



ISSN 2072-8395 (print)
ISSN 2310-7219 (online)



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА

О СОДЕРЖАНИИ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ
В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ПО МАТЕМАТИКЕ

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОПТИМАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНО-
ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ (УРОВЕНЬ А0-А2)

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТИПОГРАФИКА»
В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПО ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ
«ГРАФИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН»

ЗАВЫШЕНИЕ САМООЦЕНКИ УРОВНЯ ЗНАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
РУССКОЯЗЫЧНЫМИ СТУДЕНТАМИ И ВЫПУСКНИКАМИ ВУЗОВ



2019/ № 3

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8395 (print)

2019 / № 3

ISSN 2310-7219 (online)

серия

ПЕДАГОГИКА

Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика» включён в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по следующим научным специальностям: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки); 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки).

The peer-reviewed journal was founded in 1998

«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy» is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into “the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a Ph.D. Candidate or Doctorate Degree” (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation) on the following scientific specialities: 13.00.01 – General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences); 13.00.02 – Theory and methods of education and upbringing (pedagogical sciences); 13.00.08 – Theory and methods of professional education (pedagogical sciences).

ISSN 2072-8395 (print)

2019 / № 3

ISSN 2310-7219 (online)

series

PEDAGOGICS

BULLETIN OF THE MOSCOW REGION
STATE UNIVERSITY

Учредитель журнала
«Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика»
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет

————— Выходит 4 раза в год —————

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Артамонова Е. И. — д. пед. н., проф., МГОУ

Зам. главного редактора:

Гац И. Ю. — д. пед. н., доц., МГОУ

Ответственный секретарь:

Сморчкова В. П. — д. пед. н., доц., Центр реализации государственной образовательной политики и информационных технологий

Члены ред. коллегии:

Боженкова Л. И. — д. пед. н., проф., Московский педагогический государственный университет;

Воровщиков С. Г. — д. пед. н., проф., Московский городской педагогический университет;

Вьюнова Н. И. — д. пед. н., проф., Воронежский государственный университет;

Илларионова Л. П. — д. пед. н., проф., Российский государственный аграрный университет — МСХА им. К. А. Тимирязева;

Крившенко Л. П. — д. пед. н., проф., МГОУ;

Кючуков Х. С. — д. пед. н., проф., Свободный университет (Германия);

Маманазаров А. Б. — к. э. н., доц., Филиал МГУ им. М. В. Ломоносова в г. Ташкенте (Узбекистан);

Мардахаев Л. В. — д. пед. н., проф., Российский государственный социальный университет;

Масырова Р. Р. — д. пед. н., Евразийский технологический университет (Республика Казахстан);

Николаев В. А. — д. пед. н., проф., Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева;

Новикова Г. П. — д. пед. н., д. псих. н., проф., Институт стратегии развития образования РАО;

Рачковская Н. А. — д. пед. н., доц., МГОУ;

Рысбаева А. К. — д. пед. н., проф., Национальный научно-практический, образовательный и оздоровительный центр „Бобек“ (Республика Казахстан);

Савченко Е. А. — д. пед. н., доц., МГОУ;

Смоляр А. И. — д. пед. н., проф., Самарский государственный социально-педагогический университет;

Хапаева С. С. — к. пед. н., доц., МГОУ;

Холина С. А. — к. пед. н., доц., МГОУ;

Христидис Т. В. — д. пед. н., проф., Московский государственный институт культуры;

Цвирук В. И. — д. пед. н., проф., Академия наук Молдовы (Республика Молдова)

ISSN 2072-8395 (print)

ISSN 2310-7219 (online)

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика» — печатное издание, в котором публикуются статьи по общей педагогике, истории педагогики и образования, теории и методике профессионального образования, теории обучения и воспитания.

Журнал адресован российским и зарубежным педагогам, психологам, учителям, методистам и всем, интересующимся достижениями педагогики и методики образования и воспитания.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73341.

**Индекс серии «Педагогика»
по Объединённому каталогу "Пресса России" 40715**

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), с августа 2017 г. на платформе Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru>), а также на сайте Вестника Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника Московского государственного областного университета» обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2019. — № 3. — 180 с.

© МГОУ, 2019.

© ИИУ МГОУ, 2019.

Адрес Отдела по изданию научного журнала «Вестник Московского государственного областного университета»

г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 723-56-31; (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

Founder of journal
«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics»
Moscow Region State University

————— Issued 4 times a year —————

Editorial board

Editor-in-chief:

E. I. Artamonov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, MRSU

Deputy Editor-in-chief:

I. Yu. Gats – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, MRSU

Executive secretary:

V. P. Smorchkova – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Center of Realization of State Educational Policy and Informational Technologies

Members of Editorial Board:

L. I. Bozhenkova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow State Pedagogical University; **S. G. Vorovshchikov** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow City University; **N. I. Vyunova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Voronezh State University; **L. P. Illarionova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy; **L. P. Krivshenko** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, MRSU; **H. S. Kyuchukov** – Doctor of Pedagogics, Professor, Free University (Germany); **A. B. Mamanazarov** – Ph.D. in Economy, Associate Professor, Tashkent Branch of Moscow State University (Uzbekistan); **L. V. Mardakhaev** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Russian State Social University; **R. R. Masyrova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Eurasian Technological University (Republic of Kazakhstan); **V. A. Nikolaev** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Orel State University named after I.S. Turgenev; **G. P. Novikova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of education development strategy of the RAE; **N. A. Rachkovskaya** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, MRSU; **A. K. Rysbaeva** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Scientific-Practical, Educational and Health Center "Bobek" (Republic of Kazakhstan); **E. A. Savchenko** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, MRSU; **A. I. Smolyar** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Samara State University of Social Sciences and Education; **S. S. Khaeva** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, MRSU; **S. A. Kholina** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, MRSU; **T. V. Hristidis** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow State Institute of Culture; **V. I. Tsvirkun** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academy of Sciences of Moldova (Republic of Moldova)

ISSN 2072-8395 (print)

ISSN 2310-7219 (online)

The reviewed scientific journal "Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics" is a printed edition that publishes articles on general pedagogics, the history of pedagogy and education, the theory and methodology of professional education, the theory of teaching and education.

The journal is addressed to Russian and foreign pedagogues, psychologists, teachers, methodologists and everyone interested in the achievements of pedagogy and the methodology of education and nurturing.

The series «Pedagogics» of the Bulletin of the Moscow Region State University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0С77-73341.

Index series «Pedagogics» according to the Union catalog «Press of Russia» 40715

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), and from August 2017 on the platform of the Scientific Electronic Library "CyberLeninka" (<https://cyberleninka.ru>), as well as at the site of the Moscow Region State University (www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow Region State University» is obligatory. Scientific publication of materials is carried out in accordance with the license of Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author. Manuscripts are not returned.

Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics. – 2019. – № 3. – 180 p.

© MRSU, 2019.

© Moscow Region State University Editorial Office, 2019.

The Editorial Board address:

Moscow Region State University

10A Radio st., office 98, Moscow, Russia

Phones: (495) 723-56-31; (495) 780-09-42 (add. 6101)

e-mail: vest_mgou@mail.ru; site: www.vestnik-mgou.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ечмаева Г. А., Малышева Е. Н.</i> ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ STEM-ИГРА «ИНДУСТРИЯ 4.0 И ОСВОЕНИЕ БЛИЖНЕГО КОСМОСА» КАК СРЕДСТВО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	6
<i>Птицына И. В., Птицына Е. В., Дронова Т. А.</i> О СОДЕРЖАНИИ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ПО МАТЕМАТИКЕ	17
<i>Хлызова И. В.</i> ИДЕАЛ ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ТРУДАХ ПЕДАГОГОВ-АНТРОПОЛОГОВ XIX ВЕКА	34

РАЗДЕЛ II.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Баранова С. Е., Панова Л. В., Харитонова О. В.</i> ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (ДОВУЗОВСКОЕ ОБУЧЕНИЕ)	44
<i>Гайдукова О. В., Маркина Н. А., Мухаммад Л. П.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ ОПТИМАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (УРОВЕНЬ А0–А2)	53
<i>Даутова О. Г., Кузьменко Е. Л.</i> ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ФОРМ АРХИТЕКТУРНЫХ МОТИВОВ В МЕТОДИКЕ ДЕКОРАТИВНОГО РИСОВАНИЯ	64
<i>Эмрак К.</i> СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ЗНАЧЕНИЙ РУССКИХ ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	74
<i>Моисеев А. А., Гурская Н. Ф.</i> РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТИПОГРАФИКА» В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПО ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ «ГРАФИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН»	83
<i>Столетова Е. К., Пахомова Е. П.</i> МЕТАФОРА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: ЧТЕНИЕ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ	91
<i>Якунчев М. А., Андреева А. Д., Семенова Н. Г.</i> СОСТОЯНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОПРЕДЕЛЯТЬ СИСТЕМАТИЧЕСКУЮ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ ОБЪЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ	102

РАЗДЕЛ III.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Деревянкина О. М.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНО-ПОЛЕВЫХ КЕЙСОВ ВО ВРЕМЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	110
<i>Лопанова Е. В.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ МЧС РОССИИ	121
<i>Польская С. С.</i> ЗАВЫШЕНИЕ САМООЦЕНКИ УРОВНЯ ЗНАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА РУССКОЯЗЫЧНЫМИ СТУДЕНТАМИ И ВЫПУСКНИКАМИ ВУЗОВ	132
<i>Попов Н. И., Яковлева Е. В.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	144
<i>Тимофеев П. Г.</i> ПРИКЛАДНАЯ СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АКТУАЛЬНОМ СОСТОЯНИИ	154
<i>Фалалева О. Н.</i> ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ	168

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

G. Echmaeva, E. Malysheva. ENGINEERING AND TECHNICAL STEM-GAME "INDUSTRY 4.0 AND THE EXPLORATION OF THE NEAR SPACE" AS A MEANS OF POLYTECHNICAL EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS	6
I. Ptitsyna, E. Ptitsyna, T. Dronova ON THE CONTENT OF STORYLINE PROBLEMS IN SCHOOL TEXTBOOKS IN MATHEMATICS.....	17
I. Hlyzova. IDEAL OF EDUCATION OF THE PERSON IN THE WORKS OF TEACHERS-ANTHROPOLOGISTS OF THE XIX CENTURY	34

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

S. Baranova, L. Panova, O. Haritonova. PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN GRAMMAR TO A FOREIGN AUDIENCE (PRE-UNIVERSITY TRAINING)	44
O. Gaydukova, N. Markina, L. Muhammad. MODELLING OPTIMAL COMMUNICATIVE LANGUAGE UNITS IN ORDER TO TEACH RUSSIAN TO FOREIGNERS (LEVEL A0-A2).....	53
O. Dautova, E. Kuzmenko. FEATURES OF COMPOSITIONAL ORGANIZATION OF ARCHITECTURAL MOTIFS FORMS IN THE DECORATIVE PAINTING TECHNIQUE	64
K. Emrak. METHODS OF TRANSFERRING MEANINGS OF RUSSIAN VERBS OF MOTION WITH PREFIXES IN THE TURKISH LANGUAGE (LINGUISTIC-DIDACTIC ASPECT)	74
A. Moiseev, N. Gurskaya. THE ROLE OF "TYPOGRAPHICS" IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF UNIVERSITY STUDENTS STUDYING GRAPHIC DESIGN TRAINING PROGRAM	83
E. Stoletova, E. Pakhomova. METAPHOR OF THE ECONOMIC DISCOURSE IN THE LIGHT OF TEACHING RUSSIAN FOR FOREIGNERS: READING THE ECONOMIC NEWS TEXTS WITH FOREIGN LEARNERS.....	91
M. Yakunchev, A. Andreev, N. Semenova. THE STATUS OF STUDENTS' READINESS TO DETERMINE THE SYSTEMATIC AFFILIATION OF THE OBJECTS WHEN STUDYING BIOLOGY AT SCHOOL	102

SECTION III. THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

O. Derevyankina. USE OF THE CASE STUDY METHOD IN THE FRAMEWORK OF GIVING LECTURES TO UNIVERSITY STUDENTS	110
E. Lopanova. POSSIBILITIES OF USING INFOCOMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF THE LEXICAL CULTURE OF STUDENTS IN THE UNIVERSITIES OF EMERCOM OF RUSSIA.....	121
S. Polskaya. OVERESTIMATION OF THE ENGLISH LANGUAGE KNOWLEDGE LEVEL BY RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS AND GRADUATES	132
N. Popov, E. Yakovleva. TOPICAL ISSUES OF TEACHING MATHEMATICS TO INTERNATIONAL STUDENTS AT A UNIVERSITY	144
P. Timofeev. APPLIED SPECIALIZATION AS A TOOL TO MAINTAIN HIGHER TECHNICAL EDUCATION UP TO DATE	154
O. Falaleeva. FROM THE EXPERIENCE OF WORKING WITH THE CHINESE STUDENTS.....	168

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.017.912

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-6-16

ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ STEM-ИГРА «ИНДУСТРИЯ 4.0 И ОСВОЕНИЕ БЛИЖНЕГО КОСМОСА» КАК СРЕДСТВО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Ечмаева Г. А., Малышева Е. Н.

*Тюменский государственный университет
625003, Тюменская обл., г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6,
Российская Федерация*

Аннотация. Цель – разработка мероприятия как средства политехнического воспитания старшеклассников – обусловлена активным применением киберфизических систем в современной экономике, в частности в космической отрасли. Подготовка кадров для высокотехнологичных отраслей экономики должна начинаться со школы. На основе анализа современных педагогических технологий была разработана и апробирована STEM-игра «Индустрия 4.0 и освоение ближнего космоса». Результаты анализа рефлексивных данных показали эффективность применения STEM-технологий для политехнического воспитания. Несмотря на внешнюю сложность поставленных задач, игра приводит к ситуации успеха, что способствует развитию интереса школьников к техническим профессиям. Представленная разработка мероприятия может быть использована в системе дополнительного обучения технической направленности и внеурочной работы со старшеклассниками. Статья адресована учителям физики, информатики, педагогам дополнительного образования.

Ключевые слова: STEM-игра, Индустрия 4.0, политехническое воспитание, образовательная робототехника

ENGINEERING AND TECHNICAL STEM-GAME "INDUSTRY 4.0 AND THE EXPLORATION OF THE NEAR SPACE" AS A MEANS OF POLYTECHNICAL EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

G. Echmaeva, E. Malysheva

University of Tyumen

6 Volodarskogo ul., Tyumen 625003, Russian Federation

Abstract. The aim of the article is the development of the event as a means of polytechnic education of high school students which is stipulated by the active use of cyber-physical systems in the modern economy and in the space industry in particular. Training for high-tech industries should start from school. On the analysis of modern pedagogical technologies, STEM-game "Industry 4.0 and the exploration of the near space" has been developed and tested. The results of the analysis of reflexive data showed the effectiveness of the use of STEM technologies for polytechnic education. Despite the external complexity of the tasks, the game leads to the situation of success, which contributes to the development of students' interest in technical professions. The presented event can be used in the system of additional technical training and extracurricular work with high school students. The article is addressed to teachers of physics and computer science, to teachers of additional training.

Keywords: STEM-game, Industry 4.0, polytechnic education, educational robotics

Сегодня одним из приоритетных направлений развития науки, техники и технологий Российской Федерации является космическая отрасль. Как отметил В. В. Путин, лидерами глобального развития становятся те страны, которые способны создавать прорывные технологии и собственную производственную базу, а качество инженерных кадров становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности государства¹.

В современном мире идут процессы, связанные с автоматизацией, роботизацией и внедрением киберфизических систем не только в производство, но и в обслуживание человеческих потребностей, включая быт,

жизненную среду, досуг, человеческую идентичность и т. д. Новый технологический уклад получил название «Четвёртая промышленная революция», или «Индустрия 4.0» [1]. Современное производство остро нуждается в специалистах, не только обладающих мультипредметными знаниями в области физики, математики, электроники, IT-технологий, но и способных творчески мыслить, умеющих находить нестандартные решения, соответствующие новым технологическим реалиям и вызовам. Как указывают экономисты, подготовку таких специалистов необходимо начинать со школьной скамьи [8]. В этой связи особое значение в старшей школе в рамках профессиональной ориентации обучающихся приобретает политехническое воспитание, направленное на ознакомление со спецификой современных производств, формирование интереса к ин-

¹ Стенографический отчёт о заседании Совета при Президенте по науке и образованию 23 июня 2014 года, Москва, Кремль [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/45962> (дата обращения: 20.01.2019)

женерной деятельности, развитие технических способностей, системного мышления, изобретательности, начал предпринимательства [5; 6].

Понятие политехнического воспитания появилось и прочно вошло в педагогику как одна из задач, направленных на пропедевтику профессионального обучения, в конце XIX – начале XX вв. Согласно идеям диалектического материализма, политехническое воспитание (обучение и образование), связанное с производительным трудом, чрезвычайно важно для интеллектуального развития и становления личности в целом [2]. В XXI в. данная идея получила дальнейшее развитие и нашла отражение в концепции системно-деятельностного и принципе практико-ориентированного подхода к обучению [7; 11]. Условия современного технологического уклада стирают грани между «чистыми» предметами в пользу междисциплинарных областей знаний, к которым, в частности, относится космическая отрасль, интегрирующая знания физики, астрономии, технологии, математики и информатики. В этой связи актуализируется значение политехнического воспитания, основными чертами которого выступают мультипредметность, компетентность и системное мышление. Методически грамотно организованные воспитательные мероприятия политехнической направленности позволяют подготовить обучающихся к осознанному выбору будущей профессии, способствуют развитию ответственности за полученный результат, формируют навыки командной работы.

Мы считаем, и это подтверждается российскими и зарубежными исследователями, что наибольшую эффектив-

ность в вопросах политехнического воспитания, формирования системного мышления и мультипредметных знаний школьников в области естественных и технических наук даёт применение STEM (Science, Technology, Engineering and Math (Наука, техника, инженерия и математика)) – технологии обучения, разработанной в Университете Карнеги – Меллон (США, 2001 г.) [9; 12]. Сегодня именно парадигма STEM-образования¹ рассматривается как основа образовательной реформы, направленной на дальнейшее развитие и конкурентоспособность экономики, производства ведущих стран мира (Китай, США, Великобритания, Израиль, Корея, Сингапур, Австралия, Норвегия и др.), в том числе России, и инженерного образования [10]. Отличительной особенностью STEM от других технологий и подходов к обучению является реализация следующих принципов: интегративности обучения, индивидуализации выстраивания системы знаний, приоритета процесса понимания в обучении, баланса между изучением и реализацией знаний, вариативности решений².

STEM-технологии позволяют сократить разрыв между потребностями индустрии в современных научных и инженерно-технических кадрах и профессиональным выбором школьников путём более ранней профессиональной ориентации. Это связано с тем, что

¹ STEAM – Not STEM Whitepaper: An agreement on what drives the US economy in the future [Электронный ресурс]. URL: <http://steam-not-stem.com/articles/whitepaper/> (дата обращения: 01.12.2018).

² Rogers Chris. Learning STEM in the Classroom [Электронный ресурс]. URL: <http://www.legoengineering.com/learning-stem-in-the-classroom> (дата обращения: 24.09.2018).

основной формой реализации обучения на основе STEM-технологии является особым образом организованная игра, позволяющая участникам применять свои знания для решения плохо структурированных технологических проблем (как это происходит на реальном производстве). Поиск решения проблемы развивает творческие способности, позволяет более интенсивно овладевать навыками организации мышления и командной работы. Кроме того, STEM-игра даёт возможность участникам проявить свои лидерские качества и попробовать себя в роли управленца, ответственного за полученный результат [4; 7].

Космическая отрасль всегда являлась флагманом новейших научных разработок и их применения. Именно благодаря космическим технологиям мы можем пользоваться сотовой связью, интернетом, GPS-навигацией, телевидением, знать метеоусловия в любой точке земного шара, исследовать Вселенную и т. д. Она является стратегической отраслью экономики, реализующей наиболее сложные виды деятельности, но, несмотря на это, испытывает дефицит квалифицированных кадров [3]. Инициатива преподавателей кафедры физики, математики, информатики и методик преподавания Тобольского педагогического института им. Д. И. Менделеева, реализуемая с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов, – создание Центра образовательной астрономии «КВАЗАР», названного в честь самых масштабных и удивительных звездных объектов Вселенной, – нацелена на просвещение

школьников в области астрономии, космической техники и технологий.

Одно из мероприятий, разработанных Центром, – это STEM-игра «Индустрия 4.0 и освоение ближнего космоса» для старшеклассников. Главная цель данной разработки – это повышение престижа инженерных профессий, развитие интереса к космической отрасли среди молодёжи, их политехническое воспитание.

Задачи игры:

- просвещение старшеклассников о понятии «Индустрия 4.0» как глобального социально-экономического процесса;

- повторение и обобщение знаний по астрономии, физике, математике, информатике и технологии;

- формирование представления о тех компетенциях, которые будут востребованными на рынке труда в условиях четвёртой промышленной революции;

- организация содержательного досуга школьников.

Формат STEM-игры выбран по ряду причин: это практико-ориентированный мультидисциплинарный проект, у которого есть измеримые и понятные результаты; он обладает мощным эффектом самообразования и рефлексии; оставляет сильное эмоциональное впечатление и желание освоить знания, которых оказалось недостаточно при выполнении проекта¹. Игра длится около 3 часов и состоит из 3 логических этапов.

Этап 1 – «Что такое Индустрия 4.0?» – направлен на просвещение будущих выпускников в области промышлен-

¹ Что такое STEM-игра? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.stemgames.ru> (дата обращения: 04.09.2018).

ных (индустриальных) революций и формирование представления о том, что принято называть «Индустрия 4.0», и какие базовые технологии лежат в ее основе, раскрытие возможностей применения перспективных технологий, в том числе и в космической отрасли, ознакомление с компетенциями, которые помогут выпускнику школы быть востребованным на рынке труда в условиях четвёртой промышленной революции. Информация подаётся на основе интерактивной беседы в сопровождении мультимедийной презентации с короткими видеофрагментами, иллюстрирующими суть обсуждаемых вопросов.

Этап 2 – «STEM-игра» – это непосредственно процесс, имитирующий решение ситуационной задачи на организацию роботизированного производства в условиях, отличных от земных. Участники знакомятся с «легендой», им объясняются правила игры и распределяются производственные задачи – проекты между подгруппами.

По легенде человечество пришло к выводу, что дальнейшее использование исчерпаемого горючего минерального сырья в качестве топлива необратимо ведёт к запуску глобальных катаклизмов и гибели всего живого на планете. Единственный выход – это повышение эффективности «зеленой энергетики», т. е. экологически чистого производства энергии, для чего нужны более эффективные магниты в большом количестве. Изготовить их можно только из таких элементов, как ниодим (Nd), диспрозий (Dy) и тербий (Tb) – редкоземельных элементов, залежи которых расположены в ЮАР и Китае, но через 10–15 лет их запасы

закончатся. К счастью, планетологи на одном из спутников Юпитера обнаружили колоссальные запасы этих элементов. Космическое агентство объединённых сил всех космических держав планеты решило развернуть и запустить там производство по их добыче и переработке.

