метафизическом масштабе взгляда на мир уже преломляется: прямо, стройно и легко существует жизнь; смерть – обратным образом. Это «геометрия» и «физика» жизни, так сказать. Живые стволы стоят, мертвые – повалены. Жизнь делает предмет легким за счет силы, а смерть тяжелым как бессильную массу. Часто Тургенев смерть крестьян в «Записках охотника» показывает «механически»: через падение – что-то внутри оборвалось в результате, чем-то придавило… «Геометрия» здесь тоже, разумеется, не проста до схемы: поваленные стволы прямы, но по горизонтали, человек умер – «выпрямился» («Смерть»). Конечно, крестьяне умирают и от огня, и от воды. И в этом случае стихия опредмечивается и представляется механической силой.

«Поездка в Полесье»: «Глядя на нее, мне вдруг показалось, что я понял жизнь природы, понял ее несомненный и явный, хотя для многих еще таинственный смысл. Тихое и медленное одушевление, неторопливость и сдержанность ощущений и сил, равновесие здоровья в каждом отдельном существе – вот самая ее основа, ее неизменный закон, вот на чем она стоит и держится. Все, что выходит из-под этого уровня – кверху ли, книзу ли, все равно, – выбрасывается ею вон, как негодное. Многие насекомые умирают, как только узнают нарушающие равновесие жизни радости любви; больной зверь забивается в чащу и угасает там один: он как бы чувствует, что уже не имеет права ни видеть всем общего солнца, ни дышать вольным воздухом, он не имеет права жить; а человек, которому от своей ли вины, от вины ли других пришлось худо на свете, должен по крайней мере уметь молчать». На солнце и воздухе зверь носит в себе жизнь. А в глубину чащи он несет уже свою смерть. Смерть именно внутри. Как и, повторим, начало жизни укоренено в нутре природы (не в свете и не в воздухе). Выворачивать нутро нельзя – грех. Умирающий зверь несет в чащу свою смерть, скрывая ее от солнца и воздуха. Но в чаще можно найти живительное начало. И выйти опять к свету. Это общая интерпретация сюжета «Записок охотника». Кстати, можно обратить внимание и на участь человека: худо – уметь молчать. «Зверю» худо – умирать идет. Ему худо от природы. Человеку – от себя или от других. Молчание – это смерть в миру, так сказать. Молчать, не вспоминать, не думать, когда худо. Опять-таки напомним, что контекст этой установки – «метафизический». Для космоса человеческий ропот – ничто. В обществе же, понятно, «гуманизм» должен торжествовать. Но человеку от «гуманизма» легче не станет. Потому лучше молчать: Егор, молча вспомнил об околевшей дома корове, собираясь в обратный путь из леса, глядя в поля. Нутряной человек молчит в миру.

Человек, живущий нутряным чувством жизни, и человек, молчащий, когда худо, – это, как кажется, антропологическая утопия (социокультурный контекст этого утопического проекта мы попытались реконструировать в [4]). Но именно – кажется. Он бы был утопией, если бы мы его попытались реализовать вне природы. Как средство. Но жизнь сама себе цель. Антропологический идеал Тургенева – человек, несущий в себе жизнь, *знающий,*

что можно нести в себе еще что-то, тем не менее не несущий более ничего. Тургенев не метафизик. Потому нужно отметить, что антропологический идеал Тургенева утверждается в итоге свободным духовным выбором Тургенева, но не его умом.

Литература

1. Айхенвальд Ю.И. Силуэты русских писателей:. В 2-х тт. Т. 1. – М.: Юрайт, 2019.
2. Бельская А.А. «Тургеневский человек»: к постановке проблемы // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2015. – № 3 (66).
3. Гроссман Л.П. «Портрет Манон Леско». URL: http://az.lib.ru/g/grossman_l_p/text_1918_portret_manon_lesko.shtml
4. Давыдов В.В. Жизнь как ценность: личность и витальное начало в «Записках охотника» И.С. Тургенева // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2015. – № 2 (26).
5. Зайцев Б.К. Собрание сочинений: В 11 тт. Т. 9 (доп.). Дни. Мемуарные очерки. Статьи. Заметки. Рецензии. – М.: Русская книга, 2000.
6. Зеньковский В.В. Миросозерцание И.С. Тургенева. URL: https://www.rp-net.ru/book/articles/bogoslovie/zn-turgenev.php

ARTISTIC ANTHROPOLOGY OF I.S. TURGENEV (ON THE QUESTION OF THE TYPOLOGY OF THE «TURGENEV MAN»)

Davydov V.V.
Vitus Bering Kamchatka State University

The question of Turgenev's hero, of the author's bringing together a few essential manifestations in an artistic image, many potencies and accidents of human nature is one of the key questions in criticism and literary study works devoted to the works of I.S. Turgenev. This question is still relevant. The article dwells on a binary typology of Turgenev's heroes based on a figurative expression of the inner world of the hero. Attention is paid to the type of hero embodying the anthropological ideal of I.S. Turgenev. Turgenev's ideal person is a person focused on the vital principle that fills nature. This principle ontologically precedes everything, and, accordingly, Turgenev's idea of the absolute is realized in it. The anthropological (existential) dimension of the vital principle is ambivalent (the feeling of life is at the same time the feeling of death, and vice versa), but this does not cancel its highest status in the spiritual experience of man.

Keywords: I.S. Turgenev, typology of I.S. Turgenev's heroes, «Turgenev's man», artistic anthropology, I.S. Turgenev's prose.

References

1. Eichenwald Yu.I. Silhouettes of Russian writers: In 2 v. Vol. 1. – Moscow: Yurayt, 2019.
2. Belskaya A.A. «Turgenev man»: to the formulation of the problem // Scientific notes of the Orel State University. – 2015. – № 3 (66).
3. Grossman L.P. «Portrait of Manon Lescaut». URL: http://az.lib.ru/g/grossman_l_p/text_1918_portret_manon_lesko.shtml
4. Davydov V.V. Life as value: personality and vital principle in the «Notes of a hunter» by I.S. Turgenev // Herald of KRAUNTS. Humanities. – 2015. – № 2 (26).
5. Zaitsev B.K. Collected works: In 11 vol. V. 9 (additional). Days. Memoir essays. Articles. Notes. Reviews. – M.: Russian Book, 2000.
6. Zenkovsky V.V. Worldview of I.S. Turgenev. URL: https://www.rp-net.ru/book/articles/bogoslovie/zn-turgenev.php

Даниелян Мери Георгиевна,
к. филол. наук, доцент кафедры русского языка
как иностранного, НИУ МГСУ
E-mail: daniel_mg@list.ru

В современном поликультурном обществе отчетливо прослеживаются явления билингвизма и двуязычия. В эпоху глобализма владение двумя и более языками – ситуация довольно распространенная, которая отчасти приводит к смешению культур и традиций. На территории РФ наряду с русским государственном языком функционируют и региональные языки, имеющие статус государственного, например, татарский, башкирский, крымско-татарский, якутский, бурятский, осетинский и др. Владение несколькими языками дает возможность воспитывать толерантное сообщество, в котором гармонично сосуществуют не только разные языковые системы, но и культурные традиции народов. Однако возникает вопрос, что же считать билингвизмом, а что двуязычием. Билингвизм – это сложное и многогранное явление, которое подразумевает владение двумя языковыми системами в равной степени, а использование двух языков воспринимается как естественное состояние, а в практическом плане эти языки имеют равное функциональное применение. В психолинвистическом отношении сами чистые билингвы не выделяют языки как доминантные или дополнительными. Двуязычные индивиды, как правило, в неформальном общении отдают предпочтение родному языку. В языковой практике у двуязычных выделяется доминирующий язык, а при переходе на второй язык испытывают некий коммуникативный дискомфорт.

Ключевые слова: билингвизм, проблема двуязычия, монолингвы.

В языкознании у терминов «билингвизм» и «двуязычие» нет однозначного определения, они могут трактоваться как в широком, так и в узком смысле. Многие лингвисты, занимающиеся языковыми контактами, считают, что к билингвизму (двуязычию) можно отнести явление, при котором происходит смена языкового кода в конкретном речевом акте. Это означает, что «билингвизм» в широком понимании есть способность индивида в той или иной степени использовать неродной язык при общении с носителями этого языка, а в узком – свободное владение неродным языком в устной и письменной формах во всех сферах общения.

Так, В.А. Аврорин, использующий узкое понимание термина, считал билингвизмом «одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого» [1]. Исследователи, объясняющие явление билингвизма в широком смысле, утверждают, что «владение вторым языком в любой степени можно расценивать как билинвизм» [2, 3].

У. Вайнрайх утверждал, что билингвизм или двуязычие есть именно «практика попеременного пользования двумя языками», а люди, «осуществляющие эту практику, называются двуязычными или билингвами» [4, с. 22].

В эпоху СССР ученые В.В. Виноградов, Ю.Д. Дешериев, Л. Щерба и др., занимающиеся проблемой языковых контактов в полиязычном государстве и описывающие их взаимодействие, ввели термин (национально-русское) двуязычие, которое объяснялось как любая смена языкового кода.

В современном языкознании существуют различные толкования термина «билингвизм/двуязычие», иногда противоречащие друг другу. Так по теории Г.М. Вишневской явление билингвизм можно разделить на две группы: первая – владение неродным (вторым) языком на уровне носителя, вторая – пользование неродным языком в различной степени. [5, с. 14].

Описывая языковые контакты и объясняя их посредством термина «билингвизм», особое внимание уделяют качеству знания неродного языка на всех уровнях языка: фонетическом, лексико-грамматическом, лексико-семантическом и синтаксическом. Исходя из этого билингвами признаются те индивиды, которые владеют неродным языком на том уровне, позволяющем использовать его с носителями этого языка. Согласно определению Ю.Д. Дешериева билингвизм – это практика «попеременного активного использова-

ния индивидом двух языков в своей речевой деятельности, … а индивид, использующий в своей речевой деятельности два языка, называется билингвом» [6. с. 26–42]. Следовательно, под «билингвизмом» в узком смысле этого термина понимается свободное владение двумя языками: родным и вторым (неродным).

Анализируя множество определений и объяснений билингвизма и двуязычия, можно сказать, что двуязычие – это языковое поведение, которое, в большей мере необходимо индивиду для социального взаимодействия, а билингвизм – естественное языковое поведение при естественных языковых условиях. Так, если индивид для взаимодействия в полиязычном социуме использует неродной язык, которым он владеет на том или ином уровне, то можно говорить о социальном двуязычии. Двуязычие не является естественным языковым поведением, так как второй язык осваивается человеком в процессе его изучения и является приобретенным, изученным и используемым в конкретных социальных ситуациях, когда для успешного коммуницирования требуется использования языка большинства. Нередко подобные ситуации называют явлением частичного билингвизма.

Билингвизм является естественной языковой ситуацией, когда смена кода происходит свободно, говорящий не испытывает дискомфорта и затруднений при общении, так как степень владения родным и вторым языком практически одинаковая.

Двуязычие, как правило, возникает в тех социальных обществах, где функционируют два или более языков, каждый из которых имеет свои общественные функции. Примером активного двуязычия может служить языковое поведение мигрантов, которые прибегают ко второму языку при общении с представителями другого языкового сообщества либо на официальном уровне. Дети мигрантов, посещающие школы с русским языком обучения, активно используется русский язык в стенах школы, а в кругу семьи общение происходит исключительно на их родном языке. Этот пример демонстрирует именно частичное или фрагментарное двуязычие.

Для билингвов, владеющих на одинаковом уровне двумя языковыми системами, использовать попеременно два языка является естественным речевым поведением. В такой языковой ситуации возникает вопрос, какой язык является доминантным, а какой – дополняющим. Нередко сами билингвы затрудняются ответить однозначно какой из языков о месте и значении «главного» языка. Как правило, билингвы отмечают, что первым языком считают язык повседневного общения и «внутренний» язык, хотя и второй язык не характеризуется ими как второстепенный, дополнительный, так как оба языка были усвоены в естественных языковых условиях. Однако, языки билингва могут быть противопоставлены в зависимости от порядка их усвоения и сферы их использования. Для «естественных» билингвов не всегда легко определить доминантный и родной язык: в зависимости от конкретной ситуации два разных языка у них выступают как родные, то есть у них два первых языка. При равноуровненном знании двух языков «чистые» билингвы, как правило, не переходят с одного языка на другой, хотя такой переход возможен, если один из коммуникантов испытывает языковой дискомфорт и плавно переходит на второй.

По способу овладения и степени владения двумя языками исследователи языковых контактов выделяют более 20 типов билингвизма, которые отражают различные его проявления, а также учитывают условия, при которых происходит формирование языков и сферы их взаимодействия.

Одним из распространенных видов двуязычия [5 с. 23] является «естественное» и «искусственное». Для естественного двуязычия необходимо полиязычное общество, в котором происходят перманентные, непрекращающиеся языковые контакты носителей двух языков, а искусственный билингвизм формируется в условиях моноязычия, при целенаправленном формировании навыков использования другой языковой системы. Примером искусственного двуязычия может служить русско-национальное двуязычие, сформированное и функционирующее на территории бывшего Советского Союза.

Л. Щерба выделял чистый тип двуязычия и смешанный. Чистое двуязычие характеризуется использованием одного языка в определенно-конкретной ситуации, например, наличие только одного языка в кругу семьи и другого – общения вне дома. Отличительной чертой смешанного типа двуязычия является попеременная смена кода, происходящая естественным образом, когда коммуниканты не замечают перехода с одного языка на другой.

Иногда естественное двуязычие приравнивают к бытовому, имея в виду, что второй язык усваивается только благодаря языковому окружению и постоянной речевой практикой, а искусственное двуязычие называют учебным, так как второй язык усваивается с помощью учебно-методический правил.

У. Вайнрайх при классификации двуязычия исходил из того, каким образом индивидом усваивался второй неродной язык. Так, он выделял составной билингвизм, имеющий место в смешанных семьях, – существование двух разных автономных языков для общения; координативный билингвизм – использование одного конкретного языка в определенных языковых ситуациях (например, языковое поведение мигрантов в стране пребывания); субординативный билингвизм, когда второй язык изучается при помощи объяснения грамматических правил на родном языке обучающихся [7].

Обобщая сказанное, можно заключить, что билингвизм – это сложное и многогранное явление, которое подразумевает владение двумя языковы-

ми системами в равной степени, а использование двух языков воспринимается как естественное состояние, а в практическом плане эти языки имеют равное функциональное применение. В психолингвистическом отношении сами чистые билингвы не выделяют языки как доминантные или дополнительными. Двуязычные индивиды, как правило, в неформальном общении отдают предпочтение родному языку. В языковой практике у двуязычных выделяется доминирующий язык, а при переходе на второй язык испытывают некий коммуникативный дискомфорт.