Цель участников STEM-игры – разработать действующую модель киберфизического производственного комплекса по добыче и первичной обработке редкоземельных элементов, работающего в автоматическом режиме без вмешательства человека. Комплекс включает в себя 4 территориально разделённых блока:

- координационный,
- энергетический,
- научный,
- производственный.

Блоки состоят из роботизированных модулей, образующих взаимосвязанную систему. В соответствии с планетарными условиями, обмен информацией между модулями может быть реализован по системе беспроводной связи (защищённое Bluetooth-соединение) или с помощью датчиков (ультразвуковой дальномер, освещения, касания и др.). О том, какой именно способ взаимодействия будет использован между конкретными модулями, должны договориться участники игры самостоятельно. Предположительно, в состав производственного комплекса могут входить следующие модули:

- роботизированный добывающий модуль (РД);
- автоматизированная линия по измельчению и химической сепарации породы (ЛИС);
- линия по термической обработке

полезной породы и формированию заготовок (ЛТО);

- робот-упаковщик породы (РУ);
- автоматизированное хранилище редкоземельных элементов перед отправкой на Землю (ХР).

Перемещение добытого сырья между модулями может осуществляться:

- по конвейерной линии (К);
- роботами-манипуляторами (М);
- автоматическими мобильными транспортировщиками (МТ).

Для обеспечения работы производственных модулей также должны быть развернуты:

- роботизированный центр управления (РЦУ);
- солнечная электростанция (СЭС);
- система радиосвязи с Землей (РС);
- научно-исследовательский (лабораторный) модуль (НИМ).

Схема взаимодействия модулей представлена на рисунке 1.

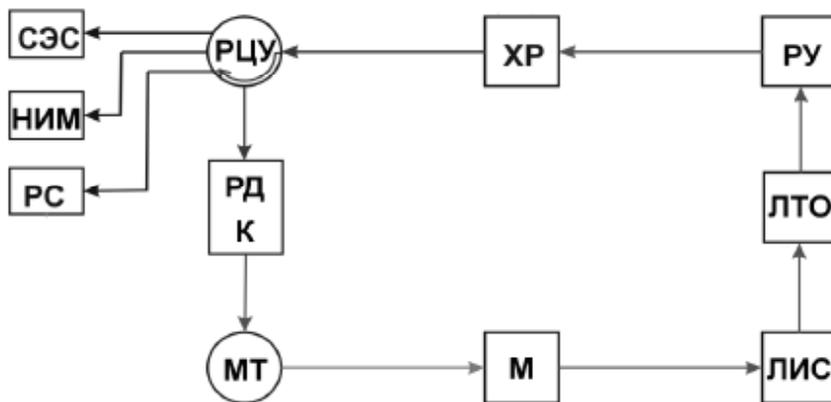


Рис. 1. Информационная модель киберфизической системы (производственного комплекса) для первичной обработки редкоземельных элементов

Выполнение миссии заключается в решении проектных заданий несколькими командами из 2–3 человек (9–10 заданий). Каждое проектное задание включает в себя как техническую, так и исследовательскую составляющие.

Приведём пример исследовательской части задания для проектной группы, которая должна развернуть НИМ: для Космического агентства необходимо подготовить отчет, содержащий уточненную и обобщенную информацию о Солнечной системе и физических свойствах ее объектов: планеты и их крупные спутники, расстояние до Солнца, масса, радиус, пе-

риод обращения, величина суток, наличие и преимущественный химический состав атмосферы, температура, пригодность для выполнения миссии.

Пример исследовательского задания для проектной группы, которая должна спроектировать, создать и запустить РД: для Космического агентства необходимо подготовить отчет, содержащий уточненную и обобщенную информацию о редкоземельных элементах: ниодим (Nd), диспрозий (Dy), тербий (Tb), о том, где используются, и их значение для развития «зеленой энергетики». Отчет необходимо представить в виде презентации, сопрово-

див ее фото- и видеоинформацией, где указать название исследовательской работы, название команды, класс, школа (при выборе названия учитывается мнение всего класса).

Пример технического задания для проектной группы по запуску РЦУ: *необходимо разработать проект и создать работающий роботизированный центр управления для запуска инфраструктуры производственного комплекса (СЭС, РС, НИМ), дистанционного запуска РД. Отчет о работе оформить в виде инструкции по сборке и программированию модуля.*

Для решения технической части задания участникам предоставляется возможность использовать ресурсы образовательных конструкторов и программируемых микроконтроллеров. Исходя из универсальности и простоты, организаторы предлагают к использованию наборы Lego MindStorms EV3. Опыт показывает, что участники быстро осваиваются с данным техническим средством, каждый раз реализуя непохожие вариативные технические решения. В качестве среды программирования микроконтроллеров Atmega ARM9, входящих в состав конструктора, используется среда EV3, интерфейс которой прост и интуитивно понятен, поскольку базируется на технологии и принципах промышленного программирования. Среда EV3 является упрощенным и адаптированным диалектом LabView, которая используется для написания управляющих программ для технических приборов и установок в исследовательских и промышленных лабораториях, инженерных проектах, для управления атомными реакторами и космическими аппаратами. EV3 под-

держивает методологию визуального проектирования, и все программы, созданные в ней, представляют собой рисунки-схемы (графы), где узлами являются программные блоки, для корректной работы которых необходимо только определить значение параметров, а ребрами – поток, задающий логику программной реализации [4].

Применение данной среды и технологии написания управляющих программ позволяет познакомить школьников с работой IT-специалистов, занимающихся программированием сложных роботизированных установок в том числе и для космической отрасли.

Фрагмент отчёта школьников с инструкцией по программированию микроконтроллера РЦУ в среде EV3 приведён на рисунке 2.

После получения и распределения проектных заданий начинается работа проектных групп: обсуждение вариантов решения, конструирование, программирование созданных модулей, отладка конструкторских решений и программ, систематизация исследовательской информации.

Этап 3 – «Запуск». На последнем этапе выполняется сборка модели единого производственного комплекса из созданных проектными группами модулей и его запуск (фото 1), заслушиваются и обсуждаются подготовленные отчеты, подводятся итоги игры.

Апробация инженерно-технической STEM-игры на старшекласниках г. Тольска дала следующие результаты:

1. Школьники практически не имеют понятия о промышленных революциях и в частности об «Индустрии 4.0», о том, какие технологии лежат в её основе.

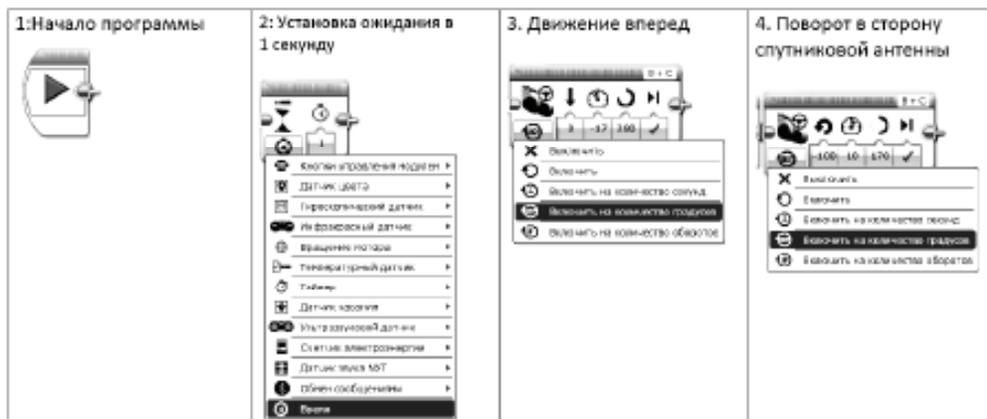


Рис. 2. Фрагмент отчёта по программированию работы мобильной платформы РЦУ



Фото 1. Школьники после успешного запуска комплекса

2. Знания общеобразовательного курса астрономии недостаточные. Школьники плохо представляют себе физические свойства объектов Солнечной системы.

3. Новая информация, полученная ими во время игры, вызывает большой интерес. Это обусловлено, в том числе, применением различных приемов и технологий обучения: динамичной смены видеофрагментов и мультимедиа-презентаций, игровых технологий и проектной деятельности.

4. Немаловажную роль для развития познавательного интереса играет конструирование образовательного процесса таким образом, что, несмотря на внешнюю сложность поставленных задач, приводит к ситуации успеха, поскольку общая миссия (запуск всего производственного комплекса в автоматическом режиме) зависит от качества выполнения заданий каждой отдельной группой.

Полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности

STEM-игры «Индустрия 4.0 и освоение ближнего космоса» для политехнического воспитания старшеклассников, разработанной с учётом современных тенденций как в области образования, так и в сфере приоритетных направлений развития науки, техники и технологий.

Статья поступила в редакцию 06.03.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляков Г. П., Кочемаскин А. Н. Понятие и экономическая сущность научно-технологического развития // Проблемы современной экономики. 2014. № 1 (49). С. 38–41.
2. Большая советская энциклопедия: в 30 т. Т. 20 / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М., 1975. 608 с.
3. Галкина Ю. В., Кукарцев А. В. Кадры космической отрасли: проблемы и реальность [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2014. № 10.
4. Ечмаева Г. А., Косолапова Н. М. Концепция организации центра инновационного творчества школьников в области информатики и кибернетики // Фундаментальные исследования. 2014. № 8–2. С. 459–463.
5. Ечмаева Г. А., Малышева Е. Н. Теоретический аспект формирования инженерного мышления школьников // Теория, практика и перспективы развития современной школы: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 173–182.
6. Инженер XXI века: конвергенция личностных, профессиональных и социально значимых компетенций в ситуации принятия решения / Е. А. Евстифеева, С. В. Рассадин, С. И. Филипченко, С. В. Иванов // Власть. 2014. № 9. С. 32–36.
7. Инновационные процессы в современном образовании: монография / под ред. Т. Н. Леван. Новосибирск, 2013. 142 с.
8. Новиков Н. И., Сычевая С. С. Инжиниринг – как важнейшая составляющая экономического развития // Наука и образование. Белово, 2015. С. 387–390.
9. Репин А. О. Актуальность STEM-образования в России как приоритетного направления государственной политики [Электронный ресурс] // Научная Идея. 2017. № 1.
10. Анализ опыта США и Великобритании в развитии STEM-образования / А. И. Рудской, А. И. Боровков, П. И. Романов, К. Н. Киселёва // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Естественные и инженерные науки. 2017. Т. 23. № 2. С. 7–16.
11. Хижнякова Л. С. Системно-деятельностный подход в обучении физике // Системно-деятельностный подход в обучении физике в условиях реализации образовательных стандартов: доклады научно-практической конференции. М., 2012. С. 3–8.
12. Чемяков В. Н., Крылов Д. А. STEM – новый подход к инженерному образованию // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 5 (20). С. 59–65.

REFERENCES

1. Belyakov G. P., Kochemaskin A. N. [The concept and economic essence of scientific and technological development]. In: *Problemy sovremennoi ekonomiki* [Problems of modern Economics], 2014, no. 1 (49), pp. 38–41.
2. Prokhorov A. M. *Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya. T. 20* [Great Soviet encyclopedia. T. 20]. Moscow, 1975. 608 p.
3. Galkina Yu. V., Kukartsev A. V. [Footage of the space industry: problems and reality]. In: *Aktual'nye problemy aviatsii i kosmonavтики* [Actual problems of aviation and cosmonautics]. 2014, no. 10.

4. Evstifeeva E. A., Rassadin S. V., Filippchenkova S. I., Ivanov S. V. [The Engineer of the XXI century: convergence of personal, professional and social competencies in the situation of decision-making]. In: *Vlast'* [Power], 2014, no. 9, pp. 32–36.
5. Echmaeva G. A., Kosolapova N. M. [The concept of the organization center for innovative creativity of students in the field of Informatics and Cybernetics]. In: *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research], 2014, no. 8–2, pp. 459–463.
6. Echmaeva G. A., Malysheva E. N. [The theoretical aspect of formation of engineering thinking of students]. In: Nagornova A. Yu., ed. *Teoriya, praktika i perspektivy razvitiya sovremennoi shkoly* [Theory, practice and prospects of modern schools development]. Ulyanovsk, 2017, pp. 173–182.
7. Levan T. N., ed. *Innovatsionnye protsessy v sovremennom obrazovanii* [Innovative processes in modern education]. Novosibirsk, 2013. 142 p.
8. Novikov N. I., Sychevaya S. S. [Engineering as an important component of economic development]. In: *Nauka i obrazovanie* [Science and education]. Belovo, 2015, pp. 387–390.
9. Repin A. O. [The relevance of STEM education in Russia as a priority direction of state policy]. In: *Nauchnaya Ideya* [Scientific Idea], 2017, no. 1.
10. Rudskoy A. I., Borovkov A. I., Romanov P. I., Kiseleva K. N. [Analysis of the experience of the US and the UK in developing the STEM education]. In: *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo politekhnicheskogo universiteta Petra Velikogo. Estestvennye i inzhenernye nauki* [Scientific-technical Bulletin of Saint-Petersburg State Polytechnic University Peter the Great. Natural and engineering science], 2017, vol. 23, no. 2, pp. 7–16.
11. Khizhnyakova L. S. [System and activity approach in teaching physics]. In: *Sistemno-deyatelnostnyi podkhod v obuchenii fizike v usloviyakh realizatsii obrazovatel'nykh standartov: doklady nauchno-prakticheskoi konferentsii* [System and activity approach in teaching physics in the conditions of realization of educational standards: reports of the scientific-practical conference]. Moscow, 2012, pp. 3–8.
12. Chemekov V. N., Krylov D. A. [STEM – a new approach to engineering education]. In: *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of Mari State University], 2015, no. 5 (20), pp. 59–65.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ечмаева Галина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, декан естественнонаучного факультета Тюменского государственного университета;
e-mail: g.a.echmaeva@utmn.ru;

Мальшиева Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой физики, математики, информатики и методик преподавания Тюменского государственного университета;
e-mail: el.n.malysheva@utmn.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Galina A. Echmaeva – candidate of pedagogical sciences, associate professor, dean, University of Tyumen;
e-mail: g.a.echmaeva@utmn.ru

Elena N. Malysheva – candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the Department of physics, mathematics, informatics and methods of teaching, University of Tyumen;
e-mail: el.n.malysheva@utmn.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Ечмаева Г. А., Малышева Е. Н. Инженерно-техническая STEM-игра «Индустрия 4.0 и освоение ближнего космоса» как средство политехнического воспитания старшеклассников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 6–16.

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-6-16

FOR CITATION

Echmaeva G. A., Malysheva E. N. Engineering and technical STEM-game “Industry 4.0 and the exploration of the near space” as a means of polytechnical education of high school students. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 6–16.

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-6-16

УДК 371.388.6

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-17-33

О СОДЕРЖАНИИ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ПО МАТЕМАТИКЕ

Птицына И. В.¹, Птицына Е. В.², Дронова Т. А.¹

¹ *Московский государственный областной университет*

*141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24,
Российская Федерация*

² *Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова*

119991, г. Москва, Ленинские горы, д. 1, Российская Федерация

Аннотация. Целью нашего исследования является анализ сложившейся в педагогической практике ситуации с положением сюжетных задач в общей системе обучения. Авторами проведён разбор теоретической базы, подведённой под использование сюжетных задач в школе, приводится анализ некоторых современных учебников на предмет представленности различных видов сюжетных задач. Исследование позволяет сделать вывод, что сюжетные задачи, особенно экономические, стали предметом разработок современных педагогов, но место воспитательных задач в общераспространённой системе обучения недостаточно велико. Для улучшения ситуации полезно составлять особые приложения к учебникам. Как примеры предлагаются различные модификации текстов задач с сохранением математической структуры с целью увеличения доли задач с воспитательным, в частности, историко-культурным и поэтически-художественным содержанием, причём такие задачи могут создаваться самими обучающимися. В статье авторам удалось ввести авторские редакции понятий сюжетной задачи, фабулы и содержания сюжетной задачи, а также обновить проблематику использования сюжетных задач.

Ключевые слова: интеллектуальное воспитание, текстовая задача, сюжетная задача, экономическое содержание, историко-культурное содержание, поэтически-художественное содержание, развитие, творчество, гуманитаризация

ON THE CONTENT OF STORYLINE PROBLEMS IN SCHOOL TEXTBOOKS IN MATHEMATICS

I. Ptitsyna¹, E. Ptitsyna², T. Dronova¹

¹ *Moscow Region State University*

24, Very Voloshinoy ul., Mytishchi, Moscow Region, 141014 Russian Federation

² *Lomonosov Moscow State University*

GSP-1, Leninskie Gory, Moscow, 119991 Russian Federation

Abstract. The aim of the article is the analysis of the situation with the problems of storyline problems in educational practice. The authors study the theoretical basis for the use of storyline problems at school. The analysis of some modern school textbooks is performed to find out

the kinds of storyline problems presented there. The research enables to conclude that storyline problems, especially economic ones, have become the object of modern teachers' methodical work but pedagogical problems have little importance in the widespread system of education. To improve the situation it is useful to make up special Supplements for the textbooks. Various modifications of the texts of the problems with preservation of mathematical structure are offered to increase the share of pedagogical problems, in particular, with historical-cultural, and fiction-poetic content. Such tasks may be created by the learners themselves. The authors managed to introduce their own versions of the notion of storyline problem, plot and content of the storyline problem, as well as to renovate the problematics of storyline problem usage.

Keywords: intellectual education, text problem, storyline problem, economic content, historical-cultural content, fiction-poetic content, development, creativity, humanization

Введение

Одной из задач школы является интеллектуальное воспитание обучающихся, способствующее раскрытию и развитию их индивидуальных интеллектуальных возможностей. Одними из многих путей решения этой задачи являются создание и углубление заинтересованности обучающихся в изучении окружающего мира, а также формирование их ценностного отношения к изучаемому [31]. Используя учебный материал разного типа, учитывая когнитивные стили различных групп обучающихся, педагог имеет возможность влиять на их интеллектуальный рост.

В данной статье мы рассмотрим содержание сюжетных задач по математике и использование их возможностей для развития, воспитания и индивидуализации обучения.

Заметим, что к определению понятий «текстовая задача» и «сюжетная задача» нет единого подхода [26; 33]. Возьмём за основу следующие определения.

Текстовой задачей называется задача, в которой зависимость между условием и требованием сформулирована словами [32]. Например: «Одно число составляет $\frac{4}{5}$ другого числа, а их сумма равна 108. Найдите эти числа» [9, с. 117].

Одним из наиболее полных определений сюжетной задачи является определение: сюжетная задача – это «описание некоторой ситуации на естественном и (или) математическом языке с требованием дать какую-либо количественную характеристику какого-то компонента этой ситуации (определить числовое значение некоторой величины по известным числовым значениям других величин и зависимостям между ними), либо установить наличие или отсутствие некоторого отношения между его компонентами или определить вид этого отношения, либо найти последовательность требуемых действий» [26, с. 14]. Опираясь на обзор различных определений сюжетных задач [26; 21], несколько расширим это определение. Сюжетной задачей называется текстовая задача, в которой описаны некоторые реальные или вымышленные неабстрактные объекты, отношения между ними и их количественные характеристики с целью установления новых отношений между объектами, вида этих отношений и их количественных характеристик или доказательства отсутствия таких отношений, или нахождения последовательности требуемых действий. В некоторых сю-

жетных задачах количественные характеристики как данные и/или искомые могут отсутствовать (например, в логических задачах).

Основные функции сюжетных задач

Функции сюжетных задач рассматриваются во многих педагогических работах: например, в учебнике для бакалавров Н. С. Подходовой, В. И. Снегуровой [26], а также в учебно-методическом пособии Л. В. Шелеховой [33].

Выделим три основные функции сюжетных задач.

Во-первых, первостепенная функция сюжетных задач состоит в приобретении и закреплении учащимися умений и навыков.

1) Одно из проявлений этой функции – закрепление изученного материала и формирование математической культуры. Этим обуславливается необходимость соответствия задач изучаемой на данный момент на уроке теме: ни одно понятие, «зашифрованное» в задаче, не должно быть непонятным учащимся – иначе будет утерян основной смысл использования сюжетной задачи.

2) Другое важное проявление этой функции сюжетных задач – приобретение учащимися практических знаний и навыков, которые знакомят с реальной жизнью и могут пригодиться в различных ситуациях. Причём мы часто сталкиваемся с полезными, но достаточно прозаическими по содержанию задачами.

Рассмотрим, например, типовую сюжетную задачу из учебника по алгебре для 7 класса Ю. М. Колягина, М. В. Ткачевой, Н. Е. Федорова и др.: «654. Из 14 м ткани можно сшить 4 мужских и 2 детских пальто. Сколько

метров ткани необходимо для пошива одного мужского и одного детского пальто, если из 15 м той же ткани можно сшить 2 мужских и 6 детских пальто?» [14, с. 239].

Далее мы попробуем предложить некоторые модификации текста этой же задачи – изменения её сюжетной составляющей без изменения математической.

Во-вторых, другой функцией сюжетных задач является улучшение качества познавательных процессов: ощущения и восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления.

Если ученик заинтересовался задачей, она увлекла его, внимание к ней возникает без волевых усилий, само по себе. Если большая часть времени учебного процесса будет восприниматься обучающимся таким образом, это значительно улучшит его эффективность и постепенно вовлечёт обучающегося в «волну» интереса к учебе – и такое внимание, называемое непроизвольным, в отличие от волевого произвольного, будет возникать у него и при изучении более отвлечённых текстов и задач. В дальнейшем решение сюжетных задач может перевести внимание обучающегося в послепроизвольную стадию. Послепроизвольное внимание обусловлено интересом к самому процессу решения трудной задачи, но, чтобы возник этот, условно говоря, чистый интерес, необходим некий толчок. Такой толчок может быть подготовлен именно неотъемлемым свойством сюжетной задачи – её приближенностью к реальной жизни человека.

В развитии свойств памяти важно упражнение. Та же приближенность к реальной жизни может помочь уча-

щемуся произвольно запомнить некие математические формулы и закономерности, внести их в обобщённом виде в свою долговременную память, а затем с радостью узнать целесообразность применения изученных по школьным учебникам методов в ситуации, в которую он может попасть в будущем.

К развитию других когнитивных психических процессов, таких как воображение и мышление, мы обратимся ниже.

В-третьих, сюжетные задачи способны воспитывать учеников, формируя их мировоззрение, развивая способность адекватно и не поверхностно воспринимать различные явления в жизни, что в дальнейшем может определить их положение в обществе. Подчеркнём, что современная роль сюжетных задач не ограничивается возвращением только практических навыков учащихся, а распространяется на развитие тех или иных их личностных качеств, в той или иной сфере – в зависимости от содержания сюжетной задачи.

Выдающийся русский педагог-математик, философ и социолог П. Л. Лавров (1823–1901) в трудах, посвящённых воспитанию, писал, что воспитание «совершается... среди общества, которого недостатки и потребности развились исторически» [15, с. 68], для этого общества готовятся молодые люди, и к этому же обществу принадлежат воспитатели. С другой стороны, «общечеловеческое развитие нравственное, общечеловеческое образование умственное составляют необходимое условие достоинства человека» [15, с. 69].

Классификация сюжетных задач

Существуют различные классификации сюжетных задач. Например, классификациями по методу решения, оказавшими влияние на поколения многих методистов, являются системы И. И. Александрова, С. И. Шохор-Троцкого [29]. И. В. Арнольд классифицирует задачи по тому, сколькими величинами описываются излагаемые явления [1]. Ближе к теме нашей статьи классификации, касающиеся текста задачи. Существует классификация А. Я. Блоха по объектам текстовой задачи [7]. Интересна классификация Г. В. Дорофеева, выделяющая задачи, моделирующие реализованные и потенциальные ситуации [11]. Мы бы хотели остановиться на разграничении задач по содержанию.

Что такое фабула и что такое содержание задачи?

Понятия «фабула» и «сюжет» пришли в методику преподавания математики из литературоведения, где их значение неустойчиво и неоднозначно [4; 22]. Одной из точек зрения на соотношение фабулы и сюжета является следующая: фабула – это «чистые» события, без фиксации какой-либо связи между ними, и фабула становится сюжетом, как только в сознании автора события обретают связь [22]. Так как в методике преподавания математики значения этих понятий, как правило, отождествляют [33], можно дать следующее определение. Описание объектов и отношений между ними (из определения сюжетной задачи) называется сюжетом или фабулой сюжетной задачи.

Рассмотрим сюжетные задачи, относящиеся к одной сфере челове-

ской деятельности. Например, экономические задачи включают и задачи о покупках и ценах, и задачи на кредит, и на банковские вклады, а также многие другие. Более широкую область, объединяющую по разным признакам задачи разных фабул, будем называть содержанием сюжетной задачи. Например, задачи экономического содержания, задачи экологического содержания, исторического, краеведческого, сказочного и т. д. Напомним, что **содержание** как философское понятие, будучи определяющей стороной целого, представляет единство всех составных элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций [4]. Понятие «содержание» (как и понятие «форма») всегда являлось дискуссионным в науке. Одним из значений понятия «содержание» (в литературоведении) является «идея», «концепция» [30]. Отметим, что различными уровнями содержания являются тематика, проблематика и идейно-эмоциональная оценка [27]. Содержание сюжетных задач определяется экономическими, социальными, культурными и многими другими проблемами некоторого исторического периода, также содержание может являться «веянием времени».

Будем различать два типа сюжетных задач:

– сюжетные задачи, содержание которых не связано непосредственно с областью человеческой активности;

– сюжетные задачи, содержание которых объемлетя полем человеческого существования.

Например, можно предлагать учащимся задачи, связанные с параметрами роста и развития бактерий, архей,

растений и животных, их взаимодействиями. И в этом случае содержание воспитательно, поскольку приобщает к познанию окружающей природы. Это задачи первого типа.

В задачах второго типа выделим две основные области:

1) задачи, касающиеся материальной стороны жизнедеятельности человека;

2) задачи, касающиеся духовной сферы жизни человека.

Далее будут рассмотрены некоторые из наиболее значимых видов задач.

1. Задачи, касающиеся материальной стороны жизнедеятельности человека

Задачами, касающимися материальной стороны жизнедеятельности человека, мы называем задачи, сюжет которых позволяет учащемуся сформировать представления о проявлениях активности человека по поддержанию его жизни на здоровом и рациональном уровне.

1.1. Задачи о здоровье

Задачи о здоровье – задачи, способствующие осознанию учащимся важности здорового образа жизни и внимательного отношения к окружающей среде.

Рассмотрим «Сборник задач противоялкогольного содержания» (1914), предназначенный для преподавания арифметики в низших школах всех ведомств (3–7 классы) [2]. Выбор нами подобного сборника обоснован тем, что сейчас популяризируется здоровый образ жизни, он входит в моду, и часть молодёжи не отстаёт от этой моды. Тем не менее борьба с пьянством всегда являлась актуальной проблемой. Учитывая возрастные

особенности обучающихся, достаточно разумным являлось решение вести противоалкогольное воспитание именно в этих классах. В аннотации к этой книге есть некоторые рекомендации, касающиеся использования материала, содержащегося в ней. В сборнике 156 задач, присутствуют задания на выполнение действий (сложения, вычитания, умножения, деления) с целыми числами, обыкновенными и десятичными дробями, предусмотрен раздел с задачами на проценты. Приведем примеры задач из этого сборника.

«Каждый год у нас бывает (средним числом) заедено зверями 70 человек, убито молнией – 550 человек, сгоревших – 900 человек, отравившихся – 1000 человек, замерзших – 1230 человек. А ежегодно умирает от опоя водкой на 928 человек больше всего этого количества людей, погибших не своей смертью. Сколько умирает от опоя?» [2, с. 2]

Или пример задачи, предназначенной для отработки умения складывать обыкновенные дроби:

«В водке, выпиваемой ежегодно каждым русским (на круг), содержится бутылки яда алкоголя, в пиве бутылки, в виноградном вине бутылки. Каково количество всей отравы?» [2, с. 32]

А это задача на вычитание дробей:

«В семьях, родители которых пьянствуют, только детей доживает до 5-тилетнего возраста, в семьях трезвых родителей – . Насколько больше детей остается в живых у трезвых?» [2, с. 32]

Как видно, у задач, собранных в этом пособии, сильно выделяется воспитательная функция. Возможно, тексты этих задач необходимо смягчить

для восприятия учащимися школы, но общий характер полезно оставить тем же.

Как же можно изменить текст рассматриваемой задачи, упомянутой в начале статьи? Для точности мы изменим цифры, но математическое содержание задачи (составление и решение системы линейных уравнений с двумя неизвестными) оставим тем же. Будем опираться на то, что минимальная средняя летальная доза для человека составляет 0,5 мг/кг, а вес среднестатистического человека примем равным 70 кг.

В сигаретах содержится более 4 тысяч канцерогенных веществ. Одни из самых агрессивных – никотин и смолы. В 4 некрепких и 2 крепких содержится 0,08 минимальной летальной доли никотина для человека. В 2 некрепких и 6 крепких содержится 0,22 минимальной летальной доли никотина для человека. Какая часть минимальной летальной доли в одной некрепкой сигарете? Какая часть минимальной летальной доли в одной крепкой сигарете?

Мы не побуждаем педагогов предлагать такие задачи всем обучающимся, но подросткам из зоны риска выводы, полученные в результате решения подобных задач, могут оказаться неожиданными и заставить задуматься.

С непосредственным обсуждением здоровья человека прямо связаны тема о влиянии занятий спортом на здоровье, а также тема охраны окружающей среды, бережного отношения к природе. С природой человечество связано в одно целое, и поэтому здоровье людей прямо зависит от состояния окружающей среды. Такие задачи принято называть задачами с экологическим со-

держанием, но заметим, что экология изучает не только воздействие человека на природу, но и взаимоотношения между любыми различными организмами. Таким образом, под определение экологических задач попадают как некоторые задачи второго типа, рассматриваемые здесь, так и некоторые задачи первого типа.

1.2. Задачи с экономическим содержанием

Задачи с экономическим содержанием – это задачи, позволяющие учащемуся погрузиться в сферу хозяйственной деятельности человека.

Решение математических задач с экономическим содержанием стало актуальным в последние годы, они введены в единый государственный экзамен, их изучение предусмотрено Федеральным государственным образовательным стандартом. Это обусловлено тем, что образовательное учреждение должно готовить экономически грамотных граждан. Кроме того, в задачах с экономическим содержанием исторически прослеживается воспитательная идея.

Ещё древнегреческие мыслители задумывались о рациональном распоряжении имуществом. Одним из первых, кто употребил термин «экономика», был Аристотель (384–322 до н. э.). В своих трудах он предпринял попытку проанализировать экономическую ситуацию в обществе и сделал вывод, что воспитание в русле добродетелей помогает обрести гармонию – единство личных и общественных стремлений [12]. Эту идею воспитания в дальнейшем использовали многие учёные и педагоги.

Математические задачи с экономическим содержанием составляли

основу начального математического образования с древних времён. Математические знания в России, по мнению Д. Д. Галанина (1857–1929), исследователя Арифметики (1703) Л. Ф. Магницкого (1669–1739), распространялись и развивались главным образом среди торговых людей, а обучение торговле было равносильно обучению арифметике. При этом Д. Д. Галанин опирался на завещание сыну Сильвестра, политического и литературного деятеля XVI в.

В «Систематическом курсе арифметики для средних учебных заведений» (1912) А. П. Киселева (1852–1940) задачи экономического содержания составляют большую часть всех разобранных задач [13]. Эта тенденция прослеживается практически и во всех учебных книгах XIX в. в России.

Сюжетные задачи с экономическим содержанием имеют те же функции, что и все сюжетные задачи. В частности, при решении таких задач закрепляются умения и навыки, усваиваются знания, расширяется кругозор обучающихся. Решение таких задач полезно для «управления хозяйством». Такие задачи несут в себе в некоторой степени нравственные поучения за счёт моделирования ситуаций из жизни. Все экономические задачи предусматривают в себе выполнение этих функций, разница лишь в том, какая из них является ведущей.

Например, в XIX в. в Петропавловском училище одним из главных предметов была арифметика, причем помимо обычной арифметики на ней изучали купеческое дело и бухгалтерский учёт. Преподавал эту дисциплину немецкий математик А. А. Штейнгауз по своему учебнику «Купеческая ариф-

метика» (1850). На своих занятиях он не только обучал выполнению привычных арифметических операций, но и рассказывал экономические нюансы, например, о соотношении рубля и заграничных валют. Решая задачи, предложенные в его учебнике, учащиеся не только обучались решать задачи экономического содержания, но и узнавали об экономике в стране и экономической ситуации в мире. Здесь образовательная функция является ведущей.

Итак, до середины XX в. экономические задачи подробно изучались в начальных и средних учебных заведениях. Затем их изучение стало в основном факультативным. И наконец, в начале XXI в. математические задачи с экономическим содержанием вновь вернулись в школьное образование.

Хочется выразить надежду, что составители современных экономических задач будут учитывать не только образовательную, но и воспитательную функции данных задач в соответствии с возрастом обучаемых.

Изменим текст рассматриваемой в начале статьи задачи, усилив воспитательное значение.

Школьный клуб планирует мероприятия на год. В прошлом году их бюджет, равный 14 тыс., позволил сходить 4 раза в кино и два раза съездить по местам боевой славы. Эти поездки ребята вспоминали весь год. Поэтому 15 тыс. бюджета нынешнего года они распланировали так: 2 раза сходить в кино и 6 раз посетить места боевой славы. Сколько денег необходимо для одного посещения кино или загородной поездки по местам боевой славы всем клубом?

2. Задачи, касающиеся духовной сферы жизни человека

В учительской практике мы встречаемся с обучающимися, которые живо интересуются сюжетным содержанием задач, связанных с практическими расчётами, освещёнными в предыдущем разделе, особенно экономическими. Некоторые из них с энтузиазмом «пробегают» по таким задачам, в уме подсчитывая количество денег, требующееся издержать на доставку товара с учётом скидки, и выбирают лучший вариант или определяют количество баков бензина, необходимых для обеспечения передвижения машины. В то же время другие учащиеся гуманитарной направленности смотрят на эти задачи скучающим взглядом. Здесь мы подходим к замечательной идее гуманитаризации школьного образования.

Существуют различные определения понятия гуманитаризации. Очень широка и универсальна точка зрения Г. И. Саранцева: идея гуманитаризации образования – в приобщении ученика к духовной культуре и творчеству [28]. Один из приёмов – решение задач с дополнительным гуманитарным содержанием, т. е. содержанием, касающимся духовной сферы жизни человека.

2.1. Задачи с историко-культурным содержанием

Задачи с историко-культурным содержанием – это задачи, сосредотачивающие внимание обучающихся на ценностях истории и культуры.

Математические задачи, совмещённые с текстами исторического содержания, могут быть не только интересны обучающимся, но и полезны для их культурного развития. По нашему

мнению, особенно ценно привлечь внимание к краеведческим исследованиям родного края, в частности архитектуре старинных зданий (усадеб, церквей, башен, изб и т. д.).

Признанными авторами задач такого типа являются С. С. Перли и Б. С. Перли, издавшие нетрадиционные задачки «Страницы русской истории на уроках математики» [24] и «Усадьбы и монастыри Москвы на уроках математики» [25].

Примеры уникальных методических разработок задач исторического содержания патриотической направленности «Дорогами памяти» и «Замки Беларуси» содержатся в блоге А. С. Афанасенко, учителя начальных классов средней школы №209 города Минска. Тот же автор приводит подборки задач с художественным содержанием, приобщающие к культурному наследию: «Государственная Третьяковская галерея» и «Музеи мира»¹.

Мы считаем полезным включение исторических очерков и задач исторического содержания в традиционные учебники математики, а также составление дополнительных сборников задач для обучающихся в данной местности.

При составлении таких задач можно использовать архивные материалы. Например, многие числовые значения удобно брать из Памятных книжек и адрес-календарей различных губерний и городов Российской империи, из материалов, издаваемых статистическими комитетами. Для этого мы рекомендуем использовать, например,

¹ Афанасенко С. А. Блог Светланы Алексеевны Афанасенко [Электронный ресурс]. URL: <http://ped-kopilka.ru/blogs/svetlana-aleksevna-afanasenko> (дата обращения: 06.03.2019).

коллекцию «Памятные книжки губерний Российской империи» Электронного фонда Российской национальной библиотеки², в настоящее время содержащую более двух тысяч изданий XIX и начала XX вв., другие электронные архивы, находящиеся в свободном доступе в интернете. Кажется целесообразным составление легкого доступного сборника с интересными численными данными, которые могут использовать учителя при составлении задач [1].

Обучающимся может оказаться интересным сравнивать статистические сведения до и после каких-либо реформ, сопровождать задачи картами, схемами, документами, фотографиями.

Полезным методическим приемом представляется создание самими учащимися исторических и краеведческих задач (а также задач уже перечисленных видов). Существуют замечательные примеры создания школьниками целых сборников. Например, сборник «Этих дней не смолкнет слава» по событиям Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., авторами-составителями которого являются ученики 5 класса под руководством учителя О. Н. Хайржановой из СОШ № 1 города Мегион Ханты-Мансийского автономного округа Югра [8]. В сети можно также найти творческие проекты «Мой город в задачах», «Мой поселок в задачах», выполненные обучающимися 5–6 классов, но эти проекты являются единичными.

² Коллекция «Памятные книжки губерний Российской империи» Электронного фонда Российской национальной библиотеки. URL: leb.nlr.ru/collections/41 (дата обращения: 06.03.2019).

Вновь изменим текст рассматриваемой задачи, упомянутой в начале статьи. Для сохранения исторической точности мы поменяем цифры:

Во времена Александра II, в 1870 г., мальчик закончил начальную школу (начальное образование), а затем гимназию (среднее образование). Его друг сначала закончил частную школу, потом воскресную (обучение в каждой из них длилось столько же, сколько в начальной школе), а затем гимназию. У первого мальчика получение начального и среднего образования заняло 10 лет, у второго мальчика – 13 лет. Сколько лет длилось обучение в начальной школе во времена Александра II? Сколько лет длилось обучение в средней школе?

Решив задачу, обучающиеся получают ответы 3 года и 7 лет. После этого можно рассказать им о системе образования в Российской империи в разные исторические периоды. Например, напомнить основные положения реформы Александра II 1863–1964 гг. в этой сфере. В начальной ступени образования была отменена монополия церкви и государства, школы стали открывать частные лица, срок обучения не превышал 3 лет. В средней ступени образования гимназии были разделены на классические и реальные, срок обучения составлял 7 лет, а с 1871 г. – 8 лет (после проведения министром народного просвещения Д. А. Толстым ещё одной реформы). В высшей ступени образования университетам была возвращена автономия; женщины приобрели возможность получения высшего образования.

2.2. Задачи с поэтически-художественным содержанием

Задачи с поэтически-художественным содержанием – это задачи, текст

которых напоминает поэтическое художественное произведение (возможно, с элементами сказки).

По-видимому, для некоторых обучающихся действительно хороши задачи повышенного художественного содержания. Ценность художественно-поэтических образов, создание положительного эмоционального фона в обучении не вызывают сомнений. Но, к сожалению, в настоящее время такие задачи используются не очень широко.

Как же можно изменить текст рассматриваемой задачи, упомянутой в начале статьи? Например, так:

Ондатра Серебряная Спинка любит шершаво-рыжий шум стройных прибрежных растений, интенсивность которого речные звери измеряют в особых единицах – шуршах. Африканские крокодилы пригласили Серебряную Спинку на зимние каникулы в тропики. Ондатре очень захотелось, чтобы крокодилы услышали музыку средне-русских водоёмов. В коричневатом поясе, сплетённом из ивовой коры, она всегда носила защитными по 1 семени любимых растений камыша и рогоза. Известно, что шум в 12 шурш создают 2 камыша и 3 рогоза, а шум в 13 шурш – 3 камыша и 2 рогоза. Ондатра посадила в одно африканское озеро 1 семя камыша, в другое африканское озеро – 1 семя рогоза. Шум во сколько шурш создаст 1 выросший камыш в первом озере? Шум во сколько шурш создаст 1 выросший рогоз во втором озере?

Можно и значительно сократить объём условия:

Летний туман, готовясь к встрече Осеннего Ветра, ткёт ткань из ароматов луга. Из 14 метров ткани можно сделать 4 платица для белозвонных ромашек и 2 плаща для синетрубных

колокольчиков. Из 15 метров ткани можно сделать 2 платица для белозвонных ромашек и 6 плащей для синетрубных колокольчиков. Сколько метров ткани нужно соткать Летнему туману для 1 платица для белозвонной ромашки и 1 плаща для синетрубного колокольчика?

Как видно, в таком изложении оставлена даже практическая основа задачи – расчёт количества ткани, однако изменение субъектов и объектов действия значительно изменяет восприятие условия.

Мы считаем, что методически верно стимулировать обучающихся к сочинению подобных задач, похожих на маленькие сказки – возможно, даже аналогичных по математической составляющей (в том числе составлять обратные задачи). Создание литературно-поэтических образов при изучении математики будет способствовать развитию их творческого мышления.

Различные авторы по-разному относятся к классификации типов мышления по новизне результата мыслительной деятельности. Некоторые исследователи выделяют мышление репродуктивное (шаблонное в классификации Э. де Боно) и продуктивное (нешаблонное в классификации Э. де Боно), разновидностью которого является творческое [5]. Другие исследователи (например, А. В. Брушлинский) провозглашают единство репродуктивного и продуктивного мышления, говоря о том, что в любом мышлении присутствует творческий элемент [6], но и в том, и в другом случае авторы признают творческое мышление как важнейший блок в мыслительном процессе человека. Обращение к художественным образам может стать

плодотворным способом развития творческого мышления обучающихся.

Вот, например, задача, написанная младшей школьницей, при изучении темы «Окружности»: «Вокруг уставшей пчелки, севшей на цветок, кружится хоровод из одуванчиков. Пчелка оценила, что до каждого из растений ей лететь одинаковое время (пчелка летит с постоянной скоростью). Какую фигуру образует хоровод из одуванчиков?». В этой задаче возможны несколько ответов. Одним из них является окружность (если одуванчики и пчелка находятся в одной плоскости).

Понятно, что дополнительные сведения несколько заслоняют математическую составляющую задач и объём их текстов значительно возрастает. Однако в начальной и основной школе некоторое количество таких задач не может помешать учебному процессу. В старших классах обучающиеся более целеустремлённые, способны к активному решению математических задач и без дополнительной стимуляции, но и для удовлетворения их эстетического чувства и просто для хорошего эмоционального настроения иногда полезно попросить их «посочинять» на уроке алгебры или геометрии, дома. Кроме того, отдельным методическим приёмом, особенно эффективным в приложении к сюжетным задачам, может быть разбор задачи на лишние или недостающие условия.

Как отдельную задачу подготовки студентов педагогических институтов мы бы хотели выделить овладение умениями создания сюжетных задач, в том числе вместе с обучающимися школы. Образцом подобной инициативы могут быть труды С. С. Салаватовой, под руководством которой студенты за-

нимаются изучением, составлением и внедрением сюжетных задач в педагогическую практику [20].

Интеллектуальное воспитание играет огромную роль в становлении личности. Личности чистой, глубокой, выполняющей величайшее призвание человека – призвание к творчеству: «творчество, творческое отношение ко всей жизни есть не право человека, а долг и обязанность человека» [3]. По словам Д. С. Лихачева, «жизнь – прежде всего творчество» [16].

Творческая деятельность в школе всегда связана с межличностными отношениями и социальными связями. Школьное образование-воспитание помогает развивать обучающимся творческие способности не только в различных сферах знаний и художественной деятельности, но и в сфере нравственности.

Представленность рассмотренных видов задач в учебниках

Некоторые ключевые разделы/параграфы в пяти современных учебниках, непосредственно связанные с темой «Решение задач с помощью уравнений и систем уравнений», были проанализированы на предмет представленности рассмотренных видов задач, и определена их доля по отношению к общему числу сюжетных задач в разделах/параграфах (табл. 1).

Мы ограничились учебниками 7 класса, так как упомянутая в начале статьи задача предназначалась для семиклассников. Рассмотрен также учебник Г. В. Дорофеева и др. для 8 класса, поскольку интересующая нас тема в этой системе обучения вынесена в 8 класс. Добавлен анализ двух первых глав пособия Л. Ш. Лысенкера, Э. М. Лысенкера.

Таблица 1

Представленность рассмотренных видов задач в книгах 6 авторов

Книга	Название раздела/параграфа	1.1. Задачи о здоровье	1.2. Задачи с экономическим содержанием	2.1. Задачи с историко-культурным содержанием	2.2. Задачи с поэтически-художественным содержанием
Г. В. Дорофеев-7 [9]	Решение задач с помощью уравнений	0,00	0,29	0,00	0,04
Г. В. Дорофеев-8 [10]	Решение задач с помощью систем уравнений	0,00	0,47	0,00	0,00
Ю. М. Колягин-7 [14]	Решение задач с помощью уравнений	0,00	0,17	0,04	0,02
	Решение задач с помощью систем уравнений	0,00	0,24	0,00	0,00
Ю. Н. Макарычев-7 [18]	Уравнения с 1 переменной, решение задач	0,00	0,00	0,00	0,00
	Решение задач с помощью систем уравнений	0,00	0,12	0,00	0,04
	Задачи повышенной трудности	0,00	0,00	0,00	0,00

Книга	Название раздела/параграфа	1.1. Задачи о здоровье	1.2. Задачи с экономическим содержанием	2.1. Задачи с историко-культурным содержанием	2.2. Задачи с поэтически-художественным содержанием
С. М. Никольский-7 [23]	Решение задач при помощи систем уравнений первой степени	0,00	0,38	0,00	0,05
	Дополнения к главе 3	0,00	0,57	0,00	0,00
	Задачи для повторения: текстовые задачи	0,01	0,17	0,00	0,00
	Задания для самоконтроля	0,17	0,18	0,00	0,00
	Решение задач с помощью систем линейных уравнений	0,00	0,15	0,00	0,08
Г. К. Муравин-7 [20]	Математическая модель текстовой задачи	0,00	0,06	0,00	0,00
	Решение уравнений	0,00	0,08	0,08	0,08
	Уравнения с 2 переменными и их системы	0,00	0,54	0,00	0,00
	Повторение: уравнения и системы уравнений	0,00	0,10	0,02	0,00
	Практикум по решению текстовых задач	0,00	0,05	0,00	0,00
Л. Ш. Лысенкер [17]	Задачи на житейские и производственные темы	0,00	0,23	0,00	0,00
	Задачи на процентные вычисления	0,00	0,72	0,00	0,00

Из таблицы видно, что наиболее широко представлены задачи с экономическим содержанием, наименее – задачи с историко-культурным содержанием и задачи о здоровье, причём их относительное содержание весьма мало.