Можно ли считать в эпоху глобализации билингвизм естественной языковой ситуацией? Многие страны по составу населения считаются полиязычными. Судя по миграционным процессам, происходящим повсеместно, большой процент населения стран мира являются либо двуязычными, либо билингвам, активно использующте в своей языковой практике два или более языка. В ряде европейских стран статусом государственного языка наделены два и более языков (Бельгия, Швейцария, Канада). На территории РФ наряду с русским государственном языком функционируют и региональные языки, имеющие статус государственного, например, татарский, башкирский, крымско-татарский, якутский, бурятский, осетинский и др. Владение несколькими языками дает возможность воспитывать толерантное сообщество, в котором гармонично сосуществуют не только разные языковые системы, но и культурные традиции народов.

Литература

1. Аврорин В.А. Двуязычие и школа // Проблемы двуязычия и многоязычия. М., 1972. С. 49–62.
2. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты: Лингвистическая проблематика. Л.: Наука, 1972. 80 с.
3. Филин Ф.П. Современное общественное развитие и проблемы двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. М., 1972. С. 13–25.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев: Вища школа, 1979. 263 с.
5. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты: Учебное пособие. Иваново, 1997. 98 с.
6. Дешериев Ю.Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 26–42.].
7. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Языковые контакты. М., 1972. С. 25–60. Новое в лингвистике; Вып. 6.

PROBLEMS OF BILINGUALISM IN MODERN SOCIETY

Danielyan M.G.
NRU MGSU, daniel_mg@list.ru

In a modern multicultural society, the phenomena of bilingualism and bilingualism are clearly traced. In the era of globalism, the possession of two or more languages is a fairly common situation, which partly leads to a mixture of cultures and traditions. On the territory of the Russian Federation, along with the Russian state language, regional languages \u200b\u200bthat have the status of the state language also function, for example, Tatar, Bashkir, Crimean Tatar, Yakut, Buryat, Ossetian, etc. Knowledge of several languages makes it possible to educate a tolerant community in which not only different language systems, but also the cultural traditions of peoples. However, the question arises, what is considered bilingualism, and what is bilingualism. Bilingualism is a complex and multifaceted phenomenon that implies the possession of two language systems equally, and the use of two languages is perceived as a natural state, and in practical terms, these languages have equal functional use. In psycholinguistic terms, pure bilinguals themselves do not single out languages as dominant or complementary. Bilingual individuals, as a rule, prefer their native language in informal communication. In language practice, bilinguals have a dominant language, and when switching to a second language, they experience some communicative discomfort.

Keywords: bilingualism, the problem of bilingualism, monolinguals.

References

1. Avrorin V.A. Bilingualism and school // Problems of bilingualism and multilingualism. M., 1972. S.49–62.
2. Rosenzveig V. Yu. Language contacts: Linguistic problems. L.: Nauka, 1972. 80 p.
3. Filin F.P. Modern social development and problems of bilingualism // Problems of bilingualism and multilingualism. M., 1972. S.13–25.
4. Weinreich U. Language contacts: state and problems of research. Kyiv: Vishcha shkola, 1979. 263 p.
5. Vishnevskaya G.M. Bilingualism and its aspects: Textbook. Ivanovo, 1997. 98 p.
6. Desheriev Yu.D. The main aspects of the study of bilingualism and multilingualism // Problems of bilingualism and multilingualism. M.: Nauka, 1972. S. 26–42.].
7. Weinreich U. Monolingualism and multilingualism // Language contacts. M., 1972. S.25–60. New in linguistics; Issue. 6.

Феномен «новояза» в контексте современной полилингвальной культуры

Ревво Юлия Александровна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области гуманитарных и прикладных наук, Московский государственный лингвистический университет
E-mail: juliarevvo@mail.ru

В статье рассматривается тот факт, что основным условием овладения чужой культурой является изучение ее форм, прежде всего, языков. Полилингвизм рассматривается не только как способность личности разговаривать на нескольких иностранных языках в определенных конкретных коммуникативных ситуациях для реализации коммуникативных потребностей, а как социальный феномен, особый тип мышления, впитывающий культурные ценности и открытый для диалога. В качестве проявления полилингвизма, мы подразумеваем, прежде всего, двуязычие (билингвизм). Билингвизм определяется как использование двух языков с равной долей легитимности на рабочем месте или в учебных заведениях. Билингвизм достаточно распространен в современном мире.
В статье анализируются избранные переводы на польский язык статей британской и американской прессы (1965–1989 гг.), поскольку в коммунистических странах тексты подвергались цензуре перед публикацией, прибегая к применению особого стиля выражения, известного как новояз. Переведенные тексты следует рассматривать как «преломление» или «переписывание», а не те же самые тексты, выраженные на другом языке. Преломления очевидны в тоталитарных политических системах, однако они происходят и в демократических системах, хоть и в более скрытой форме.

Ключевые слова. Билингвизм, полилингвальная культура, феномен «новояза», коммуникация, аккультурация, культурно-языковая среда, американская и британская пресса.

Актуальность изучения темы полилингвальности предопределяется объективными условиями, реалиями жизни в эпоху глобализации. Глобализация имеет много положительных последствий, среди которых мы в контексте данного исследования отмечаем, в первую очередь, усиление процессов языкового и культурного взаимодействия. Формирование вторичной языковой личности сопровождается аккультурацией – вовлечением во вторичную культуру, ее нормы и традиции. Аккультурация без многоязычия вообще невозможна.

«Задача формирования культурно-языковой среды с целью достижения билингвизма не решится за короткий период и требует государственной поддержки» [5, с. 14]. Однако она, по нашему мнению, должна стать неотъемлемой чертой общественной жизни, способствуя реализации непрерывного образования вообще и лингвосамообразования, в частности. Знание иностранных языков для специалиста дает ему конкурентное преимущество, поскольку многоязычие является одним из факторов успешного трудоустройства, профессионального межкультурного взаимопонимания.

«Полилингвизм – понятие более глубокое, связанное с глубинным пониманием взаимопроникновения и взаимовлияния культур, пониманием нравственной основы, воспитанием терпимости и видением целостной картины мира» [6, с. 34]. Само взаимопроникновение материальных и духовных компонентов разных социальных культур является одним из элементов глобализации.

Когда тема новояза поднимается в контексте польского языка речей, лозунгов и публикаций коммунистических времен, в первую очередь, на ум приходят идеологические тексты, продвигаемые в средствах массовой информации, восхваляющие коммунистическое правление и социалистическую модель общества. Обычно черты новояза приписывают текстам, написанным в целях пропаганды коммунистической власти и ее системы правления последователями этой системы или по навязанным требованиям, но в любом случае авторами, живущими при коммунистической власти.

Исследователи редко осознают, что язык новояза представляет собой устоявшуюся систему, которая оказала значительное влияние на общеупотребительный язык не только в текстах, изначально написанных авторами, которые следовали требованиям коммунистического режима, разрешающим публикацию своих произведений. А также – через перевод – на содержание, пришедшее из-за рубежа и изначально написанное авторами,

которые придерживались совершенно иных взглядов и использовали нейтральный, не идеологически мотивированный язык.

Если их тексты разрешалось переводить, язык и содержание переводов подчинялись образцам, принятым коммунистическими властями. Они подвергались цензуре и манипулировались, как новояз в целом, путем принятия или подавления определенных тем и использования специально составленного языка. Интерес вызывают некоторые публикации из западной прессы (британской и американской) и их переводы на польский язык в 1965–1989 гг. Статьи написаны на темы, касающиеся политических и экономических проблем в Польше при коммунистическом правлении.

Исходные тексты были написаны англоязычными журналистами из стран, которые коммунистические власти в Польше считали идеологическими врагами, чьи идеи и взгляды были враждебны политической системе Польской Народной Республики. Они были переведены и опубликованы в польской версии при значительном участии цензурного аппарата в соответствии с принципами, принятыми правящими властями.

Говоря о переводах в эпоху коммунистического правления в Польше, будь то книг и статей в прессе или любых других текстов, необходимо отметить, что не было свободного доступа к источникам, которые можно было перевести. К печати допускались только тексты, происходящие из стран коммунистического блока. Выходцев из западного блока всячески маргинализировали. Ограниченный доступ к зарубежным материалам капиталистического Запада являлся существенным барьером, который необходимо было преодолеть в научной работе и переводческой деятельности.

Многие такие тексты были официально запрещены в библиотеках, а людям, выезжающим за границу (например, ученым), не разрешалось ввозить их в Польшу. Для использования в библиотеках материалов, поступивших из западных капиталистических стран, ученые должны были иметь специальное разрешение. Многие неполиткорректные издания были конфискованы таможней на границе. Так называемая «запретная коллекция» создавалась по заказу, и доступ к ней можно было получить только в исключительных случаях, после подачи письменного заявления и получения разрешения от директора библиотеки. Работа библиотекарей находилась под идеологическим контролем.

Чтобы иметь возможность использовать книги западного происхождения в академических исследованиях, ученые должны были получать их из неофициальных источников. То же самое относилось и к текстам западной прессы, включая случаи, когда они должны были использоваться в качестве исходных текстов для переводов. Возможная связь между переводом и идеологией была признана переводоведческими исследованиями.

Цели пропаганды в коммунистической Польше, как в оригинальных текстах, так и в переводах, реализовывались с помощью лингвистических стратегий, типичных для всех лет коммунистического правления, с некоторым изменением содержания с течением времени, но все же в соответствии с навязанными шаблонами. Стилистика языка, введенного коммунистической властью, настолько специфична, что позволяет искать для него индивидуальное название. Гловинский описывает номенклатурную дилемму, связанную с этим типом языка, следующим образом: «Как назвать этот язык? Язык пропаганды, учитывая цель, которой он служит? Партийный или официальный язык, имея в виду его институциональные ориентиры? Коммунистический язык из-за его идеологических коннотаций? Недостатком всех этих названий является то, что каждое из них концентрируется только на одной стороне явления. Поэтому я возьму более нейтральное название и позаимствую термин новояз у Джорджа Оруэлла, поскольку он показывает новый характер этого языка по сравнению с классической речью» [4, с. 11].

«Новояз» («nowomowa»), если использовать название, которое появляется в романе Джорджа Оруэлла «1984», или язык пропаганды, являются двумя наиболее часто используемыми названиями для обозначения языковых явлений, приписываемых коммуникациям, практикуемым коммунистическими властями. Этот язык можно описать словами Гловинского: «Как известно, новояз – это язык, которым манипулируют; чем свободнее и интенсивнее он используется, тем более безнаказанными становятся манипулятивные процедуры и тем менее стесненным себя чувствует манипулятор, зная, что ничто не может публично опровергнуть его действия» [4, с. 149]. Это прямое утверждение Гловинского показывает реальную функцию «новояза».

Если язык новояза описывается как находящийся под влиянием идеологии, то необходимо учитывать образ, создаваемый его использованием. Этому языку официальной пропаганды можно приписать следующие черты идеологического происхождения:

– проявление особой идентичности к языку, служащему средством передачи государственной власти, единственно возможным;
– произвольность языка и его манипулятивный характер;
– стабильность и патернализм языка как его основные ценности;
– антикоммуникативность интеракций, с приоритетом однонаправленной коммуникации без какого-либо диалога между правителями и управляемыми;
– ритуально-декларативная функция языка (наблюдается в повторяющихся образцах и конструктивных правилах, терминологически богатых и синтаксически сложных текстах, которые служат для демонстрации компетентности правительства);
– магическая вера в постулаты, которые отождествляются с реальностью (то, что выражает-

ся, функционирует как реальность и заставляет людей доверять словам, как если бы они составляли объективные факты), например такие лозунги, как «Młodzież zawsze z partią» («Молодые навсегда с партией»);
– пафос придуманных словосочетаний и предполагаемых оценочных имен-ярлыков, взаимно опознаваемых отправителем и слушателем, идиоматичность;
– манипулятивная функция текстовых шаблонов, вводимых лидерами в своих выступлениях, целью которых является конституировано копируемая модель;
– оценочно-директивный характер (противопоставление положительных ценностей, приписываемых коммунистической системе, и отрицательных, которые, согласно пропаганде, отсутствуют в системе), оценочная дихотомия, которая не эволюционирует из отдельных слов, но распознается по схематическим формулам и словосочетаниям;
– преобладание идеологии над смыслом, игнорирование правил лексики и фразеологии при составлении шаблонных формул [3, с. 127].

Существуют типичные убедительные черты политического языка, называемые возможностями создавать политическую реальность с помощью политического языка. Они заключаются в следующем:
– возможность поляризоваться через биполярное отношение к действительности (мы-они, свой-чужой, последователь-враг, друг-оппонент, черное-белое);
– эмоциональность (вызов положительных чувств по отношению к принятым идеям и отрицательных чувств к неприемлемым);
– ритуализация – магическая функция лозунгов или языковых формул, часто расплывчатых и общих;
– отбор тем по оценочной установке,
– произвольность в определениях, идиоматичность, неточность [7, с. 85].

Идеология, созданная новоязом, не могла быть эффективной, пока оставалась бесконтрольной. Коммунистические власти должны были создать систему защиты своих идеологических убеждений и политических интересов. Они создали органы цензуры, имевшие мощное влияние не только на политический климат того периода, но и на язык. Цензурный аппарат, хотя и был создан, выполнял многочисленные задачи для выполнения своих обязанностей, которые заключались, прежде всего, в предотвращении раскрытия публике всего контента, неприемлемого для коммунистического правительства.

Среди запрещенных тем были те, которые касались религиозных вопросов и социально-экономических тем, таких как положение рабочих и их семей, положение занятых женщины, условия труда и т.д. Правда была почти полностью скрыта от общественности, когда речь шла о таких темах, как катастрофы, алкоголизм, религиозные собрания, финансирование государственных служб типа ОРМО, критика административных органов или судебной системы и так далее.

Произведения искусства и литературы, не соответствующие коммунистической идеологии, просто оставались неопубликованными или нераспространенными. Одной из популярных практик, как уже было сказано, было не принимать к переводу труды западных ученых. Допускалась только методология, основанная на марксистской идеологии, и нельзя было публиковать какие-либо мнения, критикующие это общее отношение.

Ко второй категории инструктивных текстов относились примеры запрещенных материалов, то есть записи вмешательства цензоров. Они выходили раз в две недели для обновления каталога официально запрещенных тем. Третья категория текстов состояла из вмешательств цензоров, осуществляющих вторичный контроль содержания, уже опубликованного, но содержащего материалы, пропущенные во время предпубликационного контроля. Рекомендации включали комментарии по предпочтительному выбору языка и исправления цензоров.

Все описанные типы инструкций служили для создания реальности, которая соответствовала бы коммунистической системе и устраняла все формы индивидуализма в обществе. Не только разрешенные темы, но и языковые модели стали представлять сущность новояза. Языковая организация сообщений, пропагандирующих коммунистическую идеологию, не была случайной, как и вмешательство цензурного аппарата. Он предназначался для продвижения только идеологии, признанной коммунистической системой, и был тщательно запрограммирован.

По убеждению коммунистических властей, общество может быть смоделировано в соответствии с планом. Коммуникация власти и народа через СМИ должна была осуществляться по принципу взаимного соответствия намерений, сообщаемых властью, и их признания обществом.

В коммуникативной модели коммунистической власти идея заключалась в том, чтобы максимально наложить идеологические принципы власти на языковые конструкции. Коммунистические власти пытались манипулировать людьми с помощью типичных лексических особенностей новояза, пропагандируемых в устных выступлениях и письмах, подвергнутых цензуре, таких как:

Использование так называемых «обобщающих выражений», например:
– pewne («определенный»), określone («конкретный», «данный») – как в: pewne trudności («определенные трудности»), określone zjawiska («конкретные ситуации»), наблюдаемые в индексных выражениях: pewne kręgi, określone koła («определенные круги») [2, с. 39].
– добавление к существительным обобщающих признаков (например, sytuacja – «ситуация», warunki – «условия», okoliczności – «обстоятельства» и т.д.), которые предполагают отрицатель-

ные явления, как в: złożona sytuacja («сложная ситуация»), skomplikowane okoliczności («сложные обстоятельства») [2, с. 47].

Использование квантификаторов большинства, таких как każdy («все»), wszystek («все»), cały, całkowity («целый, полный»), pełny («полный»), powszechny («общий»), miliony («миллионы »), masy («массы»), wszechstronny, uniwersalny («всеобщий»), или архаичные и напыщенные словосочетания – po wsze czasy («навсегда»), ze wszech miar («во что бы то ни стало») [2, с 43].

Применение экзистенциальных предложений с такими глаголами, как być («быть») или istnieć («существовать»), например. istnieje przekonanie («Есть судимость»), или Są и nas tacy, co… («Здесь есть такие, кто…») [2, с. 44].

Использование эвфемизмов, обозначаемых такими существительными, как: trudności («трудности»), kłopoty («проблемы»), komplikacje («осложнения»), braki («дефициты»), niedociągnięcia («недостатки»), zaniedbania («небрежности»), zapóźnienia («задержки»), nieprawidłowości («несоответствия»), napięcia («напряженность») и т.д., и сопровождаются такими прилагательными, как: obiektywne («объективно»), pewne («определенно»), przejściowe («прохождение») [1, с. 135].

Применение полуотрицательных выражений, объявляющих негативную информацию, таких как trzeba przyznać («Мы должны признать»), trzeba stwierdzić («Это должно быть признано»), musimy sobie otwarcie powiedzieć («Мы должны открыто сказать»), musimy pamiętać («Надо помнить»), musimy zdać sobie sprawę («Надо осознать») и др. [2, с. 46]

Использование контрастных пар, обозначающих положительные идеи, перед высказыванием негативных, с контрастными союзами, такими как chociaż («хотя»), ale («но»), jednak («пока»), mimo («несмотря на»), mimo to («тем не менее»), или использование предположений вместо открыто заявленных фактов, например Istnieje jednak potrzeba jednolitego działania («И все же есть необходимость в единообразных действиях»), как первое предложение в абзаце без мотивации использования jednak [2, с. 47].

Представление отрицательных фактов посредством модальности, т.е. musimy («Мы должны»), powinniśmy («Мы должны»), chcemy («Мы хотим»), или градация – musimy lepiej («Мы должны… лучше») [2, с. 49].

Подчеркивание важности с помощью таких выражений, как: jest bardzo ważne, żeby («Это очень важно»), wielkie znaczenie ma («Это имеет большое значение») и др., ценностно-подчеркивающие прилагательные, как autentyczny («подлинный»), prawdziwy («истинный»), realny («настоящий») в таких фразах, как autentyczna odnowa («подлинное обновление»), realne przemiany («настоящие изменения») [4, с. 135] или введения существительных с положительной коннотацией, образованных от глаголов, таких как ocalenie («спасение»), odrodzenie («возрождение»), в сопоставлении с отрицательными существительными, относящимися к травмирующим явлениям, таким как katastrofy («катастрофы»), zapaści («крах») [1, с. 135].

Использование эмоционально окрашенных выражений абсолютного характера, показывая предельную значимость ситуаций и т.п., напр. Najważniejszym Problemem dnia dzisiejszego jest… («Основная проблема нынешних дней»), Pierwszym i podstawowym zadaniem jest… («Первая и основная задача»).

Распространенное использование определителя nasz («наш»), например nasz wspólny («наше общее»), nasza ojczyzna («наша родина»), nasza partia («наша партия»), nasze zadania («наши задачи»), nasze cele («наши цели»), nasze dobro («наши хороший»), связанный с идеей инклюзивного «мы».

Использование полумодальных глаголов, таких как trzeba («нужно»), należy («должен»), и модальных глаголов, таких как musieć («должен») во множественном числе от первого лица, таких как musimy («мы должны»), powinniśmy («мы должны») или с местоимением każdy («все»), как в każdy, kto…, powinien («все, кто… должен»).

Использование декларативных выражений с отрицательными глаголами, являющимися индикаторами модальности, напр. nie będzie («этого не будет»), nie zgodzimy się («мы не согласимся»), nie cofniemy się («мы не отступим»), в польском языке часто усиливаются наречием nigdy («никогда»).

Употребление изъявительных форм настоящего времени глаголов в третьем лице единственного числа, звучащих как указ, напр. partia jest siłą przewodnią («партия является ведущей силой»), partia sprawuje kontrolę («партия удерживает контроль»).

Использование звательной формы в речах, напр. żołnierze («Солдаты!»), towarzysze («Товарищи!»), bracia górnicy («Братья-шахтеры!»), «что также является редкой причиной употребления формы глагола второго лица» [2, с. 152].

В пропагандистских целях использовались не только лексика и грамматика. Очень важная роль отводилась пунктуации, то есть кавычкам. Было очевидно, что при использовании в пропагандистских контекстах они обозначали ироническое отношение со стороны создателя текста и были направлены на обесценивание включенного содержания – часто имен политических оппонентов. Очень провокационная функция отводилась риторическим вопросам.

Приведенные выше примеры ясно показывают, что язык пропагандистских текстов является проявлением особой идеологии, навязанной коммунистами и их правлением, поэтому его нельзя рассматривать без всех этих идеологизированных аспектов. Только вместе с идеологическим фоном можно в полной мере воспринять смыслы новояза.

Приведенные выше примеры по понятным причинам являются лишь наиболее привлекательны-

ми и немногочисленными. Идея состояла в том, чтобы показать их соответствие чертам, перечисленным как типичные для новояза. Они не представляют каждую категорию упомянутых характеристик из-за того, что категории представляют собой сложный набор репрезентативных для разных периодов коммунистического правления и применялись в разной степени в зависимости от периода.

Но приведенных примеров достаточно, чтобы наблюдать поразительную дисциплину в выборе лексики и структур для удовлетворения цензурного аппарата. Наблюдаемые особенности можно отнести только к модели языка, навязанной коммунистическими властями, поскольку исходные тексты подвергались лингвистическим манипуляциям.

Первым и наиболее действенным способом приведения текстов западных статей в соответствие с требованиями польских коммунистических властей было использование общих приемов перевода. Методы, позволяющие включать в переводы отдельные идеи польских переводчиков, способствовали еще большему манипулированию, поскольку можно было ввести больше принципов новояза, когда переводчики не были ограничены структурой исходных текстов.

Литература

1. Борковский И. Рассвет свободного слова. Язык политической пропаганды 1981–1995, Издательство Вроцлавского университета, Вроцлав 2003 – Славомир Дрелич, Адам Дубик, Философия и сопротивление, Издательство. Политические диалоги [онлайн]. 19 мая 2005. – № 2. – 135–137.
2. Бральчик Е. О языке польской политической пропаганды 70-х годов. В Ежи. – 2007. – 211 с.
3. Гаврилова М.В. Политический дискурс как объект лингвистического анализа, «Полис. Политические исследования», 2004. – № 3. – С. 127–139.
4. Гловинский М. Новояз и другие последовательности; старые и новые эскизы. Краков: Университет. – 2009. – 268 с.
5. Забелина Н.А. О билингвизме. Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2007. – № 2. – С. 14–19.
6. Солдатова Г.В. Многоязычие как фактор формирования новой идентичности и культурного интеллекта / Г.В. Солдатова, М.В. Тетерина // Мир психологии. – 2009. – № 3. – С. 34–46.
7. Фрас Я. Политическая коммуникация. Избранные вопросы жанров и языка речи. Вроцлав: Издательство Вроцлавского университета. – 2005. – 272 с.

NEWSPEAK PHENOMENON IN THE CONTEXT OF MODERN MULTILINGUAL CULTURE

Revvo J.A.
Moscow State Linguistic University

The article considers the fact that the main condition for mastering a foreign culture is to learn its forms, primarily languages. Multilingualism is seen not only as the ability of a person to speak several foreign languages in certain specific communicative situations in order to realise communicative needs, but also as a social phenomenon, a special type of thinking, absorbing cultural values and open to dialogue. As a manifestation of multilingualism, we primarily refer to bilingualism. Bilingualism is defined as the use of two languages with equal legitimacy in the workplace or in educational institutions. Bilingualism is quite common in the modern world.

The article analyses the selected translations of British and American press articles (1965–1989) into Polish, because in communist countries the texts were censored before publication, resorting to a special style of expression known as newspeak. The translated texts should be seen as «refractions» or «rewrites» rather than the same texts expressed in another language. Refractions are evident in totalitarian political systems, but they also occur in democratic systems, although in a more covert form.

Keywords: bilingualism, multilingual culture, newspeak phenomenon, communication, acculturation, cultural and linguistic environment, the American and British press.

References

1. Borkovsky I. Dawn of free speech. The Language of Political Propaganda 1981–1995, Wroclaw University Press, Wroclaw 2003 – Slawomir Drelich, Adam Dubik, Philosophy and Resistance, Publisher. Political dialogues [online]. May 19, 2005. – No. 2. – 135–137.
2. Bralchik E. On the language of Polish political propaganda in the 70s. In Jerzy. – 2007. – 211 p.
3. Gavrilova M.V. Political discourse as an object of linguistic analysis, Polis. Political Studies", 2004. – No. 3. – S. 127–139.
4. Glovinsky M. Newspeak and other sequences; old and new sketches. Krakow: University. – 2009. – 268 p.
5. Zabelina N.A. About bilingualism. Theory of language and intercultural communication. – 2007. – No. 2. – S. 14–19.
6. Soldatova G.V. Multilingualism as a factor in the formation of a new identity and cultural intelligence / G.V. Soldatova, M.V. Teterina // World of Psychology. – 2009. – No. 3. – S. 34–46.
7. Fras J. Political communication. Selected questions of genres and language of speech. Wroclaw: Wroclaw University Press. – 2005. – 272 p.

Англицизмы в японском языке

Розова Ольга Андреевна,
преподаватель кафедры иностранных языков,
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»
E-mail: rozova_olga1@mail.ru

Данная статья посвящена краткой истории японского языка и появлению в нём англицизмов. Казалось бы, хорошее знание английского языка позволяет в большинстве случаев легко узнавать в слове, записанном японским фонетико-силлабическим письмом *катакана*, его английский эквивалент. Однако вследствие естественного различия между звуковым составом английского и японского некоторые слова становятся трудноузнаваемыми. В этих случаях становится необходимым знание правил транскрибирования. Известно, что первичные заимствования иностранных слов произошли из европейских языков (XVI–XVIII вв.), преимущественно из нидерландского и португальского – в основной своей массе это названия предметов, ранее неизвестных в Японии: (яп. タバコ *табако* – табак, яп. コーヒー*ко: хи:* – кофе) и т.д. Эти слова не имеют японских аналогов и могут писаться иероглифами, подбираемыми в основном по звучанию: (яп. 煙草 – табак, 珈琲 – кофе). Очевидно, что сейчас такая запись иностранных слов считается устаревшей. Послевоенные заимствования с середины XX века по наши дни, преимущественно из американского английского, встречаются в современной японской речи чаще других.

Ключевые слова: образование, грамотность, речь, китайские иероглифы, английский язык, японский язык, английские заимствования.

Своеобразна и самобытна культура Японии. С древних времён она тесно связана с китайской цивилизацией. В целом, у разных народов процесс складывания наций и национальных языков протекал в разном темпе и с различными результатами. В то же время лингвисты придают большое значение фактам смешения или скрещивания языков как первенствующего составляющего их исторического развития. Обогащение словарного состава языка за счет словаря других языков – обычное следствие взаимодействия разных народов на почве торговых и политических отношений.

Хотя японский язык построен на той же иероглифической основе, что и китайский, общность этих двух языков ограничивается письменностью. Важно сразу отметить, что генетически они разные и в грамматическом отношении не имеют ничего общего. Японский язык, его лексика и грамматика относятся к языкам не аналитического, как китайский, а агглютинативного строя (от лат. *Agglutinatio – приклеивание*), т.е. все основы и аффиксы слов остаются по их значению отдельными частями слов в формах слов, являясь как бы «склеенными». Вместе с тем, по морфологической классификации китайский язык является корневым. Слова в нём состоят только из одной морфемы – корня, не образуя ни составных слов, ни сочетаний с суффиксами или префиксами. Здесь так называемый корень является не частью слова, а самим словом, которое может быть не только простым, но и сложным [11]. Впрочем, в древности японцы не имели исконной письменности и все свои хроники записывали китайским письмом.

Иероглифы

Известно, что начертательное письмо зарождается как *пиктография (*от лат. *pictus* – «живописный» и греч. *grapho* – «пишу»*)*, т.е. письмо рисунками. Она не связана с алфавитом, т.е. набором определенных знаков, и тем самым не связана с обучением письму или чтению. Именно несвязанность пиктографии с формами языка позволяла ей быть удобным средством общения между разноязычными племенами. Мнение о том, что в определённый период развития человечества она заменяла язык, неверно. Пиктография и жесты были только у говорящих людей, но не могли полностью заменить язык [6].

Историческая потребность убыстрения письма и возможность передавать более сложные по содержанию и длинные по размерам тексты, постепенно привели к схематизации рисунков, к превращению их в условные значки – *иероглифы* (от греч. *hieroglyphoi* – «священные письмена», буквально: «резьба жрецов»). Это название

может быть связано с тем, что иероглифы не писали, а резали на кости или других материалах, а «тайной» данного письма владели только жрецы [6 с. 353]. Технический прогресс письма привел к тому, что от кусков дерева, коры и камней перешли к надписям на специальных материалах. Появились и новые пишущие орудия (вместо насекательных по камню или царапающих по дереву), которыми можно было гораздо быстрее изображать нужные знаки. Период Ханьской династии в Китае (206 г. до н.э. – 220 г.н.э.) отмечен прогрессом письменности. С III в. до н.э. в качестве материала для письма стал употребляться шелк, а на рубеже нашей эры изобретена тушь и волосяная кисть. Наконец, в I в.н.э. китайцы впервые в истории изобрели бумагу [2].