Заключение

Сюжетные задачи как инструмент воспитания учащихся стали предметом разработок современных педагогов, но место воспитательных задач в общераспространенной системе обучения недостаточно велико. Полезно иметь приложения к учебникам разных классов, составленные из задач различного содержания, с тем чтобы использовать их в педагогической

практике в соответствии с интересами обучающихся и задачами воспитательной работы. Это задачи о здоровье, экономические задачи с усиленным воспитательным значением, историко-культурные задачи, поэтически-художественные задачи. Привлечение обучающихся к самостоятельному составлению задач служит тем же целям: в частности, расширению кругозора, повышению заинтересованности в занятиях математикой, раскрытию индивидуальных интересов и способностей, а в конечном итоге – интеллектуальному воспитанию обучающихся, оздоровлению и развитию общества.

Статья поступила в редакцию 12.03.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Принципы отбора и составления арифметических задач. М., 2008. 45 с.
2. Беляев М. М., Беляев С. М. Сборник задач противоалкогольного содержания. М., 1914. 47 с.
3. Бердяев Н. А. О назначении человека: опыт парадоксальной этики. М., Берлин, 2016. 475 с.
4. Боно Э. Латеральное мышление. СПб, 1997. 320 с.
5. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://bse.slovaronline.com> (дата обращения: 22.06.2019).
6. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М., Воронеж, 1996. 392 с.
7. Блох А. Я. Курс алгебры средней школы: методические рекомендации для слушателей ФПК. М., 1985. 85 с.
8. Галимьянов Д., Кутявин Д. Сборник математических задач с историческим и краеведческим содержанием «Этих дней не смолкнет слава» / под рук. О. Н. Хайржановой [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2015/03/18/sbornik-matematicheskikh-zadach-s-istoricheskim-i-kraevedcheskim> (дата обращения: 06.03.2019).
9. Дорофеев Г. В. и др. Алгебра. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. М., 2018. 287 с.
10. Дорофеев Г. В. и др. Алгебра. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. М., 2018. 320 с.
11. Дорофеев Г. В. Проверка решений текстовых задач // Математика в школе. 1974. № 5. С. 37–45.
12. Жунисбекова Ж. А. Сущность понятий «экономическое воспитание» и «экономическая воспитанность» // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 6. Часть 2. С. 206–210.
13. Киселев А.П. Систематический курс арифметики. М., 2019. 152 с.
14. Колягин Ю. М., Ткачева М. В., Федорова Н. Е. и др. Алгебра. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. М., 2018. 319 с.
15. Лавров П. Л. Сочинения. Т. 3 / Под ред. В. Я. Баркалова; сост. В. Я. Баркалов; подг. текстов: В. Я. Баркалов при участии К. С. Никулина, А. В. Походня и др. Барнаул, 2017. 437 с.
16. Лихачев Д. С. Письма о добром. СПб., 2018. 160 с.
17. Лысенкер Л. Ш., Лысенкер Э. М. Прикладные математические задачи для основной и старшей школы. М., 2017. 64 с.
18. Макарычев Ю. Н., Миндюк Н. Г., Нешков К. И., Суворова С. Б. Алгебра. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. М., 2019. 256 с.
19. Мордкович А. Г., Семенов П. В., Александрова Л. А., Мардахаева Е. Л. Алгебра. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. М., 2018. 368 с.
20. Муравин Г. К., Муравин К. С., Муравина О. В. Алгебра. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. М., 2018. 288 с.
21. Муратова Э. А., Салаватова С. С. Задачи с экологическим содержанием на уроках математики Муратова Э. А. [Электронный ресурс] // Студенческий научный форум – 2016: VII Международная студенческая конференция. URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016027165/comments> (дата обращения: 01.05.2019).
22. Николаев А. И. Основы литературоведения: учебное пособие для студентов филологических специальностей. Иваново, 2011. 255 с.

23. Никольский С. М. и др. Алгебра. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / С. М. Никольский, М. К. Потапов, Н.Н. Решетников, А.В. Шевкин. М., 2019. 287 с.
24. Перли Б. С., Перли С. С. Страницы русской истории на уроках математики: Нетрадиционный задачник для 5–6 классов. М., 1994. 288 с.
25. Перли Б. С., Перли С. С. Усадьбы и монастыри Москвы на уроках математики: Нетрадиционный задачник по геометрии и алгебре для учеников VII класса. М., 2003. 294 с.
26. Методика обучения математике: в 2 ч. Ч. 2: учебник для академического бакалавриата / под ред. Н. С. Подходовой, В. И. Снегуровой. М., 2017. 299 с.
27. Поспелов Г. Н. и др. Введение в литературоведение: учеб. для филол. спец. ун-тов / под ред. Г. Н. Поспелова. М., 1988. 528 с.
28. Саранцев Г. И. Гуманитаризация и гуманизация школьного математического образования // Педагогика. 1999. № 4. С. 39–45.
29. Фридман Л. М. Сюжетные задачи по математике. История, теория, методика: учеб. пособие для учителей и студентов педвузов и колледжей. М., 2002. 204 с.
30. Хализев В. Е. Теория литературы: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М., 2013. 432 с.
31. Холодная М. А., Гельфман Э. Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М., 2016. 200 с.
32. Шарова О. П. Сюжетные задачи в обучении математике // Ярославский педагогический вестник. 2005. № 2. С. 120–126.
33. Шелехова Л. В. Сюжетные задачи по математике. Майкоп, 2007. 174 с.

REFERENCES

1. Arnold I. V. *Printsipy otbora i sostavleniya arifmeticheskikh zadach* [The principles of selection and making up arithmetic problems]. Moscow, 2008. 45 p.
2. Belyaev M. M., Belyaev S. M. *Sbornik zadach protivalkogol'nogo sodержaniya* [A collection of problems with anti-alcohol content]. Moscow, 1914. 47 p.
3. Berdyayev N. A. *O naznachanii cheloveka: opyt paradoksal'noi etiki* [The destiny of man: the experience of paradoxical ethics]. Moscow, Berlin, 2016. 475 p.
4. Bono E. *Lateral'noe myshlenie* [Lateral thinking]. St. Petersburg, 1997. 320 p.
5. *Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya* [Great Soviet encyclopedia]. Available at: <https://bse.slovaronline.com> (accessed: 22.06.2019).
6. Brushlinsky A. V. *Sub'ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie* [Subject: thinking, teaching, imagination]. Moscow, Voronezh, 1996. 392 p.
7. Blokh A. Ya. *Kurs algebrы srednei shkoly* [The course of algebra for secondary school]. Moscow, 1985. 85 p.
8. Galim'yanov D., Kut'yavin D. *Sbornik matematicheskikh zadach s istoricheskim i kraevedcheskim sodержaniem «Etikh dnei ne smolknet slava»* [A collection of mathematical problems with historical and folklore content "These days will not cease glory"]. Available at: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2015/03/18/sbornik-matematicheskikh-zadach-s-istoricheskim-i-kraevedcheskim> (accessed: 06.03.2019).
9. Dorofeev G. V. et al. *Algebra. 7 klass* [Algebra. Grade 7]. Moscow, 2018. 287 p.
10. Dorofeev G. V. et al. *Algebra. 8 klass* [Algebra. Grade 8]. Moscow, 2018. 320 p.
11. Dorofeev G. V. [Solutions to text problems]. In: *Matematika v shkole* [Mathematics in school], 1974, no. 5, pp. 37–45.
12. Zhunisbekova Zh. A. [The essence of the concepts "economic education" and "economic breeding"]. In: *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* [International journal of experimental education], 2016, no. 6, p. 2, pp. 206–210.

13. Kiselev A. P. *Sistemicheskii kurs arifmetiki* [A systematic course of arithmetic]. Moscow, 2019. 152 p.
14. Kolyagin Yu. M. et al. *Algebra. 7 klass* [Algebra. Grade 7]. Moscow, 2018. 319 p.
15. Lavrov P. L. *Sochineniya. T. 3* [Works. Vol. 3]. Barnaul, 2017. 437 p.
16. Likhachev D. S. *Pis'ma o dobrom* [Letters about the kind]. St. Petersburg, 2018. 160 p.
17. Lysenker L. Sh., Lysenker E. M. *Prikladnye matematicheskie zadachi dlya osnovnoi i starshei shkoly* [Applied mathematical tasks for primary and high school]. Moscow, 2017. 64 p.
18. Makarychev Yu. N., Mindyuk N. G., Neshkov K. I., Suvorov S. B. *Algebra. 7 klass* [Algebra. Grade 7]. Moscow, 2019. 256 p.
19. Mordkovich A. G., Semenov P. V., Aleksandrova L. A., Marduhaeva E. L. *Algebra. 7 klass* [Algebra. Grade 7]. Moscow, 2018. 368 p.
20. Muravin G. K., Muravin K. S., Muravina O. V. *Algebra. 7 klass* [Algebra. Grade 7]. Moscow, 2018. 288 p.
21. Muratova E. A., Salavatova S. S. [Tasks with environmental content in mathematics lessons Muratova E. A.]. In: *Studencheskii nauchnyi forum – 2016: VII Mezhdunarodnaya studencheskaya konferentsiya* [Student scientific forum in 2016: VII international student conference]. Available at: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016027165/comments> (accessed: 01.05.2019).
22. Nikolaev A. I. *Osnovy literaturovedeniya* [Foundations of literature]. Ivanovo, 2011. 255 p.
23. Nikol'skii S. M., Potapov M. K., Reshetnikov N. N., Shevkin A. V. *Algebra. 7 klass* [Algebra. Grade 7]. Moscow, 2019. 287 p.
24. Perli B. S., Perli S. S. *Stranitsy russkoi istorii na urokakh matematiki: Netraditsionnyi zadachnik dlya 5–6 klassov* [Pages of the Russian history of mathematics: an unconventional book for 5–6 grades]. Moscow, 1994. 288 p.
25. Perli B. S., Perli S. S. *Usad'by i monastyri Moskvy na urokakh matematiki: Netraditsionnyi zadachnik po geometrii i algebre dlya uchениkov VII klassa* [Manors and monasteries of Moscow at the lessons of mathematics: an unconventional book of problems in geometry and algebra for students of 7 grade]. Moscow, 2003. 294 p.
26. Podkhodova N. S., Snegurova V. I., eds. *Metodika obucheniya matematike. Ch. 2* [Methods of teaching mathematics. In 2 hours. Part 2]. Moscow, 2017. 299 p.
27. Pospelov G. N. et al. *Vvedenie v literaturovedenie: uchebnik dlya filologicheskikh spetsial'nykh universitetov* [Introduction to literature]. Moscow, 1988. 528 p.
28. Sarantsev G. I. [Humanitarization and humanization of school mathematics education]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 1999, no. 4, pp. 39–45.
29. Fridman L. M. *Syuzhetnye zadachi po matematike. Istoriya, teoriya, metodika* [Storyline problems in mathematics. History, theory, methodology]. Moscow, 2002. 204 p.
30. Khalizev V. E. *Teoriya literatury* [Theory of literature]. Moscow, 2013. 432 p.
31. Kholodnaya M. A., Gel'fman E. G. *Razvivayushchie uchebnye teksty kak sredstvo intellektual'nogo vospitaniya uchashchikhsya* [Developing educational texts as a means of intellectual education of students]. Moscow, 2016. 200 p.
32. Sharova O. P. [Narrative objectives in teaching mathematics]. In: *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2005, no. 2, pp. 120–126.
33. Shelekhova L. V. *Syuzhetnye zadachi po matematike* [Storyline problems in mathematics]. Maykop, 2007. 174 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Птицына Инга Вячеславовна – кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математического анализа и геометрии Московского государственного областного университета;
e-mail: inpt@mail.ru

Птицына Елена Владимировна – студент факультета биоинженерии и биоинформатики Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова;
e-mail: elena-pt@yandex.ru

Дронова Татьяна Анатольевна – магистр, кафедра математического анализа и геометрии Московского государственного областного университета;
e-mail: dronova_tanya95@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Inga V. Ptitsyna – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, associate professor, associate professor of the Department of mathematical analysis and geometry, Moscow Region State University;
e-mail: inpt@mail.ru

Elena V. Ptitsyna – student, faculty of bioengineering and bioinformatics, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: elena-pt@yandex.ru

Tatyana A. Dronova – master, Department of mathematical analysis and geometry, Moscow Region State University;
e-mail: dronova_tanya95@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Птицына И. В., Птицына Е. В., Дронова Т. А. О содержании сюжетных задач в школьных учебниках по математике // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 17–33.

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-17-33

FOR CITATION

Ptitsyna I., Ptitsyna E., Dronova T. On the content of storyline problems in school textbooks in mathematics. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 17–33.

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-17-33

УДК 37.017.7

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-34-43

ИДЕАЛ ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ТРУДАХ ПЕДАГОГОВ-АНТРОПОЛОГОВ XIX ВЕКА

Хлызова И. В.

Московский государственный областной университет

141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

Аннотация. В исследовании поставлена цель: проанализировать понятия «идеал», «идеал воспитания человека», «идеал воспитательного процесса» и на основе данных понятий выявить идеал воспитания человека в трудах педагогов-антропологов XIX в. Для достижения цели решаются следующие задачи: проанализировать понятия «идеал» в философском и педагогическом аспектах, на его основе провести сравнительный анализ идеала воспитания человека и идеала воспитательного процесса в трудах педагогов-антропологов данного периода В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского в структуре педагогической мысли. Для решения поставленных задач использовались теоретические методы: метод историко-педагогического исследования, анализ историко-педагогического факта; сравнительно-исторический; систематизация полученных результатов. Проведена аналогия с современным идеалом воспитания человека.

Ключевые слова: идеал, идеал воспитания человека, идеал воспитательного процесса, гуманность, народность, свобода в воспитании

IDEAL OF EDUCATION OF THE PERSON IN THE WORKS OF TEACHERS-ANTHROPOLOGISTS OF THE XIX CENTURY

I. Hlyzova

Moscow Region State University

24, Very Voloshinoy ul., Mytishchi, Moscow region, 141014, Russian Federation

Abstract. The research is to analyze the concepts "ideal", "ideal of education of the person", "ideal of educational process" and on the basis of these concepts to reveal an ideal of education of the person in the works of teachers-anthropologists of the 19th century. To achieve the goal the following tasks are set: to carry out the analysis of the concept "ideal" of philosophical and pedagogical aspects, and on its basis to carry out the comparative analysis of an ideal of education of the person and an ideal of educational process in the works of V.G. Belinsky, N.G. Chernyshevsky, N.A. Dobrolubov, N.I. Pirogov > K.D. Ushinsky, teachers-anthropologists of this period, in the structure of pedagogical thought. To solve these tasks the following theoretical methods were used: the method of historical and pedagogical research, the analysis of the historical and pedagogical facts; the comparative-historical method; the systematization of the received results. The analogy to a modern ideal of education of the person is drawn.

Keywords: «ideal, ideal of education of the person, ideal of educational process, humanity, nationality, freedom in education

Воспитание человека, формирование свойств духовно развитой личности, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться есть важнейшее условие успешного развития России.

На современном этапе развития Российской Федерации при определении современного идеала в воспитании необходимо учитывать преемственность современного идеала по отношению к идеалам воспитания прошлых эпох, духовно-нравственные ценности прошлого и современного времени [1; 7; 10].

Исследования сущности идеала воспитания в педагогическом наследии представителей педагогической антропологии XIX в. показывают существенные пробелы в изучении их наследия. Для более глубокого понимания идей воспитания человека в трудах педагогов-антропологов XIX в., составляющих фундамент современной педагогической антропологии, необходимо их научно осмыслить и соотнести с современностью. Решение данных теоретических задач способствует системному пониманию сущности идеала воспитания человека на современном этапе.

Выявление противоречий между имеющимся уровнем разработанности идеала воспитания человека в свете педагогической антропологии в ее теоретическом, прикладном, историческом аспектах и потребностями его развития на современном этапе позволило сформулировать проблему: каково содержание идеала воспитания человека в научном достижении представителей педагогической антропологии XIX в., как эти достижения могут быть систематизированы и использо-

ваны в развитии современной педагогической антропологии и применены на практике?

В связи с вышесказанным поставлена цель: проанализировать понятия «идеал», «идеал воспитания человека», «идеал воспитательного процесса» и на основе данных понятий выявить идеал воспитания человека в трудах педагогов-антропологов XIX в.

Для достижения цели были решены следующие задачи: провести анализ понятия «идеал» в философском и педагогическом аспектах, на его основе осуществить сравнительный анализ идеала воспитания человека и идеала воспитательного процесса в трудах педагогов-антропологов данного периода XIX в. в структуре педагогической мысли.

Рассмотрим генезис понятия «идеал воспитания человека» с философской и педагогической точек зрения.

Воспитание в целом ориентировано на достижение определённого идеала, т. е. на образ человека, имеющего приоритетное значение для общества в конкретно-исторических социокультурных условиях. Эта проблема занимала всегда особое место в комплексе наук о человеке, особенно в педагогике и философии, поэтому возникает необходимость рассмотреть понятие «идеал воспитания человека» прежде всего в философском контексте и проследить его происхождение.

Различные мыслители, философы описывали своё видение идеала воспитания человека, пытались отыскать точное воплощение такого идеала, описать качественную характеристику идеального воспитания, рассмотреть качества, которые должно прививать идеальное воспитание.

К. М. Никонов [8] в своих философских работах размышляет над понятием идеала. С его точки зрения, с одной стороны, это понятие о совершенном образе, это тот ориентир, который определяет направленность целей, т. е. особая проекция настоящего в будущее. С другой – идеал есть сформированное понятие совершенного, являющегося критерием для оценки существующей реальности, т. е. проекция будущего на настоящее. Таким образом, идеал выполняет двоякую функцию: прогностическую, так как создаёт динамичную систему ценностных ориентиров, а также оценочную, поскольку служит нравственным критерием поступков человека в различных жизненных ситуациях. Отсюда следует вывод, что учёный связывает идеал как таковой и его конкретное проявление через отношение человека к какому-либо предмету. Важной особенностью идеала, по мнению К. М. Никонова, выступает тот факт, что личность всегда самостоятельно формирует его, опираясь на общественную систему ценностей.

По мнению философа Р. Г. Апресяна [1], идеал – это нравственное и абсолютное основание морального долга, критерий разделения добра и зла. Содержание идеала часто складывается как альтернатива действительности, как внутренний протест против устоявшегося порядка вещей. В моральном сознании идеал предстаёт как мечта о единстве и братстве людей и соответствующее этому требование безусловной человечности в отношениях между людьми.

Согласно утверждению В. Е. Давидовича в «Теории идеала»: «Человек стремится к достижению смысла

жизни. Эту цель и можно назвать исходным положением формирования идеала» [3, с. 48]. Окружающий мир в сознании индивида, по мнению В. Е. Давидович, предстаёт в том качестве, в каком он наиболее подходит убеждениям человека о высшей цели. Другими словами, идеал воспитания человека – это высшая, порой трудно достижимая степень совершенства человека. Это то, на что способен мыслительный потенциал в представлениях о высочайшей цели деятельности, поэтому идеал представляет собой продукт прежде всего сознания человека и, следовательно, является неким духовным образованием. Из этого следует, что духовный процесс включает в себе ключ к пониманию всего, что происходит в человеке. Формирование идеала в качестве его закономерного результата представляет собой определённый план, перспективу развития и совершенствования человека, раскрытия его внутренних возможностей.

Таким образом, идеал представляет собой отображение действительности, понятия о каком-либо явлении окружающей человека реальности, продукт сознания человека, высшую цель человека в деятельности.

А. Я. Данилюк рассмотрел генезис развития понятия «воспитательный идеал» [4; 5; 6] от периода средневековой Руси и до настоящего времени. Им было отмечено, что при возникновении идеалов прослеживается определённая закономерность: каждое последующее поколение людей выдвигает собственные идеалы, частично отрицая идеалы ушедших поколений. Однако даже при условии полного отрицания предыдущих идеалов последние представляют собой тот социальный

опыт, который передаётся от старших поколений к младшим на протяжении исторического развития.

А. Я. Данилюк подчёркивает, что «современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [4, с. 6]. Важнейшей национальной задачей воспитания, с точки зрения А. Я. Данилюка, является укрепление духовности и нравственности, гражданской солидарности и государственности, развитие национальной культуры [4; 5; 6]. При этом он отмечает, что при определении современного национального воспитательного идеала необходимо в полной мере учитывать:

– духовно-нравственные ценности, определённые в соответствии с действующим российским законодательством;

– преемственность современного национального воспитательного идеала по отношению к национальным воспитательным идеалам прошлых эпох.

Представление об идеале сопровождает любую педагогическую деятельность, а главной целью педагогической деятельности является подготовка человека к жизни в обществе других людей, подготовка к взаимодействию с ними. На основе идеала воспитания человека теория и практика воспитания предъявляет определённые социально значимые требования к человеку с учётом потребностей и возможностей общества.

Следует различать понятия «идеал воспитания человека» и «идеал воспитательного процесса».

С нашей точки зрения, идеал воспитания человека – это совокупность определённых качеств личности, это то, к чему мы стремимся, воспитывая человека, это цель и результат воспитания. Идеал воспитания человека – это некий нормативный образец личности, задающий ориентир в виде системы ценностных координат. На основе идеала воспитания теория и практика воспитания предъявляют определённые социально значимые требования к человеку с учётом потребностей и возможностей общества. Идеал воспитания современного человека представляет собой образец личности, задающий ориентир в виде системы ценностных координат, включающей в себя гуманизм, гражданственность, уважение к правам и свободам человека, патриотизм, трудолюбие, ценность жизни и здоровья человека, стремление к улучшению жизни общества. Идеал воспитания человека является результатом воспитания, целевым ориентиром педагога в воспитании субъекта, идеальным представлением о современном человеке, содержит в себе общечеловеческие базовые ценности, нравственные, эстетические, этические, культурные, образовательные характеристики личности. С точки зрения нравственности человек «идеальный» является носителем общечеловеческих норм морали и высоких духовных ценностей. Это то, к чему стремится воспитатель в воспитании человека.