Количество письменных знаков стремительно расло: от 3 тыс. в III в. до н.э. до 18 тыс. в III в.н.э. В сущности, древняя и самобытная культура Китая постепенно выработала последовательный и целостный языковой образ, сведённый к определенной системе символов. Следует объяснить, что любой иероглиф – это такой знак, который можно расчленить на простейшие элементы-черты. Элементы могут писаться раздельно, соприкасаться, пересекаться и т.д. Например, в иероглифах 二 *два,* 三 *три* черты пишутся раздельно. Из соприкасающихся черт состоят, например, 山 *гора*, 人 *человек*. Пересекающиеся черты встречаются в иероглифе 生*рождаться.* Откидная влево ломаная с откидной вправо 女 *женщина* Вся китайская иероглифика возникла в период патриархального строя, поэтому древний рисунок женщины изображает её сидящей с покорно сложенными перед грудью руками. Некоторые иероглифы могут соприкасаться концами, например,口 *рот* и т.д. Часто подмена способа соединения черт ведет к искажению формы знака, а иногда и к грубым ошибкам в тех случаях, когда это соединение имеет знакоразличительное значение. Например, сравните написание иероглифов: 力 *сила* и 刀 *меч* [7].

Ключи

Вследствие иероглифического характера и отсутствия в китайском языке алфавита перед составителями первых древних словарей встала сложная задача расположения всех иероглифов в определенном порядке, дающем возможность поиска по тематическому принципу. Именно это привело к разработке так называемой «ключевой системы».

Обратим внимание на то, что в китайском и японском все иероглифы подразделяются на простые элементы и сложные, состоящие из нескольких простых. В каждом сложном иероглифе одна из составных частей является ключом – дополнительным смысловым определителем. В узком смысле это одинаковый во всех знаках иероглифический элемент, состоящий от 1 до 17 черт, который выступает в качестве тематического классификатора, имеющего определённое значение. В словарях иероглифы располагаются по группам. В каждую группу входят знаки, имеющие одинаковый иероглифический элемент – ключ. Все они сведены в ключевую таблицу и расположены в порядке нарастания количества черт. В современной таблице 214 ключей. За каждым из них закреплен определенный номер. Чтобы найти тот или иной иероглиф в словаре, необходимо определить ключ этого иероглифа и по нему найти в словаре соответствующую группу, а в ней – искомый иероглиф.

Все ключи (214) можно разделить на 3 группы:

а) сильные ключи: 人 (9), 口 (30), 土 (32), 心 (61), 手 (64), 木 (75), 水 (85), 火 (86) и т.д. Всего 16 сильных ключей, т.е. под ними помещается значительное число иероглифов; *б)* менее сильные ключи: 刀 (18), 大 (37), 女 (38), 宀 (40), 山 (46) и т.д Всего таких ключей 28; *в)* слабые ключи: все остальные ключи и их компоненты. Большинство ключей из *а* и *б* употребляются как самостоятельные иероглифы. В случае наличия двух или более элементов, могущих быть ключами, предпочтение отдается более «сильному» ключу. Место ключа в знаке чётко определено – чаще он располагается в его левой части, иногда – в правой части, реже вверху или внизу [12]. Приведем наглядные примеры.

Иероглиф (яп. 水 *мидзу* – вода*)* в китайских и японских словарях находится под номером (85) и состоит из 4 штрихов [4]. «Вода» – сильный ключевой знак, т.е. он может употребляться самостоятельно для записи морфем и слов. В качестве иероглифа выступает, например, так: (яп. 泉 *идзуми* – родник, источник). В качестве ключа обычно располагается в левой части знака и принимает сокращенную форму氵. Например: (яп. 海 *уми* – море, 波 *нами* – волна*,* 沼 *нума* – болото). Примыкающие элементы нужно писать как можно ближе друг к другу, но не настолько, чтобы они сливались или накладывались друг на друга. Отрыв верхних элементов от нижних или правых от левых может привести к тому, что каждый элемент будет пониматься как самостоятельный иероглиф. Пример сложных иероглифов: (яп. 海水 *каисуи* – морская вода, 液体 *экитаи* – жидкость, 温泉 *онсэн* – горячий источник, термальные воды) и т.д. При письме сложных иероглифов большой разрыв элементов разрушает гармонию целого знака. Написанный с пробелом, он может восприниматься как два отдельных иероглифа 海 水, обозначающих – 海 *море,* 水*вода*. Слишком близкое написание элементов, ведущее к слиянию или наложению их друг на друга, также нарушает общую правильную форму [7].

Рассмотрим еще один ключ *(*яп. 山 *яма* – гора). В словарях он находится под номером (46) и состоит из 3 штрихов. В словарях существует около 636 иероглифов с этим ключом [4]. Пример расположение ключа в левой части иероглифа: (яп. 岬 *мисаки* – мыс), вверху: (яп. 岸 *киси* – берег). Здесь особенно заметно, что при написании произошло взаимное приспособление формы элементов [14]. Примет сложных иероглифов: (яп. 山道 *ямамити* – горная тропа, 登山 *тодзан* – альпинизм) и т.д.

Из сказанного следует, что важно: а) уметь верно располагать знаки относительно друг дру-

га; б) выдерживать соответствующие размеры, длину, нажим, наклон, изогнутость и направление черт; в) правильно соединять черты или укорачивать их; г) писать черты в знаке в общепринятой последовательности – слева направо и сверху вниз; д) при письме сжимать сложную часть иероглифа по вертикали или по горизонтали, чтобы иероглиф выглядел компактно [14].

Письменность в древней Японии

В период Ханьской династии (ок. V–VI вв.н.э.) японцы заимствуют китайскую иероглифику– *кандзи* (яп. 漢字 *кандзи* – «Буквы (династии) Хань). Со временем возникновения иероглифов их формы, а также лексика, обозначаемая ими, претерпели значительные изменения, поэтому связь современной формы иероглифа со значением слова далеко не всегда очевидна.

Говоря о японском языке (яп. 日本語 *нихонго* – японский язык), необходимо упомянуть о том, что его генетические связи не до конца выяснены. Иными словами, он до сих пор не входит ни в какие языковые группы. Рассматриваясь как изолированный язык, он обладает оригинальной письменностью, сочетающей идеографию и слоговую азбуку. По грамматическому строю является агглютинативным с преимущественно синтетическим выражением грамматических значений [8]. Наиболее сильная из гипотез – о родстве японского с корейским (корневая общность, небольшая схожесть грамматического строя, близость указательных и личных местоимений). Также у японского выявлена связь предположительно близкая к группам алтайских языков. Ряд учёных придерживается мнения о возможном далеком родстве трех языковых семей – тюркской, монгольской и тунгусо-маньчжурской, образующих алтайскую макросемью. Однако в принятом употреблении термин «алтайские языки» обозначает скорее условное объединение, нежели доказательную генетическую группировку [6, с. 425].

Придя из Китая в Японию, иероглифы начали изменяться и читаться в тексте на японский лад, зачастую обозначая совсем иные реалии. Это побудило древних японцев обратиться к слоговой азбуке, две фонетические разновидности которой – *хирагана* и *катакана* – объединились под общим названием *кана* (яп. 仮名). С ее помощью японцы начали записывать слова, для которых не находилось китайских смысловых иероглифов. Таким образом, в Японии создалось уникальное сочетание двух систем письма – иероглифической и фонетической [2].

Сегодня японский текст состоит из заимствованных в прошлом китайских иероглифов и фонетической азбуки *кана*. Эта азбука создавалась путем графических изменений иероглифов. Таким образом появились две ее разновидности. Обе азбуки строятся по единому принципу и отличаются одна от другой лишь формой знаков и сферой употребления. Японская слоговая азбука *кана* состоит из 46 знаков каждая и построена по слоговому принципу – один знак обозначает не только звук, а целый слог. Он состоит либо из одной гласной, либо согласной и гласной. Соответствие между знаками *хираганы* и *катаканы* взаимно однозначно, то есть любой текст, записанный *хираганой*, может быть точно так же записан *катаканой* и наоборот. Кроме основных рядов, имеются дополнительные таблицы *каны* для обозначения слогов со звонкими согласными. В них используются такие же знаки основных рядов, снабженные специальными диакритическими значками [8].

Хирагана и катакана

Знаки *хираганы* (яп. ひらがな *хирагана*) – это сильно деформированные (скорописные) формы целых иероглифов. Знаки ее округлы и сложнее по начертанию, чем *катакана.* Она широко используется для обозначения грамматических окончаний слов, неизменяемая часть которых передается иероглифом. Может применяться для пояснительного прочтения самих иероглифов, а также для написания многих знаменательных и большинства служебных слов.

Исторически сложилось, что в японском языке используется китайский вертикальный способ письма, когда символы идут сверху вниз, а столбцы справа налево. Такое расположение объясняется тем, что китайский иероглиф состоял из отдельных слоговых символов, каждый из которых занимал отдельный квадратный блок места. В древности вертикально писали на горизонтальных свитках, постепенно разворачивая их левую часть.

В данной таблице мы расположили *хирагану* традиционным способом (сверху вниз и справа налево). Таблица показывает знаки вместе с их слоговым представлением в кириллице по системе Е.Д. Поливанова.

н/ん	ва わ	ра ら	я/や	ма ま	ха は	на な	та た	са さ	ка か	а あ
		ри り		ми み	хи ひ	ни に	ти ち	си し	ки き	и い
		ру る	ю ゆ	му む	фу ふ	ну ぬ	цу つ	су す	ку く	у う
		рэ れ		мэ め	хэ へ	нэ ね	тэ て	сэ せ	кэ け	э え
	о/を	ро ろ	ё/よ	мо も	хо ほ	но の	то と	со そ	ко こ	о お

Транскрипционная система записи японских слов кириллицей была разработана российским востоковедом Евгением Дмитриевичем Поливановым (1891–1938) в 1917 году. В Европе уже существовала так называемая «система Хэпбёрна» (James Curtis Hepburn, 1815–1911) для транскрибирования японского языка при помощи латинского алфавита. Появившись в 1867 году, она вызвала резкий протест в самой Японии из-за искажения исходной коренной фонетики, т.к. точная передача латинскими буквами японского произношения оказалась невозможна [14]. Подчеркнем, что будучи основанной на английской фонологии, а не на

японской, данная система не следует орфографии слоговой азбуки *кана,* что нередко приводит к грубым ошибкам. Например:

Блюдо традиционной японской кухни – колобки из риса с рыбой и приправами получило широкую популярность во всем мире. «Суши» можно изобразить иероглифом (яп. 鮨 *суси*) или *хираганой* (すし – *суси*). В русском распространено произношение «суши», которое вызывает резкое отторжение у отечественных японистов, предпочитающих вариант *суси*, как более точно соответствующий японской фонологии. В японском языке нет звука «ш», а популярность данного варианта объясняется тем, что мода на это блюдо пришла в Россию с Запада, а не из Японии. По системе Хэпбёрна: (англ. S*ushi – суши*).

Священный действующий вулкан на острове Хонсю традиционно называют в России – *Фудзияма* или даже избыточно – *гора Фудзияма*. В стандартном японском языке: (яп. 富士山 *Фудзисан* – гора Фудзи). Это высшая точка Японии – 3776 м. По системе Хэпбёрна (англ. *Fujisan – фуджисан*).

Бронзовая статуя сидящего 16-метрового будды в городе Нара называется (яп. 奈良の大仏 *нара-но дайбуцу* – большой Будда в Наре) – старейшее национальное сокровище Японии (окончание строительства примерно 752 г.н.э.) сохранившееся до наших дней. Произношение по системе Хэпбёрна (англ. *Nara-no daibutsu– нара-но дайбутсу*) и т.д.

Вместе с тем, некоторые лингвисты выступают против системы Хэпбёрна, ссылаясь на то, что она искажает фонетические структуры японского языка. Считаем, что в большинстве случаев использование данной системы в русском языке – это статьи низкого качества на любительских ресурсах. Подобные написания слов не допускаются профессиональными лингвистами и переводчиками и являются следствием незнания авторами спорной японской фонетики и традиций транскрипции слоговых знаков.

Говоря о *хирагане* необходимо упомянуть то, что не все в древней Японии приняли ее положительно. Многие продолжали думать, что языком образованной части населения должен оставаться китайский. Поначалу *хирагана* была популярной только среди японок, которым хорошее образование было недоступно. Первые женские романы японской эпохи Хэйан писались преимущественно или исключительно *хираганой,* поэтому она имеет альтернативное название – (яп. 女手*оннадэ* – «женское письмо»).

Эпоха Хэйан (яп. 平安時代 *хэйан-дзидай* – период Хэйан (794–1185) – величайший период развития искусства Японии. В это время происходит отход от традиций, унаследованных от Китая, образовывается новая письменность, формируется самобытная японская проза с ярко выраженным национальным звучанием [12]. Появляется произведение (яп. 枕草子 – まくらのそうし *макура-но со́: си* – записка у подушки). В русском литературно-художественном переводе – «Записки у изголовья». Оно относится к *дзуйхицу* (букв. «вслед за кистью») – к жанру короткой японской прозы. Его автор – Сэй-Сёнагон (яп. 清少納言 – せいしょうなごん – *сэй сё: нагон* (966–1025). Однако настоящее личное имя (как и прочих женщин того периода) неизвестно. Написано в конце X – начале XI века, когда Сэй-Сёнагон находилась на службе в свите юной императрицы Садако.

По японской традиции, называя членов императорской семьи, не указывают их фамилии, а только имена: (яп. 徳仁 – なるひと *Нарухито* – Нарухито) – правящий 126 император Японии (с 1 мая 2019 года). Чтение имён собственных – один из самых сложных элементов японского языка. Для этого необходимо запомнить около 1000 знаков [5].

Приведём небольшой отрывок, дополненный художественным переводом на русский язык филологом и исследователем японской классической литературы В.Н. Марковой (1907–1995). (Текст расположен горизонтально и читается слева направо):

春はあけぼの。やうやうしろくなり行く、山ぎはすこしあかりて、　むらさきだちたる雲のほそくたなびきたる。 (Весною – рассвет. Все белее края гор, вот они слегка озарились светом. Тронутые пурпуром облака тонкими лентами стелются по небу)

夏はよる。月の頃はさらなり。やみもなほ、ほたるの多く飛びちがひ　たる。また、ただひとつふたつなど、ほのかにうちひかりて行くもをかし。雨など降るもをかし。 (Летом – ночь. Слов нет, она прекрасна в лунную пору, но и безлунный мрак радует глаза, когда друг мимо друга носятся бесчисленные светлячки. Если один-два светляка тускло мерцают в темноте, все равно это восхитительно. Даже во время дождя – необыкновенно красиво) [9, с. 6].

Катакана (яп. カタカナ *катакана*) – еще одна графическая разновидность японской слоговой азбуки *каны*. Знаки *катаканы* представляют собой части отдельных иероглифов или целые иероглифы в неизменном или незначительно изменённом виде. Она проще по начертанию – для неё характерны короткие прямые линии и острые углы. Сфера ее применения ограничена: *катаканой* записывают, главным образом, слова, заимствованные из иностранных языков, например: (яп. トマト *томато* – помидор), (яп. アルバイト *арубайто* из нем. – подработка), (яп. パン *пан* из порт. – хлеб) и лишь в сравнительно редких случаях используют в качестве стилистического приёма в художественных произведениях [7].

В таблице ниже *катакана* расположена традиционным способом.

н ン	ва ワ	ра ラ	яヤ	ма マ	ха ハ	на ナ	та タ	са サ	ка カ	а ア
		ри リ		ми ミ	хи ヒ	ни ニ	ти チ	си シ	ки キ	и イ
		ру ル	ю ユ	му ム	фу フ	ну ヌ	цу ツ	су ス	ку ク	у ウ
		рэ レ		мэ メ	хэ ヘ	нэ ネ	тэ テ	сэ セ	кэ ケ	э エ
	о ヲ	ро ロ	ёヨ	мо モ	хо ホ	но ノ	то ト	со ソ	ко コ	о オ

Заимствование иностранных слов

В эпоху Муромати (яп. 室町時代 *муромати-дзидай* – период Муромати (1333–1568) первые европейцы – португальские купцы, случайно достигли берегов Японии. Около 1542 года их судно бурей занесло на юг Японского архипелага к острову Танэгасима (яп. 種子島). В сущности, проникновение европейцев фатально повлияло на японцев. Привычный уклад жизни был разрушен не только многочисленными элементами западной культуры, но и заимствованием иностранных слов из разных языков.

В японском языке даже существует специальный термин (яп. 外来語 *гайрайго* – «слова пришедшие извне»), т.е. лексика, заимствованная из других языков (кроме китайского). Этот класс заимствований имеет свои фонологические, морфологические и грамматические особенности. Самые первые из португальского и нидерландского – в основной своей массе это были названия предметов, ранее неизвестных в Японии. В связи с особенностями японской фонетики они изменили свой звуковой облик, например: コーヒー *ко: хи:* – *кофе*, タバコ *табако* – табак. Эти слова не имеют японских аналогов и могут писаться иероглифами, подбираемыми в основном по звучанию (яп. 煙草– табак; 珈琲 – кофе). Хотя сейчас такая запись уже представляется устаревшей.

В словах, заимствованных из европейских языков и транскрибируемых знаками *катаканы*, долгота гласных обозначается знаком долготы (ー), как при горизонтальном, так и при вертикальном письме (яп. キー *ки:* – ключ).

Часть слов пришла из португальского и связана с какими-либо товарами, которые привозили в Японию из Европы: (яп. ビロード *биро: до* – бархат; パン *пан* – хлеб; ズボン *дзубон* – брюки; シャボン *сябон* – мыло) и т.д. Другая часть была заимствована через христианство, которое проповедовали иезуиты: (яп. イエス *иэсу* – Иисус; キリシタン *кириситан* – христианин). Позже большое количество нидерландских слов начало появляться в японском языке после установления торговых отношений между двумя двумя странами. Многие из этих слов закрепились в языке: (яп. コンパス *компасу* – компас; テレスコップ *тэрэсукоппу* – телескоп; ピストル *писутору* – пистолет; マスト *масуто* – мачта; ハム *хаму* – ветчина; ガス *гасу* – газ; インキ *инки* – чернила; ゴム *гому* – резина).

С 1868 года происходит активное заимствование слов из английского, немецкого, французского и русского языков. Обратим внимание на то, что в звуковом составе японского языка отсутствует ряд звуков, имеющихся в этих языках, в частности, звук «л», который японцы в заимствованных из европейских языков словах заменяют звуком «р»: (яп. ベル *бэру* (bell) – звонок), (яп. ランプ *рампу* (lamp) – лампа), (яп. トロリーバス *торори: басу* (trolleybus) – троллейбус), (яп. バルコニー *барукони:* (balcony) – балкон), (яп. サラダ *сарада* (salad) – салат).

Звучание слов приспосабливается к фонетическим особенностям японского языка. В частности, ударные гласные в европейских словах в японском языке превращаются в долгие. Долгота гласных обозначается знаком двоеточие [:].

(яп. コンピュータ *компю: та* (computer) – компьютер*)*, (яп. クリーン *кури: н* (clean) – чистый), (яп. チョーク *тё: ку* (chalk) – *мел*), (яп. メニュー *мэню:* (menu) – меню), (яп. フォーク *фо: ку* (fork) – вилка), (яп. スプーン *супу: н* (spoon) – столовая ложка), (яп. スープ *су: пу* (soup) – суп), (яп. アイスクリーム *айсукури: му* (ice cream) – мороженое), (яп. スポーツ *супо: цу* (sports) – спорт) [7].

Англицизмы

Для того, чтобы понять современный японский текст на 90%, надо знать 22000 слов, в то время как для французского языка достаточно всего 5000 [13, с. 3]. Сегодня значительное место в словарном составе японского занимает лексика, заимствованная из английского языка. Однако сокращения или фонетические изменения часто меняют слова так, что они становятся трудноузнаваемыми: (яп. ページ *пэ: дзи* (page) – страница), (яп. ショーケース *сё: кэ: су* (showcase) – витрина). В конечном счёте, необходимо хорошее знание английского языка для того, чтобы узнавать в японском слове его английский эквивалент. Послевоенные заимствования с середины XX века по наши дни, преимущественно из американского английского, на данный момент встречаются в речи чаще других. В языке рекламных объявлений употребление таких слов ассоциируется с современностью и даже прогрессом.

Говоря о заимствованиях, приведём наглядный пример из романа «Снежная страна» писателя Ясунари Кавабата (1899–1972) – первого японского лауреата Нобелевской премии по литературе 1968 года. Автор был награждён за писательское мастерство, которым он с большим чувством выражал суть японского образа мышления, отражая через свои произведения традиционную культуру и эстетику, будучи красноречивым на языке недомолвок [12].

В Японии существовал обычай: сначала указывать фамилию человека, а потом его имя (яп. 川端康成 *Кавабата Ясунари*). В то же время в западных странах имена записываются в обратном порядке имя – фамилия. Часто японские имена и фамилии приводят к путанице тех, кто не знаком с этой традицией и правильным порядком их расположения.

Сюжет романа «Снежная страна» (яп. 雪国 – ゆきぐに *юкигуни*), как обычно у Ясунари Кавабата, очень прост или почти отсутствует. Главное – настроение, ощущения, возникающие в ходе повествования образы. Описание японского идеала женской красоты – утончённого, деликатного, неуловимо печального. Как и любой современный литературный текст, он содержит исконно японские слова (яп. 川 *кава* – река; 山 *яма* – гора; 人 *хито* – человек), слова китайского происхождения, а также достаточное количество иностранных слов.

国境の長いトンネルを抜けると雪国であった。 夜の底が白くなった。信号所に汽車が止まった。

(Поезд проехал через длинный тоннель вдоль государственной границы. Здесь начиналась снежная страна. Уже рассветало. Поезд остановился у сигнального пункта.)

向側の座席から娘が立って来て、島村の前のガラス窓を落した。雪の冷気が流れこんだ。娘は窓いっぱいに乗り出して、遠くへ叫ぶように、

「駅長さあん、駅長さあん」

(Девушка, которая сидела напротив, встала и опустила окно рядом с Симамурой. В вагон ворвался холодный снежный воздух. Она высунулась в окно и крикнула вдаль:

– Господин начальник станции! Господин начальник станции!)

明りをさげてゆっくり雪を踏んで来た男は、襟巻で鼻の上まで包み、耳に帽子の毛皮を垂れていた。[15 с. 3].

(По снегу неспеша шёл человек с фонарём, в меховой шапке до ушей и в шарфе, натянутым до носа) [перевод наш – *О.Р.*].

Приведём примеры заимствованных слов, которые мы обнаружили в романе «Снежная страна». Несмотря на то, что книга была опубликована в 1947 году, количество иностранных слов в ней велико. Вот лишь некоторые из них: яп.トンネル (tunnel) – тоннель, ガラス (glass) – стекло, バラック (barrack) – барак, スチーム (steam) – пар,プラットフォーム (platform) – платформа,マント (manto) – накидка, плащ, ウイスキー (whiskey) – виски, フランス (France) – Франция,マッチ (match) – спичка, スキー (ski) – лыжи, ハンカチ (handkerchief) – носовой платок, メエトル (metre) – метр, ハイキング (hiking) – пешая прогулка, フィルム (film) – фотоплёнка.

Отметим, что помимо приспособления к фонетическим особенностям современного японского языка, некоторые, особенно многосложные, заимствованные слова могут сокращаться путём усечения начального и конечного слога. Примером усечения начального слога может служить слово (яп. ホーム *хо: му* – платформа (англ. platform), примером усечения конечного слога (яп. テレビ *тэрэби* – телевидение, телевизор (англ. Television), (яп. ノート *но: то* – тетрадь, блокнот (англ. Notebook), (яп. プロ *пуро* – профессионал (англ. professional) [7].

Часто происходят сокращения и фонетические изменения заимствованных словосочетаний: яп. パソコン *пасокон* – персональный компьютер (англ. personal computer), スマホ *сумахо* – смартфон (англ. smartphone), エアコン *эакон* – кондиционер, кондиционирование воздуха (англ. air-conditioning),マスコミ *масукоми* – массовая коммуникация (англ. mass communication).

Иногда встречаются конструкции из заимствованных слов английского происхождения (яп. 和製英語 *васэй-эйго* – японские псевдоанглицизмы), которых не существует в английском языке: яп. クーラー *ку: ра:* – кондиционер (англ. cooler), ベビーカー *бэби: ка:* – детская коляска (англ. baby car), アイス *айсу* – мороженое (англ. ice), バイキング *байкингу* – Шведский стол (англ. viking).

Активность в использовании японцами иностранных оборотов речи, вопреки опасениям, не приводит к вытеснению японского языка английским. Всё зависит от жанра, к которому относится определённый текст. Например, в научном тексте по истории религии или культурологии могут преобладать иероглифы (около 70%), в статьях о косметических товарах или о концертах современной популярной музыки – *катакана* (до 80%), а в детской книге для младшего возраста – *хирагана* (более 90%) [13].

Несмотря на английские заимствования, японцы продолжают употреблять в речи множество традиционных ономатопоэтических слов, принадлежащих к разговорному стилю. Представляя категорию так называемых «звуковых жестов», они выражают зрительные, осязательные, моторные образы, а также описывают внутреннее состояние человека. Такие слова часто тяготеют к звукам «первичного» образования и имеют повторяющуюся основу: (яп.ひそひそ *хисохисо* – «шушуканье», めそめそ *мэсомэсо* – «хихиканье») [10]. Жестикулировать в Японии не принято. Если человек не знает иностранного языка, он особенно следит за неязыковыми знаками, пытаясь их «прочесть». Однако не зная национальной специфики этих языков, он часто «читает» их неверно. Кроме того, контакт начинается уже на несловесном (невербальном) уровне, и уже на этом уровне может начинаться взаимное непонимание людей разных культур [1].

Итак, в сложившейся системе японского языка большое значение имеет признак «свой – чужой». Это противопоставление очень значимо для японского общества во многих случаях и относится к заимствованию иностранных слов. Хотя современная традиция использования английских слов может показаться малопонятной, она возникла в определённых исторических условиях и имеет свои первопричины и закономерности. Несомненно одно: заимствованные слова в японском всегда начинают дифференцироваться по признаку «иностранная культура – своя культура» [3]. Во многих случаях они бывают необходимы, обозначая реалии, которые не могут быть названы иначе. Например, мы знаем, что японцы много веков употребляют в пищу рис. Сухой рис называют (яп. 米 – こめ *комэ*), а варёный (яп. 御飯 или ご飯 – ごはん *гохан*). Однако сваренный по-европейски рис они называют (яп. ライス *райсу*) от (англ. rice). Разница, конечно, огромная! Полагаем, что при склонности к заимствованиям японцы берут из чужих культур только те элементы, которые считают для себя нужными.

Очевидно, что существующий в Японии термин (яп. 異文化理解 *ибунка рикай* – «понимание другой культуры») и постоянное противопоставление «свой – чужой» объясняют нам, почему иностранные заимствования не поглащают исконно японскую лексику, а лишь временно оттеняют и дополняют её. Предпочтение слов из английского языка сегодня связано с престижем (франц. *pres-*

tige – «обаяние», «авторитет») этого языка, который возник не по его лингвистическим качествам, а по его историко-культурной судьбе. Так было в древности с китайским языком, так продолжается и сейчас в эпоху американской массовой культуры.

Литература

1. Акишина А.А. Жесты и мимика в русской речи – М.: Рус яз., 1991. 144 с.
2. Бадак А. Н., Войнич Н.М. Всемирная история: В 24 т. Т. 5. Становление государств Азии/ Мн.: Современный литератор, 1999. 544 с.
3. Колесов В.В. Культура речи – культура поведения. – Л.: Лениздат, 1988. 271 с.
4. Лаврентьев Б. П., Неверов С.В. Японско-русский и русско-японский словарь. – М.: Русский яз., 1999. 864 с.
5. Неверов С.В. Русско-японский разговорник: 2-е издание исправл./ Неверов С.В. – М.; Живой язык, 1998. 320 с.
6. Реформатский А.А. Введение в языковедение/ Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1999. 536 с.
7. Рябкин А. Г., Лобачев Л.А., Паюсов Н.Г., Стрижак Л.А., Янушевский В.А. Учебник японского языка (для начинающих). / Под редакцией Головнина И.В. – М.: Издательство «Высшая школа», 1971. 260 с.
8. Рябкин А. Г., Лобачев Л.А., Паюсов Н.Г., Стрижак Л.А., Янушевский В.А. Учебник японского языка./ Под редакцией Головнина И.В. – М.: Издательство «Высшая школа», 1973. 224 с.
9. Сёнагон С. Записки у изголовья. / Предисловие Марковой В. – М.: ЭКСМО, 2007. 328 с.
10. Фролова О.П. Ономатопоэтические слова в современном японском языке. / Методические рекомендации. – Новосибирск НГУ, 1996. 32 с.
11. Фролова О.П. Словообразование в терминологической лексике современного китайского языка. Новосибирск, Наука Сиб. Отд-ние 1981. 132 с.
12. Фролова О.П. Фразеология современного японского языка: Учеб. пособие / Отв. ред. М.И. Черемисина. – Новосибирск НГУ, 1979. 87 с.
13. Фролова О.П. Японский речевой этикет. Лингвистический аспект. / Методическое пособие. – Новосибирск НГУ, 1997. 44 с.
14. Sakade F., Emori K., Friedrich R., Ohashi S. A guide to reading and writing Japanese. The 1850 basic characters and the Kana syllabaries. C.E. Tuttle Co, Tokyo, 1999. 312 p.
15. 川端 康成。雪国。– 株式会社集英社。東京, 1973 。164 頁。

ENGLISH WITHIN JAPANESE

Rozova O.A.
Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (SUAI)

In recent years Japanese has seen a rapid increase in the number of words taken from other languages. With the end of an isolated feudal society and the beginning of Meiji era (1868–1912), Japan's civilization advanced dramatically with a heavy cultural influence from the West. The impact of English loanwords have continued to enhance ever since Japan developed diplomatic relations with foreign countries after the end of the long-standing isolation from international trade. One of the significant features of modern Japanese is the use of numerous loanwords derived from English and written in *katakana* script. Overall, the application of 52,000 new words is flourishing and still at the stage of expansion. Although some words are long-lived and others not, the English ones still compose a large part of the modern Japanese lexicon in various forms. It is furthermore remarkable that nowadays contemporary borrowing patterns centre on the adoption of modern American English words which have emotional appeal.