Идеал воспитательного процесса ориентирован на воспитание человека и включает в себя методологию и

технологии воспитания современного человека.

По нашему мнению, идеал воспитания человека и идеал воспитательного процесса необходимо рассматривать в аспекте педагогической антропологии, так как она, представляя собой педагогику развития, обучения, воспитания человека с учётом его биологических особенностей, являясь наукой о человеке в образовательном пространстве и философской базой воспитания, позволяет чётко понять структуру современного воспитания и определить его направление, цель в соответствии с современными потребностями общества.

XIX в. оставил глубокое наследие для современной России. Это время знаменуется плодотворными, оригинальными мыслями по вопросам воспитания человека многих прогрессивных мыслителей, ученых, педагогов: В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта и др.

В XIX в. русские демократы А. И. Герцен, В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский считали, что идеалом воспитания человека является личность, обладающая такими качествами, как правдивость, честность, соединённая со скромностью, патриотизм, гуманизм, трудолюбие, активность, высокоидейность, а воспитательный процесс должен быть ориентирован на воспитание человека, всесторонне развитого в физическом и духовном отношении, стремящегося работать на благо общества.

В. Г. Белинский был сторонником гуманного воспитания. Он предлагал развивать природные предпосылки

детей, уважать и любить детей и критиковал современную ему муштру и зубрёшку. Основанием воспитания В. Г. Белинского является жизнь на благо человечества. Через его труды красной нитью проходит идея общечеловеческого воспитания «быть человеком». В своих трудах В. Г. Белинский подчёркивает, что воспитание должно опираться на природу ребёнка, развивать наклонности и способности и определять суть его в жизни [11]. Он говорил, что душа ребёнка – это не белая доска. У каждого ребёнка есть свои наклонности и способности, возможности, которые воспитатель должен увидеть в ребёнке и уметь их развивать. Если воспитатели не учитывают биологических способностей и наклонностей ребёнка, его труд воспитания можно считать пустым и бессмысленным. Воспитателя он сравнивал с садовником, который должен растить детей в соответствии с теми основами, которые заложены в ребёнке от рождения. Образно он сравнивает детей с растениями, причём каждому растению нужен свой индивидуальный уход в соответствии с его видом. И воспитателю необходимо учитывать в своей работе, что каждый человек имеет свои этапы развития, и если их игнорировать, то человека можно погубить.

Важной основой воспитания В. Г. Белинский считал народность и гуманизм, поэтому его идеал воспитания – личность, обладающая такими качествами, как социальная активность, патриотизм, гуманизм, трудолюбие, самопожертвование, жизнь на благо общества. Он говорил, что человек должен существовать в народной стихии, народность неразрывно связана с общечеловеческим воспитанием.

С его точки зрения, человек должен являться активным членом общечеловеческого семейства, человек как существо особенное, индивидуальное, единичное, может жить только в обществе [11].

Что касается идеала воспитательно-го процесса, то, с точки зрения В. Г. Белинского, при воспитании необходимо у каждого ребёнка учитывать индивидуальные и возрастные особенности, знать «эпохи возрастания» и в соответствии с ними применять формы воспитания. Он выявил сущность взаимосвязи воспитания и развития: если воспитание направлено в соответствии с природосообразными предпосылками ребёнка, то заложенные в природе ребёнка возможности реализуются в явь.

Н. Г. Чернышевский идеал воспитания человека видел в воспитании активного общественного деятеля, в личности высоко идейной, всесторонне развитой в физическом и духовном отношении. Честность, соединённая со скромностью, правдивостью, с патриотизмом, гуманизмом, трудолюбием и составляет идеал воспитания по Н. Г. Чернышевскому. При этом он с позиции антропологизма опирался на идею единства человеческого организма, единства физического и духовного в человеке, единства телесной и духовной природы человека и считал, что нормальным можно представить такое развитие, которое охватывает все стороны человеческого организма.

Что касается идеала воспитательного процесса, то Н. Г. Чернышевский считал главной целью воспитания подготовку человека к жизни, воспитание человека, всегда думающего об общей пользе, активного участника в граж-

данских делах. Среди разнообразных форм, методов воспитания отводил видное место живому слову учителя, беседе. Большое внимание уделял активной самостоятельной работе детей. Основным средством воспитания и всестороннего развития он считал науки о природе и человеке, т. е. знания естественнонаучные и гуманитарные. Н. Г. Чернышевский считал, что для воспитания детей нужно не навязывание, а гуманное отношение к тому, что они желают. Он был против грубого принуждения детей в деле воспитания, призывал формировать у детей самостоятельность и активность.

Н. Г. Чернышевский уделял большое внимание свободе в воспитании, но эта свобода осуществлялась в русле гуманного руководства со стороны взрослых. При этом под свободой понималась гуманная атмосфера занятий, когда дети учатся не из-за страха быть наказанными, а сознательно и активно овладевают знаниями, умениями, навыками [13].

Н. А. Добролюбов идеал воспитания человека видел в человечности, разумности, гуманизме, народности. Нельзя не учитывать природных предпосылок ребёнка, считал он, нельзя игнорировать природу человека при воспитании и при этом нужно придавать особое значение в развитии личности общественной среде и воспитанию.

Идеал воспитательного процесса Н. А. Добролюбов [11] видел в его разумной организации, а с учётом особенностей детской природы и на основе народности. Цель, содержание воспитания и вся учебно-воспитательная деятельность должны соответствовать стремлениям, потребностям и запросам народа. При этом цель воспитания

он видел во всесторонней подготовке граждан (физической, умственной, нравственной), в воспитании активного общественного деятеля, человека, стремящегося жить во благо Родины и общества.

Вслед за В. Г. Белинским, Н. Г. Чернышевским, Н. А. Добролюбовым идеал воспитания человека развивал Н. И. Пирогов. Он был сторонником гуманистического идеала воспитания «истинных людей» с нравственной свободой мысли, чёткими убеждениями, умеющих сочувствовать, обладающих волей, способных к самопожертвованию ради других людей, свободно мыслящих, людей, для которых способность говорить правду была бы самым главным качеством в человеке. При этом акцент делался на воспитании в человеке активности, гуманности и деятельности. Сам по себе неординарный Н. И. Пирогов [9] представлял человека как высшую ценность, как общественную сущность, как индивидуальную личность. Он считал, что человек должен иметь внутреннюю самостоятельность, индивидуальность, богатый внутренний мир, уметь жить в обществе и для общества.

В идеале воспитательного процесса он опирался на идеи гуманности, развития природных предпосылок детей, учёта индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка в учебно-воспитательном процессе, учёта идеи народности и был сторонником свободы в воспитании.

Вслед за Н. И. Пироговым вклад в развитие идеала воспитания человека и идеала воспитательного процесса внёс К. Д. Ушинский. К. Д. Ушинский считал, что у каждого народа есть свой собственный идеал воспитания чело-

века, и каждый народ ожидает, что у такого идеала будет свой уникальный набор личностных качеств [12]. Идеал воспитания К. Д. Ушинского состоит в народности, гуманизме, в развитии способности человека жить на благо общества, в способности улучшать жизнь общества.

Идеал воспитательного процесса, по К. Д. Ушинскому, включает в себя построение процесса воспитания с учётом гуманистических заповедей и природных предпосылок человека. Он был сторонником гуманистического воспитания и считал, что воспитание должно основываться на заповедях гуманистической направленности. Именно он обосновал необходимость учитывать физиологические механизмы психической деятельности, что позволяет правильно осуществлять физическое, умственное, нравственное воспитание человека. К. Д. Ушинский предлагал особое внимание уделять постановке цели и учёту закономерностей воспитательной деятельности, так как без целеустремлённого воспитания детей невозможно дальнейшее развитие общества.

Таким образом, сопоставляя социальную и политическую специфику XIX в. (внешняя политика России XIX в, активные внутриполитические преобразования, разнообразные реформы, восстание декабристов и др.) с идеалами педагогов-антропологов, можно наблюдать общие специфические черты: самоотверженность (жизнь во благо Родины, во благо общества), народность, гуманизм, активность (воспитание активного общественного деятеля), идейность (воспитание личности высоко идейной), честность соединённая со скромно-

стью, правдивость, патриотизм, гуманизм, трудолюбие.

Идеал воспитательного процесса включает разумную организацию воспитательного процесса с учётом особенностей детской природы, народный дух, гуманные взаимоотношения между учеником и учителем, взаимную любовь и уважение. Цель воспитания – воспитание личности, всесторонне развитой в физическом и духовном отношении. Содержание воспитания и вся воспитательная деятельность должны соответствовать стремлениям, потребностям и запросам народа, считали педагоги-антропологи XIX в. При этом строить процесс воспитания нужно с учётом природных предпосылок человека, индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка, на принципах народности и свободы в воспитании. Большое внимание уделялось нравственному воспитанию.

Очевидно, что вышеперечисленные черты идеала воспитания человека и идеала воспитательного процесса педагогов-антропологов XIX в. обуславливаются политической спецификой

того времени, но, несомненно, велико их влияние на развитие современного идеала воспитания человека, прошедшего через века. Педагоги-антропологи XIX в. были сторонниками гуманного воспитания, предлагали развивать природные предпосылки детей, уважать и любить детей, опираться на народность в воспитании, но самое главное в их системах – идея общечеловеческого воспитания «быть человеком», воспитание в каждом человеке такого высоконравственного качества, как жизнь на благо людей, воспитание человека, всегда думающего об общей пользе, воспитание общественника, вся жизнь которого направлена на достижение общего блага. У каждого ребёнка своя природа, развивающаяся по своему пути и отличающаяся от природы другого ребёнка индивидуальными особенностями, и если воспитание направлено в соответствии с природосообразными предпосылками ребёнка, то заложенные в нём возможности активно реализуются.

Статья поступила в редакцию 16.05.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Р. Г. Феномен моральной императивности: Критические очерки. М., 2018. 196 с.
2. Асмолов А. Г. Педагогика достоинства // Вести образования. 2015. № 7. С. 8–12.
3. Давидович В. Е. Теория идеала. Ростов-н/Д., 1983. 184 с.
4. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, . М., 2009. 26 с.
5. Данилюк А. Я. Смысл как педагогическая категория [Электронный ресурс] // International Dialogues on Education: Past and Present. May 5, 2017. URL: ide-journal.org/editorial-board (дата обращения: 04.04.2019).
6. Данилюк А. Я. Создание всемирной образовательной сети [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 1 (17). URL: <http://i1121.petrstu.ru/journal/article.php?id=3424>. (дата обращения: 04.04.2019).
7. Национальная идея России / в 6 т. Т. 1. М., 2012. 752 с.
8. Никонов К. М. Современная христианская антропология (анализ основных направлений и методологии обоснования религии): автореф. дис. ... докт. филос. наук. М., 1990. 28 с.

9. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк. М., 1985. 496 с.
10. Слободчиков В. И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Воспитательная работа в школе. 2016. № 9. С. 6–13.
11. Смирнов В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века. М., 1963. 311 с.
12. Ушинский К. Д. Наука и искусство воспитания / сост. С. Ф. Егоров. М., 1994. 208 с.
13. Чернышевский Н. Г. Полное собрание сочинений. Т. XIV. М., 1953. 235 с.

REFERENCES

1. Apresyan R. G. *Fenomen moral'noi imperativnosti: kriticheskie ocherki* [The phenomenon of moral imperative: Critical essays]. Moscow, 2018. 196 p.
2. Asmolov A. G. [Pedagogy of dignity]. In: *Vesti obrazovaniya* [Proceedings of education], 2015, no. 7, pp. 8–12.
3. Davidovich V. E. *Teoriya ideala* [The theory of ideal]. Rostov-on-Don, 1983. 184 p.
4. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. *Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii* [The concept of spiritually-moral development and education of the person of the citizen of Russia]. Moscow, 2009. 26 p.
5. Danilyuk A. Ya. [Sense as a pedagogical category]. In: *International Dialogues on Education: Past and Present* [International Dialogues on Education: Past and Present], May 5, 2017. Available at: ide-journal.org/editorial-board (accessed: 04.04.2019).
6. Danilyuk A. Ya. [The creation of the global education network]. In: *Neprevyaznoe obrazovanie: XXI vek* [Lifelong education: the XXI century], 2017, iss. 1 (17). Available at: <http://lll21.petsru.ru/journal/article.php?id=3424>. (accessed: 04. 04. 2019).
7. *Natsional'naya ideya Rossii. T. 1* [Russian national idea. Vol. 1]. Moscow, 2012. 752 p.
8. Nikonov K. M. *Sovremennaya khristianskaya antropologiya (analiz osnovnykh napravlenii i metodologii obosnovaniya religii): avtoref. dis. ... dokt. filos. nauk* [Modern Christian anthropology (the analysis of basic directions and methodologies for the justification of religion): abstract of D. thesis in Philosophical science]. Moscow, 1990. 28 p.
9. Pirogov N. I. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical works]. Moscow, 1985. 496 p.
10. Slobodchikov V. I. [Humanitarian and political crisis of domestic education]. In: *Vospitateľnaya rabota v shkole* [Educational work at school], 2016, no. 9, pp. 6–13.
11. Smirnov V. Z. *Ocherki po istorii progressivnoi russkoi pedagogiki XIX veka* [Essays on the history of progressive Russian pedagogics of the XIX century]. Moscow, 1963. 311 p.
12. Ushinsky K. D. *Nauka i iskusstvo vospitaniya* [The science and art of education]. Moscow, 1994. 208 p.
13. Chernyshevsky N. G. *Polnoe sobranie sochinenii*. Vol. XIV. [Complete works]. Moscow, 1953. 235 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Хлызова Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного университета, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования;
e-mail: hlizova_iv@mail.ru

INFORMATION ON THE AUTHOR

Irina V. Hlyzova – candidate of pedagogical sciences, the associate professor of the Department of pedagogics, Moscow Region State University, the corresponding member of the International academy of Sciences of pedagogical education;
e-mail: hlyzova_iv@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Хлызова И. В. Идеал воспитания человека в трудах педагогов-антропологов XIX века // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 34–43.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-34-43

FOR CITATION

Hlyzova I. V. Ideal of education of the person in the works of teachers-anthropologists of the XIX century. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 34–43.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-34-43

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-44-52

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (ДОВУЗОВСКОЕ ОБУЧЕНИЕ)

Баранова С. Е., Панова Л. В., Харитоновна О. В.

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

117997, г. Москва, Стремянный пер., д. 36, Российская Федерация

Аннотация. Данная статья посвящена характеристике лингводидактического уровня преподавателя русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. При этом под лингводидактическим дискурсом мы понимаем процесс, элементами которого являются речь преподавателя в устной и письменной её формах и его коммуникативное поведение во время подготовки к занятию и во время самого занятия. Актуальность исследования обусловлена тем, что речь преподавателя русского языка представляет собой сложное социально-лингвистическое и психолого-педагогическое образование, соотносимое с понятием дискурса. С одной стороны, это речь носителя языка, с другой стороны, это речь филолога-лингвиста, для которого знание грамматических категорий и владение ими является базовой компетенцией специалиста. Перед преподавателем-русистом стоит задача – сделать процесс эффективным и методически целесообразным. На выбор грамматической формы влияют такие факторы, как этап обучения, целесообразность введения грамматической категории в полном объёме, возможность введения новой грамматической формы путём запоминания. Коммуникативно-деятельностный принцип современной методики преподавания иностранных языков предполагает изучение грамматики в качестве инструмента коммуникации; все учебные грамматические категории коммуникативно насыщены. Мастерство русиста состоит в том, чтобы изучаемая грамматика не только была понятна учащемуся, но и не искажала грамматического строя русского языка.

Ключевые слова: грамматика, лингводидактический дискурс, русский язык как иностранный, сертификационный уровень, элементарный уровень, довузовское обучение, стандарт

PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN GRAMMAR TO A FOREIGN AUDIENCE (PRE-UNIVERSITY TRAINING)

S. Baranova, L. Panova, O. Haritonova

Plekhanov Russian University of Economics

36, Stremyanny per., Moscow 117997, Russian Federation

Abstract. This article is devoted to the characteristic of the linguistic-didactic level of the teacher of Russian as a foreign language at the initial stage of training. At the same time, by the linguistic-didactic discourse we understand the process, the elements of which are the teacher's speech in oral and written forms and his communicative behavior during the preparation for the lesson and during the lesson itself. The relevance of the study is due to the fact that the speech of the teacher of the Russian language is a complex socio-linguistic, psychological and pedagogical education, correlated with the concept of discourse. On the one hand, it is the speech of a native speaker, on the other hand, it is the speech of a philologist-linguist, for whom knowledge of grammatical categories and mastering them is the basic competence of a specialist. The task of a Russian teacher is to make the process effective and methodically expedient. The choice of grammatical form is influenced by such factors as the stage of training, the feasibility of introducing a grammatical category in full, the possibility of introducing a new grammatical form by memorizing. Communicative activity principle of modern methods of teaching foreign languages involves the study of grammar as a tool of communication; all educational grammatical categories are communicative rich. The skill of the teacher of Russian is not only to make studying grammar clear to the student, but also not distorting the grammatical structure of the Russian language.

Keywords: grammar, linguistic-didactic discourse, Russian as a foreign language, certification level, elementary level, pre-university education, standard

Лингводидактический дискурс (ЛДД) преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) по своей структуре очень сложен. Мы выделяем в нем лексико-грамматический уровень, уровни педагогического чтения, письма, говорения и аудирования. ЛДД русиста включает описание урока и учебника РКИ, конструктивных и деструктивных элементов речевой деятельности специалиста и т. д. [8]. Высокий или низкий грамматический уровень ЛДД преподавателя РКИ определяется степенью владения русиста грамматическим строем русского языка во всех его функциональных разновидностях. ЛДД педагога – это

своего рода показатель сформированности знаний, навыков, умений русиста в области функционально-коммуникативной грамматики. При этом компетенции преподавателя в области грамматики включают знание функций грамматических единиц русского языка и закономерностей их использования в высказывании и в целостном тексте (во взаимодействии с их окружением), а также владение лексико-грамматическими категориями и их взаимодействием на уровне языка и речи [10, с. 19–20].

В процессе преподавания РЯ в иностранной аудитории русист как носитель русского языка автоматически

использует все возможности грамматической системы. В то же время преподаватель включает в свой лингводидактический дискурс только тот лексико-грамматический материал, который известен или понятен учащимся на данном этапе. В противном случае неизвестная грамматика может послужить причиной многочисленных ошибок в устной и письменной речи учащегося. Так, на начальном этапе обучения РКИ иностранный учащийся овладевает предложно-падежной и видовременной системами русского языка (РЯ). Например, творительный падеж имени существительного имеет несколько значений:

– «профессиональное» значение, называние человека по роду занятий: *Мой брат работает **врачом** (экономистом, журналистом, инженером и т. д.);*

– инструментальное значение: *Я пишу **ручкой** (Я ем ложкой);*

– значение совместного действия: *Я гуляю **с другом** (подругой);*

– объектное значение: *Я владею **русским языком** (английским языком, французским языком, испанским языком и т. д.) в совершенстве;*

– локальное значение: *Я иду **полем** (лесом, парком и т. д.)* и т. д. На начальном этапе обучения (НЭО) русскому языку, в нашем случае – это довузовский этап обучения, изучаются те грамматические категории, которые позволят иностранцам удовлетворять элементарные коммуникативные потребности при общении с носителями языка. Данное утверждение позволяет выбрать на НЭО первые три значения творительного падежа, а два последних значения освоить позже. Таким образом, в процессе обучения педагог

выбирает и использует в своём педагогическом дискурсе только те средства, которые соответствуют этапу (стадии) обучения, уровню учебных достижений учащегося, потому что выбранные формы будут понятны обучаемому, а значит, он сможет понять их, запомнить и правильно использовать в письменной и устной коммуникации на русском языке.

Ситуация выбора возникает при овладении конструкциями для введения понятия, термина. Известно, что в русской научной речи отмечается несколько вариантов подобных конструкций:

(1) *что N4 называют чем N5*

(2) *что N1 называется чем N5*

(3) *что N4 принято называть чем N5*

(4) *что N1 носит название чего N2*

(5) *что N1 известно под названием чего N2*

(6) *что N1 получило название чего N2.*

Курс практического русского языка уже на начальном этапе его изучения включает основы научного стиля речи (НСР), потому что, как известно, главной целью довузовского этапа обучения РКИ является подготовка иностранного учащегося к его дальнейшей учёбе на основных факультетах высшего учебного заведения [2, с. 1; 3, с. 15]. Методически целесообразно в аудитории на НЭО из указанной совокупности выбрать те конструкции, которые актуальны и соответствуют данному уровню владения РКИ: конструкции (1), (2) и (3). Конструкции (4) – (6) успешно осваиваются иностранными учащимися в объёме сертификационных уровней ТРКИ-1 и ТРКИ-2.

Наше исследование посвящено описанию не столько методов преподава-

ния грамматики иностранцам, сколько описанию ЛДД русиста в иностранной аудитории. Если в своём активном лингводидактическом дискурсе преподаватель РКИ использует модели, которые учащимся неясны, существует большая вероятность в лучшем случае огромного количества грамматических ошибок в речи обучаемых, а в худшем – полного отсутствия интереса к русской грамматике. Характеризуя в целом ЛДД русиста, нужно отметить, что в нём наличествуют:

а) модели, которые чётко отражают определённый коммуникативно-грамматический смысл;

б) модели, в которых отражено наиболее частотное и регулярное расположение левых и правых актантов (порядок слов);

в) двусоставное личное предложение в качестве основной речевой модели;

г) менее регулярные модификации русских предложений: неопределённо-личные, пассивные, модальные, фазисные, конверсивные – постепенно вводятся и закрепляются в дальнейшем.

Вышесказанное не означает, что преподаватель планирует свой лингводидактический дискурс только по собственному усмотрению и желанию. В действующих стандартах и программах обучения РЯ (для преподавателя и студентов) очерчен круг функционального грамматического материала, которым призван оперировать русист в своей речи. А известное определение Л. В. Щербы о роли и месте грамматики в изучении иностранного языка: «...специально под языком мы понимаем едва ли не в первую очередь грамматику», – по-прежнему актуально и значимо для всех преподавателей

и иностранных языков, и РЯ в частности [12, с. 56].

Особенностью лингводидактического дискурса преподавателя РКИ является использование приёмов «скрытого», незаметного – в одних случаях, в других – преднамеренного усвоения грамматики иностранными учащимися. Опытного преподавателя отличает искусство «организовать обучение на базе строгой грамматической системы, как бы скрытой от учащихся, чтобы за счёт продуманных заданий, упражнений, собственной речи подвести учащихся к грамматически правильно построенной русской речи» [3, с. 13]. К примеру, приступая к изучению предложно-падежной системы русского языка на НЭО, преподаватель зачастую сталкивается с проблемой: в какой последовательности презентовать учащимся данный материал. Анализ известных учебников и учебных пособий по РКИ (элементарный уровень (A1)) показывает, что их авторы решают эту проблему по-разному. Одни составители учебных пособий отдают предпочтение первоначальному освоению только падежной системы имени существительного [1; 7; 9]. При этом изучение падежных форм имен прилагательных переносится на базовый уровень (A2). Другие авторы знакомят учащихся сразу с падежными формами имен существительных и имен прилагательных [4; 11]. Так, в указанных пособиях в качестве примера предлагаются диалоги:

- Я учусь в институте.
- В каком?
- В медицинском.
- Мой брат работает на фирме.
- На какой?
- На немецкой.