Keywords: education, literacy, speech, Chinese characters, English, Japanese, English loanwords.

References

1. Akishina A.A. Body language and gestures in Russia. – Moscow: Rus yaz. Publ, 1991. 144 p.
2. Badak A. N., Voynich N.M. World history: In 24 vols. 5. The formation of Asian states/ Mn.: Sovrem. Liter. Publ, 1999. 544 p.
3. Kolesov V.V. Speech etiquette. – L.: Lenizdat, 1988. 271 p.
4. Lavrentiev B. P., Neverov S.V. Japanese-Russian and Russian-Japanese dictionary. –M.: Rus yaz. Publ, 1999. 864 p.
5. Neverov S.V. Russian-Japanese phrasebook: 2nd edition corrected./ Neverov S.V. – M.; Zhivoi yaz. Publ, 1998. 320 p.
6. Reformatskij A.A. Introduction to Linguistics/ Edited by V.A. Vinogradov. – M.: Aspekt Press Publ, 1999. 536 p
7. Ryabkin A. G., Lobachev L.A., Payusov N.G., Strizhak L.A., Yanushevsky V.A. Textbook of the Japanese language (for beginners) / edited by Golovnin I.V. – M.: Publishing House "Vysshaya Shkola", 1971. 260 p.
8. Ryabkin A. G., Lobachev L.A., Payusov N.G., Strizhak L.A., Yanushevsky V.A. Textbook of the Japanese language. / Edited by Golovnin I.V. – M.: Publishing House "Vysshaya Shkola", 1973. 224 p.
9. Shōnagon S. The pillow book. / Foreword by Markova V. –M.: EKSMO, 2007. 328 p.
10. Frolova O.P. Onomatopoetic words in modern Japanese. / Methodological recommendations. – Novosibirsk, Novosibirsk State University, 1996. 32 p.
11. Frolova O.P. Word formation in the terminological vocabulary of the modern Chinese language. Novosibirsk, Nauka Sib. Ed. 1981. 132 p.
12. Frolova O.P. Phraseology of the modern Japanese language: Textbook / Ed. by M.I. Cheremisin. – Novosibirsk, Novosibirsk State University, 1979. 87 p.
13. Frolova O.P. Japanese speech etiquette. Linguistic aspect. / Methodical manual. – Novosibirsk, Novosibirsk State University, 1997. 44 p.
14. Sakade F., Emori K., Friedrich R., Ohashi S. A guide to reading and writing Japanese. The 1850 basic characters and the Kana syllabaries. C.E. Tuttle Co, Tokyo, 1999. 312 p.
15. 川端 康成。雪国。– 株式会社集英社。東京、1973。164 頁。

Современная немецкая деловая переписка: стилистический аспект

Шмелева Ольга Николаевна,
кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных и русского языков, Академия государственной противопожарной службы МЧС России
E-mail: shmeleva_on@mail.ru

Фадеева Людмила Владимировна,
кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: lw_fadejewa@mail.ru

Минаева Юлия Владимировна,
старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Астраханский государственный медицинский университет Минздрава России
E-mail: jw_minaewa@yandex.ru

Статья посвящена лингвостилистическим особенностям немецких деловых писем. Исследование проведено на материале современного немецкого языка. В статье рассматриваются разные субжанры делового письма, выявляются их отличительные признаки. Анализируются лексические и синтаксические особенности оформления текста немецкого делового письма. Авторы описывают новые тенденции в немецкой деловой переписке и их проявление через использование средств языка, приходят к выводу, что помимо специфических характеристик, присущих документам официально-делового стиля, современное немецкое деловое письмо характеризуется тенденцией к краткости и естественности стиля изложения, а также семантической емкостью и компактностью. Отмечена специфика синтаксических средств и композиции текстов анализируемых деловых писем. Результаты лингвистического анализа подкреплены примерами фраз на немецком языке, которые традиционно используются в написании деловых писем.

Ключевые слова: деловая переписка; лексическая однозначность; стандартизованность; клише; аббревиация; этикетные формулы.

Дисциплина «Деловой иностранный язык» (*варианты* «Иностранный язык в деловом общении», «Иностранный язык в профессиональной сфере» и т.п.) с недавних пор прочно закрепилась в учебных планах многих высших учебных заведений как гуманитарного, так и технического профиля. Введение данной дисциплины обусловлено, прежде всего, расширением возможностей и потребностей в контактах и сотрудничестве с представителями иной лингвокультуры на разных уровнях и в различных областях.

Использование иностранного языка как учебной дисциплины в качестве средства формирования умений делового общения является актуальным, поскольку в контексте современных социально-экономических условий навыки общения на иностранном языке становятся необходимой частью личной и профессиональной жизни человека. Международные и межкультурные компетенции в настоящее время – это важный ключ экономического успеха. Языковые компетенции помогают открывать новые рынки и дают преимущества в конкуренции. Е.И. Пассов отмечает, что «иностранный язык стал своеобразной производительной силой, а иноязычная грамотность – экономической категорией» [2, с. 7].

В программе обучения деловому иностранному языку первостепенное значение придается формированию ключевых навыков успешного делового общения с зарубежными коллегами, подготовки документации и ведения деловой переписки, личных и телефонных переговоров с партнерами, организации презентаций, изучению основ бизнес-этикета и т.п. Приобретение обучающимися полезных коммуникативных навыков для уверенного карьерного роста и развития предполагает знание теоретических основ деловой коммуникации. Существенную часть документооборота любой организации составляет деловая переписка. В настоящей статье мы рассмотрим основные стилистические особенности деловых писем на материале немецкого языка.

Типологическое разнообразие текстов деловой переписки является «производным от многообразия функциональных задач документов и отражает различные модели коммуникативного поведения» [1]. Попытки ввести классификацию для текстов деловой переписки приводят к созданию текстов-аналогов, типовых текстов или трафаретных писем. В нашей работе мы опираемся на тематическую классификацию деловых писем, предложенную В.Ф. Янковой [3]. В основе этой классификации лежит принцип *по назначению в управленческой деятельности*, в рамках которого вся деловая переписка делится на 6 групп: письма ин-

формационного характера; письма, содержащие просьбу или предложение; письма, содержащие требование или претензию; письма-ответы; письма, содержащие обязательства, подтверждения, гарантии; этикетные письма. Выделение большинства видовых групп писем имеет свое подтверждение на текстовом уровне, в композиции, лексике, и даже в синтаксических особенностях текстов.

Экспериментальную базу нашего исследования составляют такие субжанры делового письма, как *письмо-запрос*, *письмо-предложение (оферта)*, *письмо-заказ*, *письмо-извещение о поставке*, *письмо-рекламация, финансовая переписка*. Всего нами было проанализировано по 30 экземпляров немецких деловых писем каждой разновидности, что в итоге составило 180 писем. Письма были отобраны методом сплошной выборки из аутентичных немецкоязычных источников [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15].

В ходе нашего исследования мы выяснили, что, коммуникативные условия функционирования документных текстов предполагают обязательное обеспечение таких качеств, как однозначность, точность сообщения, стандартизированность, отсутствие субъективности и демонстративной эмоциональности, передаваемых с помощью текста. Рассмотрим лексический состав немецких деловых писем с точки зрения обеспечения этих стилеобразующих качеств.

Первым из качеств назовем лексическую однозначность. Обеспечить ее в развитых языках не так просто, поскольку большинство знаменательных слов имеют два и более значения. Однако ориентация на однозначную лексику, либо на те единицы, точное значение которых поможет сформировать контекст, – одно из условий выбора лексических единиц текста деловых писем, сравните употребление слова *das Werk* в разных микроконтекстах: *„…Das neue Werk war unlängst in Betrieb gesetzt …“* и *„…Bei unseren Armbanduhren ist das ganze Werk mit Zifferblatt und Zeigern in einem Gehäuse, das einen Raum von etwa 2 cm³ umschießt, untergebracht…“.*

Исследование лексического состава немецких деловых писем показывает, что наряду с использованием слов собственно немецких также используются заимствования из английского языка, например: „…*Wenn Sie weitere Unterstützung in Back-Office Bereich benötigen, aber niemanden einstellen möchten, kümmern wir uns selbstverständlich auch um Ihre Büroorganisation…“,* часто используются английские сокращения, например, *fob = free on bord; cif = cost, insurance, freight; bfn = brutto for netto* и т.п.

Напомним, что в языке документов слова должны употребляться с учетом их стилистической окраски. В текстах деловых писем яркую стилистическую окраску имеют канцеляризмы и процедурная лексика, например: „ …w*ir beziehen uns auf unseren bisherigen Briefwechsel zu dem Projekt …“, „…Wir fügen diesem Schreiben unsere Rechnung über 3000 EUR als Anlage bei…“; „…Wir bestellen hiermit per Nachnahme die nachstehend aufgeführten Kellermann-Waren…“; „…Die Ware ist verkauft cif Le Havre an Vanderlinden & Co, in Rotterdam; bitte setzen Sie sich mit der Firma in Verbindung… „* и т.п. Эта сугубо книжная лексика в устной речи практически не используется: мы хорошо ощущаем ее книжно-письменную окраску.

Стандартизованность немецких деловых писем проявляется также в активности устойчивых оборотов речи, клишированных фраз. Использование клише способствует обеспечению следующих качеств и условий, соответствующих задачам документных текстов: облегчается закрепление в сознании речевых средств, соответствующих требованиям документной коммуникации; средство не строится со всеми возможными опасностями в виде стилевых или логических ошибок, а воспроизводится; экономятся речевые усилия и, одновременно, поддерживается унификация текстов писем; экономится время для подготовки письма и его чтения.

Особую группу устойчивых словосочетаний составляют сочетания существительного с предлогом, например*: unter Berücksichtigung, in Bezug auf, in Hinsicht auf, im Nachgang zu, unter Einbeziehung, im Zusammenhang, im Zuge von, nach Ablauf, in Ermessen* и т.п.

Для деловых писем также характерны устойчивые словосочетания существительного с глаголом. Здесь можно разделить глаголы на три группы, в зависимости от того, какой оттенок они придают существительному:

1) *kommen, gelangen, laufen, gehen, treten, geraten* указывают на переход в определенное состояние, например: *in Erfüllung gehen, zur Verwendung gelangen, in Erscheinung treten, zu Lasten gehen* и т.п.
2) *stehen, sein, bleiben, liegen* означают «быть пребывать в определенном состоянии», например: *zur Verfügung stehen, zu Grunde liegen, in Gültigkeit bleiben* и т.п.
3) *bringen, ziehen, geben, legen, leisten, bekommen, finden, führen, treiben, schaffen, gewinnen, machen, nehmen, stellen, setzen, rücken* в сочетании с различными существительными означают «приводить в какое-то состояние», например: *in Gleichgewicht setzen, eine Lieferung leisten, in Fluß bringen, in Frage ziehen, Rechnung legen* и т.п.

Устойчивые словосочетания могут давать синонимические ряды, т.е. совпадать по своему основному значению. Например: *in Betracht kommen – in Frage kommen; Kontakt aufnehmen zu – in Verbindung treten mit; ein Angebot machen – ein Angebot unterbreiten*.

Характерной особенностью языка деловых писем является широкое употребление языковых формул, используемых в неизменном виде. Языковые формулы можно назвать результатом унификации языковых средств, используемых в повторяющихся ситуациях. Выражая типовое содержание, языковые формулы также обеспечивают

точность и однозначность понимания текста адресатом, например: *„Wir bestätigen den Empfang Ihres Briefes vom…"; „Bitte teilen Sie uns mit, ob…"; „Ihrer Bitte gemäß…", „Auf Grund Ihrer Preisliste bestellen wir…"; „Auf Ihre Anfrage von .."* и т.п.

В цивилизованном обществе хорошо разработанный деловой этикет предлагает большой выбор речевых формул, которые в любой ситуации помогают адресанту (отправителю) оставаться вежливым, заботящимся о сохранении чувства собственного достоинства получателя в любой ситуации. Целый ряд ситуаций, таких, например, как ситуации отказа, задержки положительного решения, несогласия, предполагает использование в начале ключевой фразы слов, выражающих сожаление, например: *„…Wir müssen uns leider über die Qualität beklagen…".; „…Zu unserem großen Bedauern mußten wir erfahren, dass…"; „…Es ist uns leider nicht möglich, Ihrem Wunsch nachzukommen…"; „…Ich bedaure, dass Sie mit unserer Leistung nicht zufrieden sind…"* и т.п. В данном случае использование этикетных средств позволяет смягчить категоричность высказывания.

Выражение лучших чувств: радости, надежды, уверенности, одобрения, признательности, благодарности – не просто украшает текст, лишая его привычной сухости, но и создает определенную тональность восприятия, которая влияет на отношение адресата к сообщаемому. Так, в нашем эмпирическом материале нам встретились такие выражение как*: „…Mit Dank bestätigen wir den Erhalt Ihres Briefes vom…"; „… vielen Dank für Ihre ansprechende Bewerbung"; „…Wir wären Ihnen sehr dankbar, wenn…"; „…Wir danken Ihnen für Ihre Hilfe"; „Wir danken Ihnen im voraus für die Erfüllung unserer Bitte…".; „…Wir würden uns freuen, bald eine Bestellung von Ihnen zu erhalten…"*

В деловом общении речевой этикет проявляется в стереотипной ситуации взаимодействия партнёров также и в форме обращения. Обращение – это всегда апелляция к личности адресата. Задача обращения – установить контакт с адресатом, привлечь его внимание, заинтересовать. При обращении к адресату учитываются его служебное положение, сфера деятельности, степень личного знакомства. В немецкоязычных странах наиболее общей формулой обращения, которая может использоваться независимо от перечисленных факторов, является: *Sehr geehrter Herr…/ Sehr geehrte Frau…* Данные формулы обращения не принято употреблять без фамилии, а звания и титулы желательно писать полностью.

Заключительные фразы делового письма особенно важны для закрепления положительных эмоций, которые должны поддерживать нормальное деловое общение. В ходе нашего исследования мы обратили внимание на наличие в письмах разных типов схожих фраз: *„…Wir danken Ihnen und sehen mit großem Interesse Ihrer Nachricht entgegen…"; „ …Wir freuen uns auf Sie als neuen Kunden… "; „Für Ihre Bemühungen danken wir Ihnen im Voraus…".*

На лексическом уровне, кроме языковых формул, общеупотребительных и нейтральных слов, также можно выделить:

1. Термины, профессионализмы и словосочетания терминологического характера, что обусловлено содержанием деловых писем, например: *das Offert, der Liefertermin, das Kollo, der Mustervertrag, das Skonto, Standgeldkosten, haften, gutschreiben, reklamieren* и т.п.
2. Имена собственные (имена, фамилии, наименования организаций, устройств, электронных и программных средств), например: *Firma Lempert, Frau Meurer, Reisegepäckversicherung „Sorglos reisen", ISDN/DSL-Anschluss* и т.п.
3. Аббревиатуры с различными способами образования, например:

1) аббревиатуры, образованные путем сокращения отдельных слов или их составных частей по буквенному типу (сложение начальных букв сложных слов или терминологических словосочетаний, например: *AK = Aktienkapital, KWG = Kreditwesengesetz;* по звуковому типу (сложения начальных звуков каждого слова, входящего в состав нового образования), *DIN = Deutsche Industrienorm, Rob = reise ohne Bargeld* и т.п.;
2) частично сокращенные слова: путем аббревиации начальной определяющей части полной формы слова, например: *D-Tarif = Durchgangstarif, FE-Verfahren = Forderungseinzugsverfahren*; путем сокращения определяющей части слога или двух слогов без сокращения базового слова: *Exgut = Expreßgut, Hypbank = Hypothekenbank;* медиальные сокращения (сокращение / выброс) серединного компонента, например: *Barbesitz из Bar(geld)besitz, Devisenotierung из Devisen(kurs)notierung* и т.п.;
3) сокращенные слова слогового типа, например: *Jato = Jahrestonnen, Mitrifi = mittelfristige Finanzplanung*, *Gew = Gewährleistung, Rab = rabatt* и т.п.;
4) сокращения смешанного типа (образуются из начальной части первого компонента сложного слова термина с присоединением начальной одной или двух букв второго компонента данного слова), например: *GewO = Gewerbeordnung, KonvA = Konventierungsanleihe* и т.п.;
5) графические сокращения (читаются всегда полностью как исходное слово, кратким выражением которого они являются), например: *Abl. F. = Ablieferungsfrist, fa = Firma, Gw = Gewinn;* и т.п.

Синтаксический рисунок анализируемых деловых писем во многом обусловлен их общей функционально-стилистической направленностью. Во-первых, отметим структурное разнообразие видов предложений, входящих в эти тексты: от простых назывных, часто нераспространенных предложений до сложных, включающих сочинительные и подчинительные конструкции. Во-вторых, очевидно влияние стандартизирующих и унифицирующих правил, что проявляется в унифика-

ции синтаксических конструкций в составе предложений, словосочетаний, приобретающих статус речевых формул, и документных клише.

Стабильность деловых писем во многом определяется стабильностью тех синтаксических конструкций, которые используются при создании текстов. Для деловых писем характерно использование текстов-формул (примерных текстов, текстов-образцов), в которых в процессе составления заполняются вербальными, буквенно-цифровыми или невербальными компонентами текстовые позиции, которые индивидуализируют тексты, адаптируют их к конкретным коммуникативным обстоятельствам.

В целом мы можем отметить следующие синтаксические особенности исследуемых немецких деловых писем:

1. Употребление простых распространённых предложений, с обособленными причастными, деепричастными оборотами, определениями, вводными словами и предложениями, например: *„…Wie verabredet, ziehen wir auf Sie für diese Summe einen Dreimonatswechsel, auf die Hannoversche Bank AG zahlbar gestellt…"; „…Sehr geehrte Damen und Herren, wie telefonisch besprochen möchten wir Ihnen gern unsere Dienstleistungen vorstellen…"; „…Wir haben die Erlaubnis erhalten, eine beträchtliche Menge Schlangenhäute in die Bundesrepublik Deutschland einzuführen. Unser Lager umfasst 1200 dieser Häute, alle frisch zubereitet und in hervorragendem Zustand. Die Länge schwankt zwischen 6 und 8 m, die breite zwischen 55 und 80 cm…"* и т.п.
2. Подчинительные конструкции встречаются чаще, чем сочинительные. Из сложных предложений наиболее употребительны сложноподчинённые предложения со значениями: условия, например: *„… Wenn Sie den Auftrag erteilen, werden wir die Motoren hier versichern, einschließlich eines erhofften Gewinns von 10% …"; „ … Falls Sie einverstanden sind,* übermitteln *Sie uns bitte Ihre neuesten Preise für die kompletten Spezialflaschen fob Hamburg …";* причины, например: *„… Ihr Wunsch, die Waren noch vor Weihnachten zu erhalten, hat uns Schwierigkeiten bereitet, weil unser Lieferant Morgenröcke nicht vorrätig hatte…"; „… Da wir seit langem auf den Export dieser Artikel spezialisiert sind, bieten wir Ihnen unsere Dienste als Einkäufer an… „;* цели, например: *„… Damit Sie unsere Angaben überprüfen können, haben wir der Firma Darles & Tauvel die Originalgewichtsnoten zugesandt, mit der Bitte, Sie Ihnen zu geben…"; „… Damit wir Sie über die fob-Preise, über Brutto-und Nettogewichte sowie über die Luftfrachtgebühren genau informieren können, brauchen wir von Ihnen exakte Spezifikationen über die in Frage kommenden Mengen und über die gewünschten Typen und Größen…";* дополнения, например: *„…Wir halten dies für eine willkürliche Reklamation und vermuten, dass der wirkliche Grund dafür eine inzwischen eingetretene Preissenkung ist …";„… Bitte bedenken Sie, dass der Zinsenverlust einen wesentlichen Teil unseres kleinen Gewinns schnell aufzehrt …";* определения, например: *„… Sehr geehrter Herr Tessier, mit der Lieferung, die gestern hier angekommen ist, sind wir nicht zufrieden … „; Haben Sie die Kopien der Kontoauszüge, die wir Ihnen geschickt haben, nicht erhalten? …";* и времени, например: *„…Unser Angebot gilt, solange der Vorrat reicht …"; „… Wir sind ein junges Unternehmen. Als wir unsere optisch-mechanischen Werkstätten vor fünf Jahren gründeten, haben wir unsere Forschung und Produktion mit modernster Technik ausgestattet und für unsere leitenden Positionen hervorragende, erfahrene Fachleute ausgesucht …"* и т.п.
3. Неличный официальный характер речи в исследуемых деловых письмах обнаруживает себя в частом употреблении пассивных конструкций, например: *„…Die Ware wird in exportmäßiger Verpackung verladen…", „…Rechnungen in zweifacher Ausführung müssen an uns gesandt werden…", „…Die Waren werden meistens fob verkauft…"; „…Rechnungen muss bar bei Übergabe der Versandpapiere beglichen werden … "* и т.п.
4. В немецких деловых письмах также встречаются инфинитивные, безличные и назывные предложения. Последние из них используются во фрагментах текстов, которые соответствуют реквизитам с идентифицирующей или систематизирующей, но не описательной информацией, например: *„…Preise und Lieferbedingungen wie bei unserer ersten Lieferung, Verschiffung unverzüglich…".*
5. Повышенная встречаемость конструкций со значением долженствования, формы выражения которого могут иметь различную степень категоричности, например: *„… Achten Sie bitte darauf, dass die Ware nicht zu feucht ist, damit der Empfänger das Gewicht mit dieser Begründung anfechten kann …"; „…Die Proben, die Sie bekommen, müssen das Siegel von Disguin & Beernaert tragen. Die Ware muss mindestens 4% Stickstoff und 20% Phosphorsäure enthalten …"; „…Wir legen Wert auf eine Police, die alle Risiken deckt, also nicht nur Seeschäden, sondern auch Diebstahl, Gewichtsverluste, Süßwasserbeschädigung und Schiffsschweiß, und dies alles, wenn möglich, ohne Franchisen. Die Versicherung soll von Haus zu Haus gelten …"* и т.п.

Также высока доля конструкций с формами настоящего времени, передающими значение указания, приказа, например: *„… Wir verpflichten uns, alle Geschäfte mit diesem Land durch Sie abzuwickeln. Sie verpflichten sich, unsere Interessen nach besten Kräften wahrzunehmen. Dabei sind Sie auch für Einstellungen von Untervertretern zuständig und verantwortlich…"*

6. Проявление тенденции, заключающейся в реализации прямого порядка слов в предложениях. Эта тенденция отражает стремление сделать текст максимально определенным с точки зрения субъектно-объектных параметров и логики развития повествования, типичным при-

мером можно считать следующее письмо-ответ на рекламацию:

„Sehr geehrter Herr Schneider,

bitte entschuldigen Sie den unsachgemäßen Transport Ihrer Sendung. Wir bedauern, dass Sie dadurch ernste Zeitprobleme bekommen haben. Wir pflegen sonst sehr sorgfältig mit den uns anvertrauten Gütern umzugehen.

Dies ist ohne Zweifel beim Transport Ihrer Druckbögen nicht geschehen, zumindest, was eine Palette betrifft. Hier ist die Plane eingerissen, die Druckbögen sind verschmutzt und an einer Ecke eingedrückt. Sie lassen sich nicht mehr weiterverarbeiten.

Wir stimmen deshalb Ihrer Forderung zu und übernehmen die Kosten für den Neu-druck von 20.000 Exemplaren in Höhe von 4.000 Euro. Bitte veranlassen Sie, dass uns die Rechnung zugestellt wird.

Sie kennen uns als zuverlässigen Dienstleister, der flexibel und schnell für seine Kunden arbeitet. Wir würden uns sehr freuen, wenn ein negatives Erlebnis diesen Gesamteindruck nicht trübt.

Mit freundlichen Grüßen…“

Таким образом, подбор лексическо-стилистических средств для построения текстов немецкого делового письма и оценка всех параметров используемых лексических и стилистических ресурсов определяют качество документного текста и, как следствие, качество делового письма в целом. Нами было выявлено, что помимо специфических характеристик, присущих документам официально-делового стиля, современное немецкое деловое письмо характеризуется тенденцией к краткости и естественности стиля изложения, а также семантической емкостью и компактностью. Каждое из этих качеств проявляется через использование тех или иных средств языка. Официальность проявляется в подчеркнуто вежливой манере изложения, в наличии избыточных выражений, придающих ей официальный характер, в использовании аналитических эквивалентов глаголов и в строгом отборе лексических средств. Точность, не допускающая инотолкования, находит свое выражение в строгом соблюдении логики изложения и в употреблении специальной терминологии, однозначных лексических единиц, в использовании повторяемости слов и оборотов, в широком применении уточняющих элементов. Стандартизированность складывается как результат объединения в единое целое модели содержания данного типа текста и, с другой стороны, терминологии некоторых областей (торговой, юридической, финансовой и т.д.), стандартных клишированных лексических и фразеологических единиц, устойчивых словосочетаний. Тенденция к краткости поддерживается широким употреблением в исследуемых текстах деловых писем инфинитивных конструкций, конструкций с отыменными предлогами, а также большого количества терминов-аббревиатур.

Литература

1. Кушнерук С.П. Документная лингвистика: учебное пособие / С.П. Кушнерук. – 8-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2021. – 256 с.
2. Пассов Е.И. Программа-концепция иноязычного коммуникативного образования / Е.И. Пассов– М.: «Просвещение», 2000. – 170 с.
3. Янковая В.Ф. Классификация деловых писем [Электронный ресурс] // Справочник секретаря и офис-менеджера: электронный журнал. – 2016. – № 1. – URL: http://e.sekretaria.ru/article.aspx?aid=437022&utm_medium= refer&utm_source=www.sekretariat.ru&utm_campaign=s-som_art (дата обращения: 20.04.2022)
4. DIN5008 von A bis Z – Geschäftsbriefbogen [Электронный ресурс]. – URL: – https://www.din-5008-richtlinien.de/startseite /geschaeftsbriefbogen/ (дата обращения: 22.04.2022)
5. Duden. Briefe gut und richtig schreiben! Ratgeber für richtiges und modernes Schreiben. – 4., überarbeitete und erweiterte Auflage – Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 2009. – 949 S.
6. Erfolgreich Briefe schreiben. Tipps, Textbeispiele und Formulierungshilfen für 18 offizielle und private Briefanlässe [Электронный ресурс]. – URL: http://www.deutschepost.de/images/flashapps/113_brief/briefassistent/pdfdl/Erfolgreich_Briefe_schreiben.pdf (дата обращения: 18.04.2022)
7. Fachorientiertes Schreiben. Brief und E-Mail [Электронный ресурс]. – URL: http://www.schreiben.uku.fi/brief.html (дата обращения: 22.04.2022)
8. Gladigau G., Breitkreutz R, Richter K. Gutes Deutsch. Gute Briefe. Fachbuch für Schriftverkehr in Wirtschaft und Verwaltung. – Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag GmbH, 1995. – 222 S.
9. Hartley P., Robins G. German/English Business Correspondence: Geschaftskorrespondenz Deutsch/Englisch – Routledge, 1997. – 178 S. https://doi.org/10.4324/9780203977422
10. Jäggi S, Portmann C. Kommunikation in Marketing und Verkauf: Grundlagen mit zahlreichen Beispielen, Repetitionsfragen mit Antworten und Glossar. Compendio Bildungsmedien AG; 2019. – 240 S.
11. Kettl-Römer B. Kundenorientierte Korrespondenz: Zeitgemäß, stimmig und rechtlich einwandfrei schreiben: Mit checklisten und musterbriefen. Linde. 2015. – 192 S.
12. Musterbriefe [Электронный ресурс] – URL: http://www.tycoon-group.com/MS-OFFICE/download_vorlagen.php (дата обращения: 20.04.2022)
13. Šilhánová Renata. «3.12 Der Geschäftsbrief». Handbuch Brief: Von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart, edited by Marie Isabel Matthews-Schlinzig, Jörg Schuster, Gesa Steinbrink and Jochen Strobel, Berlin, Boston: De Gruyter, 2020, pp. 524–535. https://doi.org/10.1515/9783110376531–037

14. Wedmann-Tosuner B. Geschäftsbriefe geschickt formulieren. – München: Wallhalla Fachverlag, 2018. – 154 S.
15. Wurm Ch. Die erfolgreichsten Geschäftsbriefe: Tipps, Checklisten und mehr als 250 Musterbriefe. Gabler Verlag, 2002. – 470 S. https://doi.org/10.1007/978–3–322–92982–2

MODERN GERMAN BUSINESS CORRESPONDENCE: STYLISTIC ASPECT

Shmeleva O.N., Fadeeva L.V., Minaeva Yu.V.
State Fire Academy of EMERCOM of Russia, MIREA – Russian Technological University, Astrakhan State Medical University of the Ministry of Health of Russia

The present article is devoted to the linguistic and stylistic features of German business letters. The study has been conducted on the material of the modern German language. The article discusses different sub-genres of business writing, reveals their distinctive features. The lexical and syntactic features of the design of the text of a German business letter has been analyzed. The authors describe new trends in German business correspondence and their manifestation by the use of language tools; they conclude that in addition to the specific characteristics inherent in documents of official business style, modern German business writing is characterized by a tendency towards brevity and naturalness of presentation style, as well as semantic capacity and compactness. The specifics of the syntactic means and composition of the texts of the analyzed business letters are noted. The results of linguistic analysis are illustrated by examples of phrases in German that are traditionally used in writing business letters.