В своей статье «Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического дискурса преподавателя-русиста» мы указывали на функции и роль учебника РКИ, на основные требования к современному учебному пособию с точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода методики преподавания РКИ [8, с. 19–20]. Все перечисленные учебники демонстрируют в полной мере прямую связь между тем, что изучается, и тем, что требуется в реальном общении, а различные подходы при изучении предложных форм имён прилагательных не умаляют достоинства данных пособий, а иллюстрируют два способа освоения данной грамматической категории.

Критики изолированного изучения падежных форм имён существительных приводят в качестве доказательства тот аргумент, что в ситуации, когда изучение падежных форм прилагательных откладывается «на потом», учащийся, безусловно, начинает делать ошибки: пытаясь полно ответить на вопрос «Где ты учишься?», студент отвечает: «В Российский экономический университет». Чтобы избежать данной ситуации, преподаватель может сделать отступление от урока, дав на доске в качестве модели наиболее часто встречающиеся для данной аудитории выражения, например «Я учусь в РоссийскОМ экономическОМ университете», «Мой брат работает на американскОЙ фирме», и объяснив, что более детально тема изменения прилагательных по падежам будет рассмотрена позже, после изучения темы «Падеж имён существительных». Критики рассматриваемого подхода считают, что в процессе изучения па-

дежей, увеличения объёма лексики у студентов будут возникать всё новые и новые вопросы, почему *в большом, но в хорошем доме, в зелёном лесу, но в синем море*. На этом этапе у студента может возникнуть (и возникает!) ощущение, что вариантов окончаний великое множество, правила сложны и выучить это нереально. Понимая, что падежная форма прилагательного будет использована им неправильно, студент чувствует неуверенность, что неизменно приводит к скованности в процессе коммуникации, а иногда и к нежеланию говорить. Следует учитывать и тот факт, что зачастую учащиеся не знают в достаточной степени грамматики своего родного языка. Они не могут выделить основу слова, не различают твёрдости и мягкости согласных, не слышат ударения. В некоторых случаях в родном языке студента может отсутствовать сама категория падежа или твердости-мягкости согласных (например, в английском, немецком, французском языках и др.).

Таким образом, делается вывод, что наиболее целесообразно: во-первых, вводить падеж прилагательного сразу после отработки того же падежа существительного (обычно первым изучают предложный падеж), во-вторых, остановиться максимально подробно на чередовании гласных в окончаниях *-ом/-ем* и т. п., обязательно отметив, что эта закономерность будет проявляться во всех падежах, а окончания прилагательных мужского и среднего рода будут совпадать. В дальнейшем при изучении местоимений (указательных, притяжательных), порядковых числительных студенту будет легче видеть закономерности изменения формы слова по падежам, если в са-

мом начале при изучении падежных форм, будь то предложный, винительный или любой другой падеж, отработан механизм выбора правильного окончания. Тем более, если говорить о лингводидактическом тестировании как универсальном способе контроля знаний учащихся, нельзя забывать, что современные тесты включают грамматические формы и существительных, и прилагательных.

Нам кажется, что приведённый выше пример дискуссии о последовательности презентации определённого грамматического материала доказывает тот факт, что речь русиста на занятии носит учебный характер при стремлении к естественности. В случае изолированного изучения падежных форм имён существительных и прилагательных учащихся под руководством преподавателя запоминает отдельные случаи употребления падежных форм имён прилагательных, а при переходе на следующий уровень владения языком (А2) может проиллюстрировать правило склонения имён прилагательных в русском языке уже известными ему примерами. Таким образом, преподаватель и учащиеся, запоминая примеры типа «Я учусь в экономическом университете на подготовительном факультете», «Вчера мы были на Красной площади», «Я купил новую куртку» и т. д., работают на опережение.

Описание ЛДД преподавателя-русиста будет неполным, если не привести примеров употребления грамматической терминологии в речи специалиста на занятии [5, с. 17; 6, с. 30]. Изучение грамматики в качестве инструмента коммуникации не означает, что в курсе РКИ не будет основных грамматических категорий РЯ,

а значит, объяснение преподавателем грамматики предполагает использование терминов: *женский род, мужской род, средний род, падеж, совершенный и несовершенный виды глагола* и т. д. Некоторые преподаватели переводят русские термины на английский язык. В случае, если обучаемые владеют хорошо английским языком и специальной терминологией, у преподавателя не возникнут трудности при объяснении грамматики. Но, как показывает практика, учащиеся, если они не лингвисты, не всегда владеют грамматической терминологией, поэтому использование терминов в педагогическом дискурсе требует от преподавателя методического осмысления. Конечно, русскоязычные грамматические термины трудны для воспроизведения, особенно в начале обучения РЯ: и в плане произношения, и в плане правописания, – но они могут служить средством пополнения лексического запаса учащихся. Например, категория рода на НЭО представлена существительными мужского рода, женского рода и среднего рода. В состав данных терминологических словосочетаний входят имена прилагательные *мужской, женский, средний*, поэтому в случае, если иностранный учащийся запомнит эти слова, он сможет самостоятельно или с помощью преподавателя привести их в качестве примеров русских прилагательных:

– имя прилагательное *мужскОй* относится к группе прилагательных с твердой основой с ударением на окончании: *большОй, плохОй, молодОй*;

– имя прилагательное *среднИЙ* относится к группе прилагательных с основой на мягкий Н: *синИЙ, последнИЙ*;

– имя прилагательное *женский* относится к группе прилагательных с основой на -Г-, -К-, -Х-: *русский, тихий*. В дальнейшем учащийся сможет привести новые случаи употребления данных прилагательных: *мужская одежда, женская одежда, средний размер* и др. Конечно, не все русские термины могут служить средством расширения лексического запаса. Наверное, поэтому в речи русистов появляются профессионализмы: *надеж один, два, три* и т.д.; *НСВ и СВ, НСВ-факт, СВ-результат* и т.д.

Таким образом, грамматический уровень ЛДД преподавателя РКИ на довузовском этапе обучения должен соответствовать данному этапу обучения. При этом обучение грамматике РЯ не может быть жестко регламентировано. Порядок прохождения тех или иных грамматических категорий зависит от их сложности и коммуникативной целесообразности, а грамматические термины, без которых трудно представить курс РКИ, могут быть представлены как с переводом на язык-посредник, так и без перевода.

Статья поступила в редакцию 06.02.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В. и др. Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. М., 2013. 344 с.
2. Асонова Г. А. Особенности обучения русскому языку как иностранному китайских учащихся на подготовительном факультете [Электронный ресурс] // Мир науки. 2017. Т. 5. № 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/68PDMN317.pdf> (дата обращения: 15.04.2019).
3. Асонова Г. А. The ways of grammatical category of participle as an important part of Russian grammar // Гуманитарная парадигма. 2018. № 2(5). С. 13–20.
4. Будильцева М. Б., Царева Н. Ю. Элементарный курс русского языка для иностранцев. М., 2006. 2002 с.
5. Гвоздева Е. В. Комплексные единицы словообразования. М., 2017. 120 с.
6. Косицына Е. Ф., Гвоздева Е. Н. К вопросу о месте универбов и способах их описания в толково-слообразовательном словаре // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2018. № 2. С. 26–33.
7. Овсиенко Ю. Г. Русский язык для начинающих. М., 2007. 472 с.
8. Панова Л. В., Харитонова О. В. Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического дискурса преподавателя-русиста // Мир науки: [сайт]. 2016, Т. 4. № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf> (дата обращения: 25.03.2019).
9. Соболева Н. И., Гадалина И. И., Иванова А. С., Харламова Л. А. Практическая грамматика. Элементарный и базовый уровень: учебное пособие. М., 2007. 188 с.
10. Харитонова О. В. Профессиональная речь преподавателя русского языка иностранцам как лингводидактический дискурс: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 294 с.
11. Чернышев С. И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб., 2001. 279 с.
12. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М., 1957. 427 с.

REFERENCES

1. Antonova V. E., Nakhabina M. M., Safronova M. V. Tolstykh A. A. *Doroga v Rossiyu* [Way to Russia]. Moscow, 2013. 344 p.
2. Asonova G. A. [The peculiarities of teaching Chinese learners to Russian as a foreign language at the preparatory faculty]. In: *Mir nauki* [The world of science], 2017, vol. 5, no. 3. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/68PDMN317.pdf> (accessed: 15.04.2019).
3. Asonova G. A. [The ways of grammatical category of the participle as an important part of Russian grammar]. In: *Gumanitarnaya paradigma* [Humanitarian paradigm], 2018, no. 2 (5), pp. 13–20.
4. Budil'tseva M. B., Tsareva N. Yu. *Elementarnyi kurs russkogo yazykadlya inostrantsev* [Basic course of Russian language for foreigners]. Moscow, 2006. 2002 p.
5. Gvozdeva E. V. *Kompleksnye edinitsy slovoobrazovaniya* [Integrated units of word formation]. Moscow, 2017. 120 p.
6. Kositsyna E. F., Gvozdeva E. N. [On the question about the place unverbs and their descriptions in the Glossary and the dictionaries of word formation]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Russian philology], 2018, no. 2, pp. 26–33.
7. Ovsienko Yu. G. *Russkii yazyk dlya nachinayushchikh* [Russian for beginners]. Moscow, 2007. 472 p.
8. Panova L. V., Kharitonova O. V. [A textbook for teaching Russian as a foreign language as an element of the didactic discourse of a Russian language teacher]. In: *Mir nauki* [The world of science], 2016, vol. 4, no. 6. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf> (accessed: 25.03.2019).
9. Soboleva N. I., Gadalina I.I., Ivanova A. S., Kharlamova L. A. *Prakticheskaya grammatika. Elementarnyi i bazovyi uroven'* [Practical grammar. Elementary and basic level]. Moscow, 2007. 188 p.
10. Kharitonova O. V. *Professional'naya rech' prepodavatelya russkogo yazyka inostrantsam kak lingvodidakticheskii diskurs: dis. ... kand. ped. nauk* [Professional speech of the teacher of Russian language to foreigners as a didactic discourse: PhD thesis in Pedagogic sciences]. Moscow, 2005. 294 p.
11. Chernyshev S. I. *Poekhali! Russkii yazyk dlya vzroslykh. Nachal'nyi kurs* [Let's go! Russian for adults. The initial course]. St. Petersburg, 2001. 279 p.
12. Shcherba L. V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'* [The language system and speech activity]. Moscow, 1957. 427 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Баранова Светлана Евгеньевна – старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, e-mail: rusich-rea@yandex.ru

Харитоновна Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и культуры речи Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, e-mail: irkutsk4@yandex.ru

Панова Лариса Вячеславовна – старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, e-mail: kafrus@pochta.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Svetlana E. Baranova – senior lecturer, the Department of the Russian language and culture speech, Plekhanov Russian University of Economics;

e-mail: rusich-rea@yandex.ru

Olga V. Kharitonova – associate professor, PhD in pedagogic sciences, the Department of the Russian language and culture speech, Plekhanov Russian University of Economics;

e-mail: irkutsk4@yandex.ru

Larisa V. Panova – senior lecturer, the Department of the Russian language and culture speech, Plekhanov Russian University of Economics;

e-mail: kafrus@pochta.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Баранова С. Е., Панова Л. В., Харитоновна О. В. Проблемы преподавания русской грамматики в иностранной аудитории (довузовское обучение) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 44–52.

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-44-52

FOR CITATION

Baranova S. E., Haritonova O. V., Panova L. V. Problems of teaching Russian grammar to a foreign audience (pre-university training). In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 44–52.

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-44-52

УДК 811.161.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-53-63

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОПТИМАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (УРОВЕНЬ А0–А2)

Гайдукова О. В., Маркина Н. А., Мухаммад Л. П.

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина

117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6, Российская Федерация

Аннотация. Цель работы – выявить факторы, определяющие трудности, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся, поступающие на российские подготовительные факультеты (ПФ) с целью дальнейшего обучения на основных факультетах, а также сформулировать рекомендации по преодолению вышеуказанных трудностей (на примере работы с иностранными учащимися по усвоению ими языка специальности при подготовке к поступлению на филологический факультет). Авторами произведён анализ эмпирического материала (данных по программам ПФ, требований к уровню владения языком, материалов пособий). В статье приведены взгляды исследователей в области РКИ, связанных с работой на начальном этапе обучения. Эмпирически проверено утверждение о том, что результатом профессионально ориентированного обучения иностранных учащихся ПФ по языку специальности должно стать его репродуктивно-продуктивное усвоение. Теоретическая и практическая значимость работы заключается в обобщении и описании принципов отбора и формирования профессионально значимого лексического, грамматического материала, соответствующего промежуточной коммуникативной компетенции ПФ, отвечающей уровню А2, и её прагматического, семантического и грамматического компонентов.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, учебно-профессиональная сфера общения, коммуникативная профессиональная компетенция, интегративные учебные единицы, универсальные синтаксические единицы

MODELLING OPTIMAL COMMUNICATIVE LANGUAGE UNITS IN ORDER TO TEACH RUSSIAN TO FOREIGNERS (LEVEL A0-A2)

O. Gaydukova, N. Markina, L. Muhammad

Pushkin State Russian Language Institute

6, Akademika Volgina st., Moscow 117485, Russian Federation

Abstract. The aim of the article is to disclose factors defining troubles faced by foreign students entering Russian preparation departments (PD) aiming further learning at basic departments. The article also describes recommendations for overcoming the above mentioned obstacles (on the example of work with foreign students for acquisition by them special language for preparing them for entering philological department). The authors analyze the empiric material

(data from the programs of PD, requirements for the level of language mastering, materials from textbooks). The article gives opinions of the investigators in the sphere of RFL bound with the course at the basic tutorials. The affirmation has been proved, that result of professionally directed tutorial of foreign students of PD by specialty language should be its reproductive and productive acquirement. Theoretical and practical importance is in generalization and description of selection principles and formation of professionally important lexical and grammar material, responsible for intermediate communicative competence of PD, equal to level A2, and its pragmatic, semantic and grammar components.

Keywords: professionally oriented education, educative and professional communications sphere, professional communicative competence, interactive studying units, universal syntax units

В соответствии с приказом Минобрнауки России от 3 октября 2014 г. № 1304 с 2015 г. подготовка иностранных граждан к поступлению в бакалавриат, магистратуру или аспирантуру российских вузов осуществляется по дополнительным образовательным программам, которые должны обеспечивать подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (далее: РЯ). Данные программы реализуются только в очной форме с использованием электронных форм обучения.

Объём дополнительной общеобразовательной программы, обеспечивающей подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на РЯ, составляет 2376 часов. Количество часов, отводимых на изучение базовых (основных) дисциплин, составляет не менее 80 % от общего количества часов образовательной программы. Таким образом, большая часть учебного времени учащихся должна отводиться именно профессионально ориентированному обучению. На обучение общению в обиходно-бытовой и социально-культурной сферах остаётся только 20 % времени (т. е. 475 часов).

Причём, если говорить об учащихся – будущих филологах, то материалы их главного предмета – *языкознания* – также входят в эти 475 часов, поскольку языкознание не выделяется как отдельный предмет, а входит в курс под названием *русский язык*. Таким образом, применительно к учебному процессу учащихся-филологов подготовительного факультета (ПФ) стоит острая необходимость, во-первых, в определении *приоритетов* их обучения (приоритетов выделения учебного времени на усвоение того или иного учебного материала), во-вторых, в выделении *интегративных единиц*, которые бы покрывали одновременно все три сферы общения: обиходно-бытовую, социально-культурную и учебно-профессиональную.

В определении приоритетов мы можем руководствоваться:

1) коммуникативными потребностями учащихся, а также необходимостью помочь данным учащимся, начинающим своё обучение «с нуля» (со знакомства и с алфавита), адаптироваться в абсолютно новых для них условиях: прежде всего в условиях обиходно-бытовой и учебно-профессиональной (академической) сфер общения;

2) задачами ПФ по качественной подготовке иностранных учащихся к поступлению в российские вузы.

В заданном аспекте нам также нужно проанализировать рекомендации теоретической и практической методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), существующие программы обучения, а также «поровневые» требования, на которые сориентирован современный учебный процесс по РКИ.

В современной методике преподавания РКИ учебный процесс ПФ соотносится с начальным и средним этапами обучения [1; 4; 13].

Начальный этап (НЭ) обучения включает два основных периода: первый период – это период формирования у учащихся уровня А1 («элементарного уровня»); второй период – это период формирования уровня А2 («базового уровня»).

1. В самый ранний, начальный, период обучения иностранцев РЯ на ПФ, как показывает наш опыт работы, необходимо:

1.1. *помочь* иностранному учащемуся *безболезненно включиться в межличностное общение в стране изучаемого языка*. Данную задачу, опираясь на понятия методики преподавания РКИ, обозначим как задачу формирования *коммуникативно-языковой подготовки периода «выживания»* (иными словами, периода, соотносённого с формированием уровня А1);

1.2. *сформировать*:

1) *элементарные* навыки общения: а) в обиходно-бытовой; б) в учебно-профессиональной сферах общения;

2) *когнитивно-коммуникативные стратегии*, обеспечивающие учащемуся коммуникативную (в том числе

и учебно-профессиональную) деятельность по решению коммуникативных задач в заданных условиях [13; 14];

1.3. сформировать базовую когнитивно-языковую архитектуру языковой личности (ЯЛ) иностранного учащегося, обеспечивающую ему успешную коммуникативную (в том числе и учебно-профессиональную) деятельность на РЯ [13].

Мы связываем первые две поставленные выше задачи с формированием собственно коммуникативной компетенции (определённого её уровня); третью же задачу – с формированием когнитивно-языковой компетенции, не разделяя эти две составляющие на основании двуединства языкового знака: с одной стороны – это его поверхностный, вербальный, уровень, с другой – глубинный, семантический, уровень [2; 6].

2. В более поздний период НЭ обучения в условиях ПФ (при формировании уровня А2) следует помочь иностранному учащемуся оптимально включиться в работу, непосредственно связанную с его *будущей специальностью*, т. е. специальностью, которой он будет обучаться на РЯ. Для этого преподаватель (методист) должен помочь учащемуся:

1) овладеть *базовым* учебным материалом РЯ [1], интегрирующим в учебно-профессиональную сферу по оптимальным параметрам [11];

2) привлечь в обучение, в формирование ЯЛ учащегося (будущего студента и специалиста-филолога) коммуникативно-языковые единицы, которые предоставляет учащемуся языковая среда, а именно: обиходно-бытовая, учебно-профессиональная и социально-культурная сферы общения.

На среднем этапе обучения на ПФ, т. е. при формировании у учащихся уровня В1 (и даже В1+) приоритеты, безусловно, отдаются включению в учебный процесс коммуникативно-языковых единиц учебно-профессиональной сферы общения, обеспечивающих успешное поступление учащихся на основной факультет и «беспроблемное» их обучение на данном факультете (по крайней мере, в первом семестре первого курса). Для этого преподаватель (методист) должен прежде всего помочь учащемуся овладеть:

1) базовым коммуникативно-языковым материалом на РЯ, в своём инварианте покрывающим включенную в учебный процесс основного факультета (первый семестр первого курса) специальную текстотеку (т. е. специальные тексты учебно-профессиональной сферы общения);

2) основными *когнитивно-коммуникативными стратегиями*, обеспечивающими функционирование рецептивных видов РД на заданном материале;

3) основными *способами вербализации предметно значимой информации на РЯ*.

Безусловно, определение задач преподавателя (методиста) и учащихся ПФ показывает, что им предстоит весьма интенсивная не только исполнительная, но и организационная работа по преодолению всех трудностей, связанных с подготовкой к вступительным экзаменам, а также к учебной деятельности на основном факультете. Попытаемся подтвердить сказанное на примере НЭ обучения иностранных учащихся, будущих филологов, в условиях российских ПФ. В качестве контингента возьмём относительно

«лёгкий» контингент – иностранных учащихся, в работе с которыми допустимо использовать язык-посредник, в данном случае – английский язык (АЯ).

Начнём моделирование нашего учебного процесса с конечных целей обучения на ПФ. Частично мы их уже обозначили: это овладение учащимися коммуникативной компетенцией (в том числе и языковой) в учебно-профессиональной сфере общения.

Учебно-профессиональную сферу составляют прежде всего коммуникативные единицы – специальные тексты, а также речевая деятельность (РД), связанная с данными текстами. Чтобы смоделировать данные тексты с целью оптимальной организации учебного процесса ПФ, обратимся к достижениям коммуникативной и функциональной лингвистики, в том числе теории текста, риторике, прагма- и психолингвистике.

Проблемами изучения специальных текстов в целях их включения в учебный процесс иностранных учащихся / студентов занимались многие ученые: Т. В. Васильева, Л. П. Клобукова, О. Д. Митрофанова, Н. А. Метс, Е. И. Мотина, Н. М. Лариохина, Д. И. Изаренков и др. Применительно к начальному и среднему этапам обучения весьма эффективны методики, предложенные Н. А. Метс, О. Д. Митрофановой, Т. Б. Динцовой и Д. И. Изаренковым [8; 3].

Выстраивая учебный процесс иностранных учащихся по усвоению ими языка специальности, мы вслед за О. Д. Митрофановой полагаем, что изложение предметов в различных научных дисциплинах опирается на совпадающую в основных чертах си-

стему языковых средств, их различает только лексическая вариативность [9, с. 14–15]. Данную «совпадающую» систему коммуникативно-языковых средств определим как *интегративные учебные единицы*, которые способны существенно оптимизировать учебный процесс.

В поисках интегративных учебных единиц, оптимизирующих учебный коммуникативный материал, а именно специальные тексты, мы опираемся на модели, предложенные Н. А. Метс, О. Д. Митрофановой, Т. Б. Одинцовой в их коллективной монографии «Структура научного текста и обучение монологической речи» [8]. В целях оптимизации учебного процесса авторы предлагают включить в данный процесс специальные тексты (тексты по специальности) следующих типов: *описание, повествование, рассуждение*.

Изучение специальных текстов, актуальных для первого курса филологического факультета, прежде всего текстов по курсу «Языкознание», а также языковедческих текстов ПФ (средний этап обучения) показывает, что структуры данных текстов в наибольшей мере соответствуют следующим типам текстов: 1) *описание*: значительное количество таких текстов аккумулировано в разделах «Фонетика» и «Морфемика»; 2) *повествование*: жанры *биография* и *историческая справка*. Особое место в данных текстах занимает микротекст «*определение*» (*дефиниция*), который имеет свою особую структуру и, как мы думаем, может быть выделен в качестве особого типового текста, в том числе и на НЭ обучения.