Keywords: business correspondence; lexical unambiguity; standardization; cliche; abbreviation; etiquette formulas.

References

1. Kushneruk S.P. Documentary linguistics: textbook / S.P. Kushneruk. – 8th ed., Sr. – Moscow: FLINTA, 2021. – 256 p.
2. Passov E.I. The program-concept of foreign language communicative education / E.I. Passov – M .: “Enlightenment”, 2000. – 170 p.
3. Yankovaya VF Classification of business letters [Electronic resource] // Handbook of the secretary and office manager: electronic journal. – 2016. – No. 1. – URL: http://e.sekretaria.ru/article.aspx?aid=437022&utm_medium=refer&
utm_source=www.sekretariat.ru&utm_campaign=ssom_art (date of access: 20.04.2022)
4. DIN5008 von A bis Z – Geschäftsbriefbogen [Electronic resource]. – URL: – https://www.din-5008-richtlinien.de/startseite /geschaeftsbriefbogen/ (date of access: 22.04.2022)
5. Duden. Briefe gut und richtig schreiben! Ratgeber für richtiges und modernes Schreiben. – 4., überarbeitete und erweiterte Auflage – Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 2009. – 949 S.
6. Erfolgreich Briefe schreiben. Tipps, Textbeispiele und Formulierungshilfen für 18 offizielle und private Briefanlässe [Electronic resource]. – URL: http://www.deutschepost.de/images/flashapps/113_brief/briefassistent/pdfdl/Erfolgreich_Briefe_schreiben.pdf (date of access: 18.04.2022)
7. Fachorientiertes Schreiben. Brief und E-Mail [Electronic resource]. – URL: http://www.schreiben.uku.fi/brief.html (date of access: 22.04.2022)
8. Gladigau G., Breitkreutz R, Richter K. Gutes Deutsch. Gute Briefe. Fachbuch für Schriftverkehr in Wirtschaft und Verwaltung. – Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag GmbH, 1995. – 222 S.
9. Hartley P., Robins G. German/English Business Correspondence: Geschaftskorrespondenz Deutsch/Englisch – Routledge, 1997. – 178 S. https://doi.org/10.4324/9780203977422
10. Jäggi S, Portmann C. Kommunikation in Marketing und Verkauf: Grundlagen mit zahlreichen Beispielen, Repetitionsfragen mit Antworten und Glossar. Compendio Bildungsmedien AG; 219. – 240 S.
11. Kettl-Römer B. Customer-oriented correspondence: Contemporary, coherent and legally impeccable writing: With checklists and sample letters. Linde. 2015. – 192 S.].
12. Musterbriefe [Electronic resource] – URL: http://www.tycoon-group.com/MS-OFFICE/download_vorlagen.php (date of access 20.04.2022). (In German)
13. Šilhánová Renata. «3.12 Der Geschäftsbrief”. Handbuch Brief: Von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart, edited by Marie Isabel Matthews-Schlinzig, Jörg Schuster, Gesa Steinbrink and Jochen Strobel, Berlin, Boston: De Gruyter, 2020, pp. 524–535. https://doi.org/10.1515/9783110376531–037
14. Wedmann-Tosuner B. Geschäftsbriefe geschickt formulieren. – München: Wallhalla Fachverlag, 2018. – 154 S.
15. Wurm Ch. The most successful business letters: Tips, checklists and more than 250 sample letter. Gabler Verlag, 2002. – 470 S. https://doi.org/10.1007/978–3–322–92982–2

Отношение студентов вуза к дистанционному обучению: социально-психологические аспекты

Леонтьев Михаил Георгиевич,
канд. пс.н., доцент; Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет
E-mail: miillen@rambler.ru

Статья посвящена отношению студентов вуза к дистанционному обучению. Анализ социально-психологических аспектов отношения студентов к дистанционному образованию позволяет раскрыть ряд противоречий, достоинств и недостатков дистанционной формы обучения. Раскрыты содержание понятий «дистанционное образование» и «дистанционное обучение» студентов. Описаны особенности дистанционного обучения, его достоинства и недостатки. Проведен анализ исследований по проблеме отношения студентов к дистанционному обучению. Выявлены положительные социально-психологические аспекты отношения студентов к дистанционному обучению, к которым относятся экономия времени, интерес к обучению, повышение временных ресурсов на самообразование, хобби и отдых. К негативным социально-психологическим аспектам отношения студентов к дистанционному обучению относятся недостаток непосредственного общения субъектов обучения, социальная изолированность, барьеры общения при использовании электронно-цифровых средств обучения, утомляемость.

Ключевые слова: высшее образование, информатизация, дистанционное образование, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, студенты.

Ведущие тенденции развития системы высшего профессионального образования связаны с ростом уровня информатизации образовательного процесса, построения информационной образовательной среды и использования дистанционных образовательных технологий. В связи с этим актуализируется проблема отношения субъектов образовательного процесса к дистанционному обучению, в частности проблема, отражающая социально-психологические аспекты отношения студентов вуза к дистанционному обучению.

В рамках исследуемой проблемы необходимо разграничить и определить сущность таких понятий, как «дистанционное образование» и «дистанционное обучение». Разграничивая данные понятия, отметим, что, если дистанционное обучение подразумевает под собой «совокупность определенных образовательных технологий, учебных форм организации занятий» [1, с. 57], то дистанционное образование отражает более широкое понятие, включающее «систему, в которой реализуется дистанционное обучение и осуществляется выбор необходимых технологий для достижения заранее запланированных результатов» [1, с. 57–58]. Дистанционное обучение характеризуется доступностью, наглядностью, индивидуальным характером обучения, вариативностью используемых технологий и интерактивностью педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса. В условиях дистанционного обучения лекции и семинары (электронные семинары, вебинары) могут проводиться как в реальном, так и в нереальном времени, поскольку само дистанционное обучение представляет «метод обучения, который предоставляет возможность взаимодействия между преподавателем и студентом независимо от временных и пространственных рамок» [4, с. 37]. При этом дистанционное обучение определяется как «организованный по определенным темам, учебным дисциплинам учебный процесс, предусматривающий активный обмен информацией между учащимися и преподавателем, а также между самими учащимися, и использующий в максимальной степени современные средства новых информационных технологий» [1, с. 53].

В настоящее время накоплен значительный опыт внедрения инновационных моделей дистанционного образования в высшей школе, однако вопросы о качестве дистанционного обу-

чения в высшей школе, а также о применяемых информационно-коммуникативных методах и методиках, обеспечивающих эффективность организации педагогического процесса на основе информационных технологий, остаются открытыми. Информатизация системы высшего образования и последующие за ней педагогические инновации в подходах к организации педагогической деятельности и применяемых педагогических технологий в высшей школе вызвали научную дискуссию о достоинствах и недостатках внедрения дистанционного образования. Сторонники дистанционного образования, описывая его преимущества, подчеркивают, что «дистанционное образование можно получать в любом удобном для студента ритме, распределяя учебную нагрузку по собственному желанию, а при правильно организации занятий может быть достигнута высокая эффективность дистанционного обучения благодаря использованию новых программно-аппаратных платформ и электронных курсов» [1, с. 5]. В то же время выделены и ряд недостатков дистанционного образования. К таковым, по мнению критиков дистанционного образования, относятся низкое качество обучения, связанное с недостатками используемых методик дистанционного преподавания, качеством электронных образовательных сред и электронных курсов. К проблемным зонам дистанционного обучения относятся и недостаточная техническая готовность субъектов образовательного процесса к обучению с использованием электронно-цифровых средств, негативное влияние компьютерных технологий на психоэмоциональное состояние и здоровье студентов [1; 2; 4; 5].

В условиях дистанционного обучения меняется и характер педагогического общения, играющего первостепенную роль в процессе обучения студентов. Сам процесс обучения невозможно раскрыть вне специфики педагогического общения преподавателя и студента, поскольку обучение рассматривается как «двухсторонний процесс, в котором взаимодействуют обучаемый и обучающий и в ходе которого планомерно и целенаправленно осуществляется образование, воспитание и развитие человека» [3, с. 17]. Как пишет А.Л. Абрамовский «отсутствие непосредственного общения между преподавателем и студентом исключает возможность воспитания студенческой личности, передаваемые дистанционно знания теряют эмоциональную окраску, что снижает уровень заинтересованности студента в обучении» [1, с. 5]. Разрешить указанные противоречия позволяет анализ социально-психологических аспектов отношения студентов к дистанционному образованию.

Результаты многочисленных опросов, проведенных среди студентов по проблеме отношения к дистанционному обучению, позволили выявить его сильные и слабые стороны. И.Г. Булан отмечает, что только каждый шестой студент признает преимущества дистанционного обучения, отмечая его необходимость в период вынужденной изоляции. В условиях дистанционного обучения студенты столкнулись с рядом трудностей, к которым, по мнению большинства респондентов, относятся характер взаимодействия между студентами и преподавателями, ограниченный электронно-цифровыми средствами коммуникации, технические перебои подключения к интернету, трудности в постановке вопросов и уточнении понятий, большой объем учебной нагрузки для самостоятельной работы в процессе дистанционного обучения [2].

Обращают на себя внимание выводы, отражающие учебно-познавательную активность студентов в условиях дистанционного обучения. Только каждый десятый студент внимательно слушает преподавателя и организовывает отработку полученных знаний в малых группах, а почти каждый второй отвлекается на просмотры фильмов, переписку в телефонах и др. В условиях дистанционного обучения, как пишет И.Г. Булан, «в силу отсутствия волевых качеств, недостаточной развитости ответственности и самостоятельности студенты не могут концентрироваться на учебной деятельности полностью» [2, с. 7]. Описывая негативные психофизиологические и социально-психологические аспекты дистанционного обучения, С.Ж. Досбергенова пишет о том, что, по мнению более, чем каждого второго студента увеличивается умственная нагрузка, а с точки зрения каждого четвертого студента – утомление органов зрения [4]. Результаты опроса И.В. Легостаевой показали, что при дистанционном формате обучения почти каждый третий студент испытывает чувство одиночества и социальной изолированности; более, чем каждый третий студент имеет психологический дискомфорт при включении камеры, а более, чем каждый четвертый студент имеет барьеры общения с преподавателем [6].

Студенты отмечают и положительные аспекты дистанционного обучения. Так, оценивая особенности учебного процесса в условиях дистанционного обучения, почти каждый четвертый студент отметил уменьшение временных затрат на поиск и обработку информации, а почти каждый шестой – повышение интереса к процессу обучения. Дистанционное обучение, по мнению почти каждого второго студента, позволяет сэкономить временные ресурсы на самообразование, а более половины опрошенных студентов заявили о повышении времени для сна, отдыха и хобби [6]. К положительным аспектам относится в целом позитивное отношение студентов к дистанционному обучению, характеризуемое ими как «достаточно эффективное, которое позволяет им получить необходимые знания и сформировать профессиональные компетенции» [5, с. 133].

Таким образом, дистанционное обучение студентов является современным и перспективным направлением развития высшего образования, обеспечивающим повышение доступности образования, расширение образовательных возможностей для всех категорий студентов, а также инновационное развитие педагогических тех-

нологий на основе использования электронно-цифровых средств обучения и информационно-коммуникативных технологий. Признавая как позитивные, так и негативные социально-психологические аспекты дистанционного обучения, необходимо продолжить педагогические исследования по оптимизации условий и технологий дистанционного обучения студентов в высшей школе.

Литература

1. Абрамовский А.Л. Дистанционное образование на современном этапе развития российского высшего образования: диссертация … кандидата социологических наук: 22.00.06 / Абрамовский Антон Львович. – Тюмень, 2014. – 203 с.
2. Булан И.Г. Отношение студентов к дистанционному обучению // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2022. – № 1 (13) / апрель. – С. 3–10. – URL: https:// koirojournal.ru/realises/g2022/01aprL2022/kvo101/
3. Гарунов М.Г., Семушина Л.Г., Фокин Ю.Г., Чернышев А.П. Этюды дидактики высшей школы. – М.: НИИ ВО, 1994. – 135 с.
4. Досбергенова С.Ж. Влияние дистанционного обучения на здоровье и образ жизни студентов // Молодой ученый. – 2021. – № 16 (358). – С. 37–38. – URL: https://moluch.ru/archive/358/80175/
5. Елшанский С.П., Ферапонтова М.В., Ефимова О.С. Отношение студентов к дистанционному обучению в период пандемии: положительные и отрицательные аспекты // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 2. – С. 125–136.
6. Легостаева И.В. Отношение студенческой молодежи к дистанционному формату обучения в условиях пандемии: социологический анализ // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2021. – № 2, Том 12. – URL: https://sfk-mn.ru/PDF/17SCSK221.pdf

THE ATTITUDE OF UNIVERSITY STUDENTS TO DISTANCE LEARNING: SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS

Leontev M.G.
National Research Moscow State University of Civil Engineering

The article is devoted to the attitude of university students to distance learning. An analysis of the socio-psychological aspects of students' attitudes towards distance education makes it possible to reveal a number of contradictions, advantages and disadvantages of distance learning. The content of the concepts of "distance education" and "distance learning" of students is disclosed. The features of distance learning, its advantages and disadvantages are described. The analysis of studies on the problem of students' attitude to distance learning was carried out. Positive socio-psychological aspects of students' attitude to distance learning are revealed, which include saving time, interest in learning, increasing time resources for self-education, hobbies and recreation. The negative socio-psychological aspects of students' attitude to distance learning include the lack of direct communication between the subjects of education, social isolation, barriers to communication when using digital learning tools, and fatigue.

Keywords: higher education, informatization, distance education, distance learning, distance learning technologies, students.

References

1. Abramovsky A.L. Distance education at the present stage of development of Russian higher education: dissertation … candidate of sociological sciences: 22.00.06 / Abramovsky Anton Lvovich. – Tyumen, 2014. – 203 p.
2. Bulan I.G. The attitude of students to distance learning // Scientific and methodological electronic journal "Kaliningrad Bulletin of Education". – 2022. – No. 1 (13) / April. – P. 3–10. – URL: https://koirojournal.ru/realises/g2022/01aprL2022/kvo101/
3. Garunov M.G., Semushina L.G., Fokin Yu.G., Chernyshev A.P. Etudes of didactics of higher education. – M.: NII VO, 1994. – 135 p.
4. Dosbergenova S. Zh. The influence of distance learning on the health and lifestyle of students // Young scientist. – 2021. – No. 16 (358). – P. 37–38. – URL: https://moluch.ru/archive/358/80175/
5. Elshansky S.P., Ferapontova M.V., Efimova O.S. The attitude of students to distance learning during the pandemic: positive and negative aspects // Pedagogy and psychology of education. – 2021. – No. 2. – P. 125–136.
6. Legostaeva I.V. The attitude of students to distance learning in a pandemic: a sociological analysis // World of Science. Sociology, philology, cultural studies. – 2021. – No. 2, Volume 12. – URL: https://sfk-mn.ru/PDF/17SCSK221.pdf