Дальнейшая минимизация учебного материала требует от нас остано-

виться и на такой модели организации учебного материала, как *метатема* «*Общая характеристика объекта*», покрывающая инвариантное содержание коммуникативно-языкового материала, предназначенного, с одной стороны, для последнего периода ПФ (средний этап обучения), с другой – для первого семестра первого курса филологического факультета. Инвариантное содержание данной метатемы включает следующие функционально-коммуникативные блоки (ФКБ): идентификация объекта (сюда может быть включён и микротекст «определение»), состав, строение объекта, местонахождение объекта, качественные и количественные характеристики объекта, связи, отношения между компонентами объекта, функции объекта (его предназначение). Данное содержание тесным образом сопряжено с типовым содержанием описательных текстов [10; 11].

Выше мы коснулись вопроса минимизации коммуникативного материала (текстотеки) за счёт выбора типовых текстов как единиц, интегрирующих материал специальных и неспециальных текстов (например описательных текстов обиходно-бытовой и социально-культурной сферы общения).

Далее рассмотрим вопрос минимизации *языковых* единиц, покрывающих отобранную текстотеку. Для этого опять обратимся к разработкам учёных. Так, по мнению О. Д. Митрофановой, научная речь «отчасти создается особыми, стилистически маркированными средствами, но главным образом – явлениями, общими для литературного языка, целенаправленно организованными, специфически функционирующими» [9, с. 10]. Эта це-

лесообразная организация и специфика функционирования проявляется в отборе из общенационального достояния специальных средств: слов, типов предложений, типов произношения и т. д. [9].

По словам Т. В. Коломиец, «язык специальности – это совокупность всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания занятых в этой сфере людей» [5, с. 326].

В качестве языковых единиц, покрывающих отобранную для нужд ПФ текстотексту, мы прежде всего назовем единицы *грамматического и лексического уровней*. Грамматические единицы в силу их специфики – это уже сам по себе «отобранный» (минимизированный) языковой материал. В рамках инвариантного содержания метатемы «Общая характеристика объекта» грамматический материал в методике преподавания РКИ определен. Это универсальные грамматические конструкции, эксплицирующие типологическое содержание вышеназванной метатемы. Например, конструкция *Что состоит из Чего* эксплицирует семантический компонент «Состав, строение объекта» [3; 11]. Как нам видится, для НЭ обучения (при формировании уровня А2) следует прежде всего отбирать именно эти синтаксические конструкции.

Следует обратить внимание и на то, что в современной методике преподавания РКИ на ПФ также определены универсальные синтаксические единицы (конструкции), *расширяющие* инвариантное содержание обозначенной выше метатемы (а следовательно, и инвариантное содержание типовых

текстов, предназначенных для учебного процесса ПФ). Эти конструкции представлены в современных программах, а также требованиях по первому сертификационному уровню [7; 12]. Данные конструкции составляют *основу* коммуникативной компетенции учащегося ПФ, будущего студента основного факультета. Однако, как мы думаем, эти конструкции подлежат анализу с точки зрения их распределения по периодам обучения. Для периода НЭ обучения (при формировании уровней А1–А2), как нам кажется, допустимо ограничиться наиболее употребительными конструкциями в рамках метатемы «Общая характеристика объекта».

Особого внимания требует *лексический аспект* при минимизации учебного материала для нужд ПФ. И именно здесь предстоит самая настоящая «ювелирная» работа по отбору содержания обучения в соответствии с намеченной нами стратегией. Сразу заметим, что лексический материал, который на сегодняшний день отобран и распределён «по уровням» владения коммуникативной компетенцией, требует анализа по существу вопроса, а также требует существенной переработки и доработки. Ниже в свете описанной нами стратегии коснёмся вопроса формирования лексических минимумов именно профессионально ориентированного НЭ обучения, причём дифференцируя данные минимумы по уровням: уровень А1 (первый период) и А2 (второй период).

Начнём с отбора и формирования лексического состава, отвечающего уровню А2, отражающего промежуточную коммуникативную компетенцию ПФ. Так, мы уже определили профес-

сионально значимый коммуникативный, а также грамматический материал данного уровня (метатема «Общая характеристика объекта» и её прагматический, семантический и грамматический компоненты). Лексический же состав определяется: 1) возможностью лексики покрывать функционально-коммуникативные блоки (ФКБ) обозначенной метатемы. Например, лексическая единица (ЛЕ) *включать* (наряду с другими ЛЕ) покрывает ФКБ «Состав, строение объекта». Она является, с одной стороны, актуальной, системообразующей в отношении отобранного как коммуникативного (метатемы), так и грамматического (универсального) материала. С другой стороны, она нетрудна в усвоении и интегрирует в коммуникативное пространство общо-бытовой сферы общения: *ключ* (номинация важнейшего объекта данной сферы). Усвоение ЛЕ *ключ*, *включать*, *включение* весьма продуктивно также и с точки зрения демонстративного материала для таких тем языкознания, как: 1) «Фонетика» (состав глухих и звонких, мягких и твёрдых согласных звуков); 2) «Морфемика» (определение корня и других морфем); 3) «Словообразование» (определение производящих и производных основ); 4) «Лексикология» (показ омонимов и синонимов: *ключ* = *родник*). По аналогии можно рассмотреть и такие ЛЕ, как *род*, *родители*, *родительный* (падеж), *родительский* (дом), *родиться*, *Родина*, *родник* и т. д. Нахождение интегративных единиц в соответствии с описанным выше подходом намного облегчит усвоение учащимися лексического состава РЯ в коммуникативных (прежде всего учебно-профессиональных) целях.

Отбор ЛЕ, их интегрирующего потенциала, следует также осуществлять и на *тематической* основе (такая работа частично уже проводилась в практических методиках), а также на основе *интеграции усвоенной единицы* в настоящий и/или будущий термин. Например, исконные названия русских падежей (а для филологов это очень важно) следует давать после того, как учащимися будут усвоены некоторые производящие основы, например: усвоение коммуникативно значимой ЛЕ (словоформы) *извините* облегчает усвоение и закрепление в памяти учащихся термина *Винительный* (падеж) и т. п. Как показывает наш анализ учебного материала, работа по интегрированию содержания обучения на НЭ совершенно не продумана.

Описанный выше подход к отбору и организации учебного материала (УМ) следует осуществлять и в самый первый период обучения иностранцев на ПФ. Однако здесь, как мы уже отмечали ранее, необходимый оптимум следует выстраивать исходя не столько из «потребностей специальности», сколько из соображений интегрирования контактирующих языковых единиц в процессе учебной межкультурной коммуникации, т. е. единиц родного языка учащихся и единиц изучаемого ими языка (РЯ). Так, при формировании уровня А1 коммуникативно-языковой материал следует интегрировать на основе *семантических универсалий* как иерархически организованных когнитивно-семантических единиц, составляющих основу ЯЛ инофона. Отобранные и организованные специальным образом единицы РЯ постепенно (шаг за шагом) встраиваются в языковое сознание национальной ЯЛ учащегося. В качестве

таких универсалий можно рассматривать прежде всего феномены *субъекта, действия и объекта*, имеющие место в РЯ, в языке-посреднике (например, АЯ) и родном языке учащихся (если этот родной язык – не эргативный). Именно эти единицы составляют основу элементарного высказывания.

Необходимость включения адаптационных процессов в поведенческие модели национальной ЯЛ учащегося требуют также и интеграции коммуникативно-языкового материала из учебной – в обиходно-бытовую сферу общения. Так, первоначально именно на занятии в межкультурном общении преподавателя и учащегося последний усваивает способы вежливово взаимодействия с носителями РЯ: *Пожалуйста, дайте Вашу тетрадь; Давайте пойдём в театр!* и т. д., а затем уже преподаватель помогает учащимся перенести вежливые способы общения в обиходно-бытовую сферу: на улицу, в кафе, в поликлинику и т. д. И только затем данный материал на основе текстов-описаний города, его окрестностей (социально-культурная сфера общения) интегрируется в монологическую речь учебно-профессиональной сферы. Например, способ выражения интенции «ориентировка в городе» (обиходно-бытовая сфера общения) переносится на соответствующий ФКБ метатемы «Общая характеристика объекта»: *Александровский сад находится между Кремлём и Ма-*

нежной площадью. Аналогично – дальнейший перенос в учебно-профессиональную сферу: *Между префиксом и суффиксом находится корень*.

Итак, работая на ПФ российских вузов и желая обеспечить успешную деятельность своих учащихся в профессионально ориентированном обучении, преподаватели-методисты сталкиваются с необходимостью интегрирования национальной ЯЛ в совершенно новую для них культурно-образовательную среду. На НЭ обучения существуют серьёзные трудности в усвоении учащимися языка специальности прежде всего из-за перегруженности современных программ, в том числе и случайным, ненужным, материалом, поэтому вопрос нахождения интегративных единиц, фокусирующих в себе различные сферы общения, текстотеку и способы вербализации интенций и пропозиций (прагматико-семантический материал) является крайне важным на современном этапе развития преподавания РКИ на ПФ.

Основываясь на теоретических работах по РКИ и практическом опыте, мы считаем, что результатом профессионально ориентированного обучения иностранных учащихся ПФ языку специальности должно стать репродуктивно-продуктивное его усвоение, обеспечивающее их дальнейшую успешную деятельность.

Статья поступила в редакцию 04.04.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. М., 2018. 496 с.
2. Арутюнов А. Р. Коммуникативный интенсивный курс для заданного контингента учащихся. М., 1989. 98 с.
3. Изаренков Д. И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста // Русский язык за рубежом. 1995. № 2–3. С. 91–93.

4. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2006. 272 с.
5. Коломиец Т. В. Язык специальности как фактор профессионального развития студентов-фармацевтов при изучении английского языка [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Международной научной конференции, Санкт-Петербург, февраль 2012 г. Т. 2. СПб., 2012. С. 325–328. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1823/> (дата обращения: 10.07.2018).
6. Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М., 2001. 391 с.
7. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: элементарный уровень (A1), базовый уровень (A2), первый сертификационный уровень (B1): учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050300 Филологическое образование (2017) / З. И. Есина и др. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2016. 180 с.
8. Метс Н. А., Митрофанова О. Д., Одинцова Т. Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М., 1981. 191 с.
9. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1976. 128 с.
10. Мухаммад Л. П. Описательный дискурс китайских студентов-филологов в аспекте обучения русскому языку // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 7. С. 139–142.
11. Мухаммад Л. П., Ван Лися. Описательный текст в учебном процессе китайских студентов-филологов (начальный этап обучения) // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2017. № 4. С. 18–25.
12. Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль / Н. П. Андрияшина и др. 3-е изд. СПб., 2015. 61 с.
13. Чжан Шаньчжи. Когнитивный компонент как важнейшая часть антропологически ориентированной лингводидактики (начальный этап обучения) // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 168–171.
14. Шантурова Г. А. Обучение РКИ на основе принципов нейродидактики как фактор повышения эффективности и стимулирования учебной деятельности // Пересекая границы: межкультурная коммуникация в глобальном контексте. Сборник материалов I Международной научно-практической конференции, Москва, 14–16 февраля 2018 г. М., 2018. С. 302–305.

REFERENCES

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Sovremennyyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii* [Modern dictionary of methodological terms and concepts]. Moscow, 2018. 496 p.
2. Arutyunov A. R. *Kommunikativnyi intensivnyi kurs dlya zadannogo kontingenta uchashchikhsya* [Communicative intensive course for the given public enrollment]. Moscow, 1989. 98 p.
3. Izarenkov D. I. [Linguistic-methodical academic interpretation of the text]. In: *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], 1995, no. 2–3, pp. 91–93.
4. Kapitonova T. I., Moskovkin L. V. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na etape predvuzovskoi podgotovki* [Methods of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training]. St. Petersburg, 2006. 272 p.
5. Kolomiets T. V. [The language of the specialty as a factor of professional development of pharmacy students in the study of the English language]. In: *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, Sankt-Peterburg, fevral' 2012 g.*. T. 2. [Theory and practice of education in the modern world: materials of the

- International scientific conference, Saint-Petersburg, February 2012. Vol. 2, 2012]. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1823/> (accessed: 10.07.2018).
6. Leont'ev A. A. *Deyatel'nyi um (Deyatel'nost', Znak, Lichnost')* [Active mind (Activity, Sign, Personality)]. Moscow, 2001. 391 p.
 7. *Lingvodidakticheskaya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu: elementarnyi uroven' (A1), bazovyi uroven' (A2), pervyi sertifikatsionnyi uroven' (V1)* [Didactic program for Russian as a foreign language: elementary level (A1), basic level (A2), the first certification level (B1)]. Moscow, 2016. 180 p.
 8. Mets N. A., Mitrofanova O. D., Odintsova T. B. *Struktura nauchnogo teksta i obuchenie monologicheskoi rechi* [The structure of scientific texts and teaching monologue speech]. Moscow, 1981. 191 p.
 9. Mitrofanova O. D. *Nauchnyi stil' rechi: problemy obucheniya* [Scientific style of speech: problems of teaching]. Moscow, 1976. 128 p.
 10. Mukhammad L. P. [Descriptive discourse of Chinese students-philologists in the aspect of teaching Russian]. In: *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki* [Humanitarian, socio-economic and social sciences], 2014, no. 7, pp. 139–142.
 11. Mukhammad L. P., Wang Lixia. [Descriptive text in the educational process of Chinese students-philologists (initial training phase)]. In: *Mezhdunarodnyi aspirantskii vestnik. Russkii yazyk za rubezhom* [International graduate Bulletin. Russian language abroad], 2017, no. 4, pp. 18–25.
 12. Andryushina N. P., Bitekhtina G. A., Vladimirov I. E. et al. *Trebovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu. I sertifikatsionnyi uroven'. Obshchee vladenie. Professional'nyi modul'* [Requirements for Russian as a foreign language. 1 certification level. General knowledge. Professional module]. St. Petersburg, 2015. 61 p.
 13. Zhang Shanji. [The cognitive component as an important part of anthropologically-oriented linguistics (initial training phase)]. In: *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2019, no. 1 (74), pp. 168–171.
 14. Shanturova G. A. [Training of RLF on the basis of the principles neurodidactics as a factor of increasing effectiveness and stimulating learning activities]. In: *Peresekaya granitsy: mezhkul'turnaya kommunikatsiya v global'nom kontekste: sbornik materialov I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 14–16 fevralya 2018 g.* [Crossing borders: intercultural communication in the global context. The collection of materials of I International scientific-practical conference, Moscow, February 14–16, 2018]. Moscow, 2018, pp. 302–305.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Гайдукова Ольга Владимировна – старший педагог подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина;
e-mail: OVGaydukova@pushkin.institute

Маркина Наталья Алексеевна – кандидат филологических наук, старший педагог подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина;
e-mail: NAMarkina@pushkin.institute

Мухаммад Людмила Петровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры стажировки зарубежных специалистов Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина;
e-mail: ludmilamuh@mail.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Olga V. Gaydukova – senior lecturer at Preparatory Faculty, Pushkin State Russian Language Institute;

e-mail: OVGaydukova@pushkin.institute

Natalia A. Markina – Candidate of Philological Sciences, senior lecturer at the Preparatory Faculty, Pushkin State Russian Language Institute;

e-mail: NAMarkina@pushkin.institute

Ludmila P. Muhammad – Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of training foreign specialists, Pushkin State Russian Language Institute;

e-mail: ludmilamuh@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Гайдукова О. В., Маркина Н. А., Мухаммад Л. П. Моделирование оптимальных коммуникативно-языковых единиц в целях обучения иностранцев русскому языку (уровень А0–А2) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 53–63.

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-53-63

FOR CITATION

Gaydukova O. V., Markina N. A., Muhammad L. P. Modelling optimal communicative language units in order to teach Russian to foreigners (level A0-A2). In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 53–63.

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-53-63

УДК 372.874, 741.021.2

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-64-73

ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ФОРМ АРХИТЕКТУРНЫХ МОТИВОВ В МЕТОДИКЕ ДЕКОРАТИВНОГО РИСОВАНИЯ

Даутова О. Г., Кузьменко Е. Л.

Московский государственный областной университет

141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается специфика композиционной организации форм архитектурного пейзажа на занятиях специальной графикой со студентами, обучающимися по направлению 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы. Авторы обобщают важнейшие аспекты и специфические приёмы творческой работы над декоративной тематической композицией в обучении студентов. В статье предлагаются конкретные методические рекомендации для студентов по выполнению задания «Архитектурный пейзаж в декоративной композиции» с использованием пластических средств выражения декоративного искусства, отличных от академических принципов построения композиции.

Ключевые слова: архитектура, пространство, художественная графика, декоративная композиция, методика обучения

FEATURES OF COMPOSITIONAL ORGANIZATION OF ARCHITECTURAL MOTIFS FORMS IN THE DECORATIVE PAINTING TECHNIQUE

O. Dautova, E. Kuzmenko

Moscow state region university

24 Very Voloshinoy ul., Mytishchi, Moscow region 105005, Russian Federation

Abstract. The article deals with the specifics of the compositional organization of forms of architectural landscape in the discipline of special graphics with students enrolled in the field of study 54.03.02 Arts and crafts. The authors summarize the most important aspects and specific techniques of creative work on decorative thematic composition in teaching students. The article offers specific guidelines for students to perform the task "Architectural landscape in decorative composition" using plastic means of expression of decorative art, different from the academic principles of composition.

Keywords: architecture, space, art graphics, decorative composition, teaching method

Художнику декоративно-прикладного искусства необходимо владеть методикой создания декоративных тематических композиций для художественного оформления текстиля, декоративных панно в различных техниках монументального и декоративного искусства. Зачастую студенты, обучающиеся по направлению 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы,

в своих творческих работах – панно в технике росписи по ткани и стеклу, в эскизах гобеленов и декоративных панно для интерьера – механически переносят композицию этюдов с натуры, что показывает абсолютное непонимание специфики решения декоративной композиции и становится распространённой проблемой подготовки будущих художников ДПИ. Таким образом, важной целью в формировании методической основы работы художника ДПИ является овладение пластическими средствами выражения декоративного искусства, их отличием от академических принципов построения композиции.

Изучение предмета «Специальная графика» позволяет включить в учебный курс задачи специальной графической подготовки художника ДПИ. К таким дополнительным задачам, обеспечивающим формирование умений и навыков творческой работы над декоративной тематической композицией в деятельности художника декоративно-прикладного искусства, относится специальный отбор таких объектов изображения, которые максимально органично соответствуют жанровой специфике произведений декоративного искусства, призванных украшать, радовать, привлекать, что заложено в самом смысле термина «декорировать» (лат. 'украшать, прославлять'). В ряду таких объектов изображения, помогающих создать ощущение изобразительной праздничности, оптимизма и гражданского пафоса, важное место занимают архитектурные мотивы.

Архитектурные памятники городов России, красота и обаяние исторических усадебных комплексов, духов-

ность религиозной архитектуры – всё это должно найти отражение в работах будущих художников декоративного искусства и стать для студентов подлинной школой художественного вкуса, материалом для создания содержательных декоративных тематических композиций. В процессе выполнения заданий по архитектурной композиции студенты получают возможность изучения декоративных качеств архитектуры, поиска художественного образа как носителя национальной культуры. Это такие задания в курсе специальной графики, как обложка проспекта / буклета на тему «Архитектурные памятники Подмосковья», графическая композиция «Декоративные элементы пейзажа Москвы и подмосковных архитектурных ансамблей», «Архитектурный пейзаж памятников Золотого кольца». Объектом изображения и переработки в структуру декоративной композиции в этих заданиях становятся различные виды архитектурного пейзажа – садово-парковый, усадебные комплексы, монастыри, храмы, городская архитектура провинции и крупных центров, историческая и современная [10].

Прекрасным примером романтического прочтения, поэтизации русской церковной старины является стиль творческой работы над изображениями русской архитектуры у Н. К. Рериха, И. Я. Билибина, В. М. Васнецова и А. М. Васнецова, Б. М. Кустодиева. Эти достижения стали органичной частью творческого решения архитектурных мотивов в русской живописи и особенно графике всего XX столетия [2, с. 147–148].

В декоративном рисовании архитектурный пейзаж получает особые

формы композиционной организации, изучение которых становится следующей важной методической задачей специальной графической подготовки художника ДПИ. Практическое освоение специфики композиции декоративного искусства необходимо, чтобы уметь ставить и решать задачи создания декоративной тематической композиции, способной вызвать эмоциональный отклик и действительно заинтересовать зрителя острым художественным видением реальных форм и характерных ритмов, пластических взаимосвязей. Всё вышесказанное определяет актуальность исследования.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что процесс выполнения заданий по архитектурной композиции становится эффективным при условии применения методических рекомендаций и методических установок, ориентирующих студентов на использование специфических средств пластического выражения, присущих декоративной тематической композиции.

Методологическую базу исследования составляют научные труды в области методики обучения изобразительному искусству, связанные с вопросами преподавания основ композиции (Г. В. Беда, В. Г. Власов, Н. Н. Ростовцев, В. С. Кузин, С. П. Ломов, Л. Г. Медведев, Е. В. Шорохов и др.), методические пособия, включающие вопросы формальной композиции в живописи, графике и искусстве художественного оформления (В. Л. Барышников, Н. П. Бесчастнов, А. И. Дендерина, А. С. Желудков, Е. В. Лебедева, Г. М. Логвиненко, Г. И. Панксов, Р. М. Черных и др.).

Архитектурный пейзаж самым ритмом конструктивных деталей в сочетании с пластикой форм живой природы ориентирует художника на «решение художественного образа на основе усиления ритмико-пластических свойств природы и ослабления пространственных характеристик» [2, с. 256]. Механический перенос перспективного изображения многопланового пейзажа из этюдной станковой живописи не является органичным для декоративной композиции и выглядит неубедительным, вялым, невыразительным, поэтому будущий художник декоративного искусства должен искать воплощение архитектурного мотива в других формах композиционной организации.

Основная особенность изобразительного метода декоративного искусства заключается в том, что изображение предмета даётся средствами более условного рисунка с характерным отвлечением объекта изображения от конкретной пространственной и световоздушной среды. Роль такой среды в декоративной композиции берёт на себя поверхность изделия с присущими ей тональными, цветовыми и фактурными качествами [3, с. 39]. Отказываясь от передачи световоздушной среды, перспективы и реальных масштабных соотношений архитектурного пейзажа, художник должен найти особые пространственные отношения между предметами изображения и плоскостью листа. В этом случае целью художника становится выделить главное в объёмах архитектурных комплексов, связать изображаемые объекты ритмически с учётом их формы, конструкции и цвета, построить композицию на сочетаниях геометрических цветовых плоскостей.

Метод декоративного обобщения изображения в композиции прикладного и оформительского искусства связан с различными способами построения так называемого сокращенного изобразительного пространства, которое позволяет сохранить, подчеркнуть декорируемую поверхность, ее плоскость и в то же время повысить выразительные качества декоративной композиции. При этом общепринятая точка зрения на декоративный рисунок как исключительно плоскостное изображение является достаточно ограниченной. Изучение специфических приёмов объёмно-пространственной и пространственно-временной организации изображения, таких как совмещение различных моментов места и времени действия, нескольких линий горизонта и перспективных точек схода, расширяет арсенал организационных форм композиции в работе будущего художника декоративного искусства.

Особенности метода работы художника в различных видах декоративного искусства, функция изделий и характер декорируемых поверхностей влияет на силу тенденции декоративного обобщения рисунка, которая ведёт к преобладанию плоскостного способа изображения, что требует использования специальных приёмов параллельной перспективы в организации композиции [9]. Логика последовательного декоративного уплощения рисунка приводит к усилению роли силуэтного пятна, сокращению шкалы тональных градаций, повышенной графичности изображения.

Специальные приёмы «проекционной» и фронтальной перспективы [12] помогают организовать композицию

плоскостного изображения, при этом очевидный в своей простоте приём наложения и перекрывания плоскостных планов силуэтного рисунка даёт в декоративной композиции широкие возможности. Сам плоскостной характер контура силуэтного изображения и его восприятие как границы формы можно использовать для построения пространственной ситуации изображения, применяя принцип заслонения, или наложения контуров, что позволяет без перспективного уменьшения обозначить пространственные планы объектов [1, с. 45–46]. Этот композиционный принцип приобретает особое значение при постановке задачи предельного уплощения графического изображения и условной трактовке фона изображения как черной или белой плоскости, которая заменяет собой передачу световоздушной среды. В этих условиях выразительность контура приобретает ведущее значение, и композиционная организация пространства с помощью перекрывания планов силуэтных и контурных изображений создаёт интересные эффекты «просвечивания», «заходов форм», их фактуры и текстуры, контрастов и нюансов их отношений [3, с. 96–97].

В пересечении цветовых пятен заложены богатые живописные возможности и нестандартные выразительные средства. Впечатление «прозрачности», или «внедрения», «захода» одной формы в другую при частичном наложении одного изображения на другое широко использовалось советскими художниками декоративного искусства (гобелен, декоративные панно). Использование новых оттенков в местах пересечений форм придает композиции большую калейдоско-

пичность и контрастность, создавая впечатление игры форм, которые как бы разламываются, пересекаясь друг с другом. Но тот же приём может служить и передаче впечатления объединения, растворения форм друг в друге, если подобрать в месте пересечения цветных плоскостей оттенок промежуточный, близкий к цвету этих поверхностей [6, с. 49]. Таким образом, используя приём совмещённой группировки форм путём наложения друг на друга, художник получает в декоративной композиции множество интересных изобразительных моментов, благодаря пересечению форм и возникновению при этом новых промежуточных форм и цветовых оттенков.

Выбор степени декоративного обобщения, композиционных форм передачи пространства с целью более верно раскрыть характер изображаемого мотива является важной задачей в методике декоративного рисования [4]. Уже в первоначальных поисковых эскизах следует определить, плоскостное или объёмное изображение будет больше соответствовать характеру выбранного мотива, в какой степени нужно обобщить цветовые и тональные отношения, освещённые и теневые части. Таким образом, будущему художнику декоративно-прикладного искусства необходимо развивать навыки свободного перехода от объёмно-пространственного рисунка с натуры к тонально-живописному и линейно-плоскостному изображению [3, с. 115].

В творческом методе художника прикладного искусства соотношение работы с натуры и композиционного процесса декоративного рисования может быть достаточно гибким. Обыч-

но композиционные поиски предваряются работой с натуры, но зачастую более рационально сначала найти основную идею, композиционный стержень и только потом обращаться к натуре, проверяя и уточняя ряд моментов. Тогда возможно выполнить этюды или рисунки с натуры с конкретными задачами или использовать сделанные ранее. Полезен метод работы по памяти, что позволяет отсеять незначительные детали, которые часто мешают видеть главное, забыть о них и не отвлекаться от нахождения выразительного образа выбранного мотива. Затем художник должен решить задачу переработки материала, отбора из массы вещей того, что будет активно работать на тему [6].

Поиск и формирование самой композиционной идеи художник ведёт не умозрительно, а с помощью набросков, эскизов, цветовых раскладок, аппликаций. На поисковом этапе, в самых первых эскизах, фиксирующих пробный синтез композиционного образа, лучше решать изображение предельно обобщенно, как движение цветных или тональных форм в листе, концентрируясь на их взаимосвязях и не отвлекаясь пока на частности. Важной задачей здесь является поиск новых пространственных связей, которые не отвечают иллюзорному объёмно-пространственному принципу, а содействуют нахождению образного строя декоративной композиции.

Начало компоновки форм в поисковых эскизах – достаточно нелёгкая задача, поскольку решается в отвлечённом виде. Следует искать взаимосвязь форм как между собой, так и с учётом интервалов, т. е. свободных промежутков и полей формата, которые так

же активны, как и предметные формы. Для начала можно найти опору в принципах компоновки орнамента [4] и представить, что в композиции создаётся орнамент из реальных изобразительных мотивов. Можно чередовать, повторять формы, а затем, отказавшись от повтора, следует искать зрительную цельность образа в едином ритмическом строе декоративно-го рисунка.

Поиск ритмических взаимосвязей форм архитектурного мотива в декоративной композиции должен быть подчинён задаче зрительной ясности, неразрывности композиции, поэтому необходимо найти зрительный центр как главную ось изображения и подчинить ей все остальное. Следует помнить, что зрительный центр не обязательно совпадает с геометрической серединой листа, он может быть и смещён, его расположение определяют ритмические взаимосвязи с остальными, соподчиненными формами.

Сделать логику взаимосвязей декоративной композиции более ясной поможет и построение по геометрическим схемам, когда изобразительные формы включаются в круг, эллипс или пересечение кругов, квадратов и т. п. [5]. Вспомогательные линии, которые объединяют или частично расчленяют предметы, помогают найти связи форм, являются пластической структурой изображения, придают ему ясную логику, преодолевая неупорядоченное визуальное разнообразие натуральных мотивов. Линии геометрических схем можно использовать как служебные и затем стереть, а можно включить как архитектурную основу в процессе дальнейшего развития композиции.

Поиск формата листа также является задачей первоначальных эскизов, так как он определяет устремление компоновки форм по вертикали или горизонтали. Статичность или динамические качества характера композиции определяются замыслом и темой.

В нахождении ритмических связей между изобразительными элементами огромную роль играет цвет, композиция цветowych плоскостей.

К использованию цвета важно подходить с особых позиций, решая прежде всего задачу характеристики объекта изображения в декоративной композиции. Но при всей условности декоративного решения цвета, его отвлечённости нужно отталкиваться от бесконечного разнообразия цветowych отношений в реальности. Требования декоративности могут допускать как отношения нескольких локальных цветов, так и более сложные цветowe решения [11]. Серьёзная работа с цветом ведётся не только в станковой композиции, художнику декоративного искусства богатство оттенков цветовой палитры необходимо в той же степени, поэтому в творческом процессе декоративного рисования фабричный набор красок такой же сырой материал для поиска цвета, как и в живописи [7, с. 233].

Если графическая разработка архитектурного мотива выполняется не в цвете, а в тоне, в черно-белой графике, то её характер полностью определяют линейная и тональная композиции.

Необходимые для построения декоративной тематической композиции возможности ритмической организации уже заложены в характере черно-белой графики, которая построена на чередовании чёрных и белых пятен и

нахождении точного их количественного соотношения [8]. В цветной графике при изначальном отборе и ограничении цветовых тем композиция строится на повторении нескольких найденных цветовых сочетаний.

Рассмотренные особенности композиционного процесса в декоративном искусстве позволяют говорить о переплетении, взаимоусилении декоративных и выразительных средств станкового и прикладного искусства в специальной графике, что можно подкрепить примерами смежных декоративно-станковых форм из обширного творческого наследия советской графики, которым присущи цветовая декоративность, доминирование силуэтной и ритмической составляющей изображения.

Поиск орнаментальных изобразительных моментов и возможностей ритмической композиционной организации архитектурного мотива может определять характер исполнения уже натурных зарисовок, с помощью методической установки на отбор натуры с выраженными ритмическими качествами (например, группировка домов в ландшафте, булыжная кладка исторических архитектурных центров, декоративные детали архитектуры, такие как кованые решетки, фонари и т. п.). Ритмически усложненные формы архитектурного мотива побуждают обращаться к вопросам орнаментной организации уже в первых набросках. Эскизный поиск в творческом процессе декоративного рисования увеличивает общую ритмическую организацию форм, а некоторые участки пейзажной графики, разработка их фактуры и текстуры приближаются к орнаментальной графровке [2, с. 266–267].

Наиболее наглядным примером сложной орнаментальной организации композиции художественной графики выступает русский лубок. Лучшие достижения русского лубка наряду с традициями школы рисунка XIX–XX вв. проявились в творческом наследии И. Я. Билибина. Его графические листы, включающие пейзажные и архитектурные мотивы, – законченные, ритмически организованные, насыщенные орнаментом композиции, которые выступают как квинтэссенция русского стиля, носители национальных традиций. Архитектурные мотивы в графике И. Я. Билибина подчинены логике композиции декоративного панно. Графические листы Д. И. Митрохина, Н. Н. Купреянова, А. И. Кравченко являются своеобразными «графическими метафорами» архитектурного пейзажа, а школа советской графики продолжает заложенную этими мастерами установку на поиск и открытие новых изобразительных моментов в композиции, через которые можно выразить не только саму действительность как она есть в природе, но и прежде всего своё отношение к ней.

Выводы исследования:

1. В специальной графике студентов, обучающихся по направлению 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы, архитектурный пейзаж должен занимать важное место в ряду объектов изображения, наиболее органично взаимодействующих со структурой декоративной тематической композиции и позволяющих освоить силу творческих обобщений.

2. В декоративном рисовании как части творческого процесса создания

декоративной тематической композиции будущие художники должны осознанно ставить задачи композиционной организации форм архитектурного мотива по законам плоскостного изображения и ритмических взаимосвязей его элементов.

3. В поиске образного решения архитектурного пейзажа студентам необходима методическая установка на декоративное обобщение объекта изображения, создание метафорического образа средствами художественной графики, стремление в содержательном аспекте к аллегорической образности и её расширению до символа как носителя национального духа. Такая методическая установка формируется в том числе и самим определением тематики заданий по архитектурному

пейзажу – «Архитектурные памятники Подмосковья», «Архитектурный пейзаж памятников Золотого кольца» и т. п.

В работе над архитектурным пейзажем будущий художник декоративного искусства должен стремиться выделить самое жизнеутверждающее, острохарактерное в действительности, выявить самые существенные, конструктивные и одновременно выразительные стороны архитектурного мотива и создать на их основе иной образ архитектурного памятника, убеждающий своей изобразительной праздничностью, ощущением современности, красотой и логикой художественного построения.

Статья поступила в редакцию 27.05.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников В. Л. Живопись. Теоретические основы. Методические указания к заданиям базового курса дисциплины «Живопись»: учебник. М., 2010. 120 с.
2. Бесчастнов Н. П. Графика пейзажа: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки дипломированных специалистов 630200 «Художественное проектирование изделий текстильной и легкой промышленности». М., 2005. 301 с.
3. Власов В. Г. Исследование взаимосвязи рисунка и композиции в художественной керамике и стекле: дис. ... канд. искусствоведения. Ленинград, 1988. 117 с.
4. Дендерина А. И. Особенности методики преподавания рисунка в мастерской монументальной живописи // Научные труды. Вып. 26. Вопросы художественного образования: сб. статей / науч. ред. О. А. Еремеев, В. С. Песиков, сост. А. В. Чувин, Е. М. Елизарова. СПб., 2013. С. 20–28.
5. Дендерина А. И. Учебный рисунок в мастерской монументальной живописи: учебно-методич. пособие. СПб., 2018. 260 с.
6. Желудков А. С. Свойства элементов в декоративной и пространственной композиции: учеб. пособие. М., 1977. 78 с.
7. Лебедева Е. В., Черных Р. М. Искусство художника-оформителя. М., 1981. 342 с.
8. Логвиненко Г. М. Декоративная композиция. М., 2017. 144 с.
9. Лукашенкова А. А., Булаева О. С. Особенности работы над композицией декоративного натюрморта с обучающимися по направлениям Дизайн, ДПИ и НР// Проблемы теории и методологии предметного образования. Изобразительное искусство. Декоративно-прикладное искусство. Дизайн: сборник факультета ИЗО и НР МГОУ. Вып. 2. М., 2016. С. 44–46.
10. Нецветаев Л. Н. Архитектурный пейзаж в графических материалах (карандаш, уголь, фломастер, тушь, перо, акварель, гуашь): учеб. пособие. М., 2017. 160 с.

11. Панова Н. Г. Плоскостная колористическая композиция: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2018. 160 с.
12. Шулика Т. О. Аналитический рисунок: учеб. пособие. М., 2017. 112 с.

REFERENCES

1. Baryshnikov V. L. *Zhivopis'. Teoreticheskie osnovy. Metodicheskie ukazaniya k zadaniyam bazovogo kursa distsipliny «Zhivopis'»* [Painting. The theoretical foundations. Guidelines for the tasks of the basic course of the discipline "Painting"]. Moscow, 2010. 120 p.
2. Beschastnov N. P. *Grafika peizazha* [Landscape graphics]. Moscow, 2005. 301 p.
3. Vlasov V. G. *Issledovanie vzaimosvyazi risunka i kompozitsii v khudozhestvennoi keramike i stekle: dis. ... kand. iskusstvovedeniya* [A study of the relationship of drawing and composition in art ceramics and glass: PhD thesis in art]. Leningrad, 1988. 117 p.
4. Denderina A. I. [Features of methods of teaching drawing in the Studio of monumental painting]. In: Ereemeev O. A., Pesikov V. S., eds. *Nauchnye trudy. Vyp. 26. Voprosy khudozhestvennogo obrazovaniya* [Scientific works. Vol. 26. Issues of art education]. St. Petersburg, 2013, pp. 20–28.
5. Denderina A. I. *Uchebnyi risunok v masterskoi monumental'noi zhivopisi* [Teaching drawing at the monumental painting workshop]. St. Petersburg, 2018. 260 p.
6. Zheludkov A. S. *Svoystva elementov v dekorativnoi i prostranstvennoi kompozitsii* [Properties of elements in the decorative and spatial composition]. Moscow, 1977. 78 p.
7. Lebedeva E. V., Chernykh R. M. *Iskusstvo khudozhnika-oformitelya* [Art graphic designer]. Moscow, 1981. 342 p.
8. Logvinenko G. M. *Dekorativnaya kompozitsiya* [Decorative composition]. Moscow, 2017. 144 p.
9. Lukashenkova A. A., Bulaeva O. S. [Specifics of working on the composition of decorative still life with studying in the areas Design, DPI and NR]. In: *Problemy teorii i metodologii predmetnogo obrazovaniya. Izobrazitel'noe iskusstvo. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo. Dizain: sbornik fakul'teta IZO i NR MGOU. Vyp. 2* [Problems of theory and methodology of the subject of education. Art. Decorative-applied art. Design. The collection of the faculty of arts and NR MGOU]. Vol. 2. Moscow, 2016, pp. 44–46.
10. Netsvetaev L. N. *Arkhitekturnyi peizazh v graficheskikh materialakh (karandash, ugol', flomaster, tush', pero, akvarel', guash')* [Architectural landscape graphic materials (pencil, charcoal, crayon, ink, pen, watercolor, gouache)]. Moscow, 2017. 160 p.
11. Panova N. G. *Ploskostnaya koloristicheskaya kompozitsiya* [Plane color composition]. Moscow, 2018. 160 p.
12. Shulika T. O. *Analiticheskii risunok* [Analytical drawing]. Moscow, 2017. 112 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Даутова Ольга Гаязовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры композиции Московского государственного областного университета;
e-mail: olgayaz@list.ru

Кузьменко Евгения Львовна – доктор филологических наук, профессор кафедры композиции Московского государственного областного университета;
e-mail: kel_mpu@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Olga G. Dautova – PhD in pedagogical sciences, associate professor of the Department of composition, Moscow Region State University;
e-mail: olgayaz@list.ru

Eugenia L. Kuzmenko – doctor of Philology, Professor of the Department of composition, Moscow Region State University;
e-mail: kel_mpu@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Даутова О. Г., Кузьменко Е. Л. Особенности композиционной организации форм архитектурных мотивов в методике декоративного рисования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 64–73.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-64-73

FOR CITATION

Dautova O. G., Kuzmenko E. L. Features of compositional organization of architectural motifs forms in the decorative painting technique. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 64–73.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-64-73

УДК 811.161.1-054.64.811.512.164
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-74-82

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ЗНАЧЕНИЙ РУССКИХ ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Эмрак К.

*Российский университет дружбы народов
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6, Российская Федерация*

Аннотация. Различная типологическая принадлежность русского и турецкого языков, специфика грамматического строя, отличия в языковой картине мира (в частности, в представлении о перемещении, характере движения и способах его выражения) обуславливают значительные трудности у турок, изучающих русский язык, в усвоении глаголов движения русского языка, в том числе приставочных. В турецкой грамматике понятие «глаголы движения» отсутствует. Значения, передаваемые русскими приставочными глаголами движения, в турецком языке выражаются разными способами. Сложности в понимании и употреблении глаголов возникают особенно тогда, когда в родном языке учащегося нет прямого эквивалента явлению изучаемого языка. В данной статье с лингводидактических позиций рассматриваются способы передачи значений русских приставочных глаголов в турецком языке на материале наиболее употребительных глаголов движения *идти – ходить* и *ехать – ездить* с антонимичными приставками *при-/у-*. Материалом для анализа послужили предложения из текстов произведений русской литературы, содержащие приставочные глаголы движения, и их переводы на турецкий язык. Критерием отбора данных глаголов и глагольных приставок является частотность их употребления.

Ключевые слова: глаголы движения, семантика глаголов движения, приставочные глаголы, способы передачи значений

METHODS OF TRANSFERRING MEANINGS OF RUSSIAN VERBS OF MOTION WITH PREFIXES IN THE TURKISH LANGUAGE (LINGUISTIC-DIDACTIC ASPECT)

K. Emrak

*Peoples' Friendship University of Russia
6 Miklouho-Maklaya ul., Moscow, 117198, Russian Federation*

Abstract. The fact that Russian and Turkish languages belong to different language groups, specifics of grammar, differences in linguistic world-image (particularly, in understanding displacement, movement and ways of how this phenomenon is expressed) imply significant difficulties for the Turks, who learn Russian, to comprehend the meanings of motion verbs especially verbs with prefixes. The meanings conveyed by motion verbs in Russian are expressed in Turkish in a different way. Difficulties occur with the absence of a proper equivalent in the mother tongue to some phenomena in a foreign language. Based on a linguistic-didactical approach this article

discusses the problem of conveying the meanings of Russian verbs with prefixes in Turkish analysing most frequently used motion verbs идти-ходить and ехать-ездить with antonym prefixes при-/у-. As a source of research material, needed for the analysis, sentences from the texts of Russian literature including motion verbs with prefixes and their translations into Turkish were used. The selection criterion for the verbs and prefixes is the frequency of their use.

Keywords: motion verbs, motion verbs semantics, verbs with prefixes, methods of transferring meanings

Изучение глаголов движения в сопоставительном аспекте актуально при решении задач методики преподавания русского языка иностранцам на всех этапах обучения. Следует помнить, что при обучении иностранцев русским глаголам движения в учебных пособиях традиционно даются 14 пар глаголов, которые представляют собой устойчивую структурно-семантическую группу, характеризующуюся значениями однонаправленности – неоднаправленности (разнонаправленности), а также кратности – не кратности движения [2; 11; 14; 15;].

В турецком языке глаголы движения делятся на глаголы отдаления / приближения и глаголы, значения однонаправленности / разнонаправленности движения которых зависят от контекста и аффиксации [6; 9; 10]. Для турецких учащихся явление префиксации является новым, так как таких языковых средств, как приставка и предлог, в турецком языке не существует, в то время как в русском языке при помощи приставок образуется большое количество новых лексических единиц, поэтому важно обратить внимание турецких студентов на то, что приставки в русском глагольном словообразовании – это своеобразное, многофункциональное и сложное явление.

Приставки отличаются от других словообразовательных морфем тем, что обладают большей самостоятель-

ностью и коррелируют с предлогами, которые уточняют и расширяют значения глагольных приставок. Сами же приставки многочисленны, отличаются разнообразием значений и обладают особыми «закономерностями синтаксической и лексической сочетаемости глагольных слов и приставочных глаголов» [1, с. 33].

С парными глаголами движения могут взаимодействовать более 20-ти продуктивных приставок, таких как: в-(во-), вы-, вз-(взо-, вс-), до-, за-, из-(изо-, ис-), на-, о-(об-, обо-), от-(ото-), под-(подо-), пере-, при-, про-, раз-(разо-, рас-), с-, у- [4; 5; 7]. Каждая приставка имеет определенное значение, и поэтому у приставочных глаголов движения выявляется такое большое количество значений и случаев употребления [3; 12]. Присоединяясь к глаголу движения, приставка меняет вид глагола [8; 15]. В основах некоторых глаголов происходят морфологические изменения, а именно чередование гласных и согласных. В результате образуется видовая пара *приходить – прийти, уезжать – уехать*. Русский приставочный глагол движения совмещает в одной лексической единице, например в глаголе *уехал*, три компонента значения – способа перемещения (на транспорте), направления (удаления) и характера протекания действия (завершенность). В турецком языке вид глагола отсутствует,

его значения передаются при помощи дополнительных слов.

Как, какими средствами и способами передаётся эта совокупность компонентов значения в турецком языке? Сопоставительный анализ большого объёма конкретного языкового материала показывает, глаголу может соответствовать как один глагол-эквивалент, так и глагол с контекстуальным уточнителем. При этом контекстуальными уточнителями могут быть наречия, деепричастия, послелого [9; 10]. Так, например, для передачи значения глаголов *прийти* – *приехать* используются глаголы *gelmek* (буквально: ‘прибыть’) и *varmak* (буквально: ‘добраться’). В предложении *Я пришёл домой* значение приставочного глагола *пришёл* передаётся глаголом-эквивалентом *geldim*: *Ben eve geldim* (буквально: ‘я домой прибыл’). В предложении же *Я приехал к дому* значение приставочного глагола *пришёл* передаётся тем же глаголом *geldim*, но уже с контекстуальным уточнителем – наречием *yürüyerek*, обозначающим способ передвижения (пешком): *Ben yürüyerek evin yanına geldim* (буквально: ‘я пешком к дому пришёл’).

Для передачи значения глагола *пришёл* в смысле *добрался* используется глагол *vardım*: *Наконец-то я пришёл туда* – *Nihayet oraya vardım* (буквально: ‘наконец-то я до туда добрался’). Для передачи значения глагола «приближения на транспорте» в русском языке используется глагол *ехать* с той же приставкой *при-* (*приехал*): *Я приехал к дому*. Для передачи этого значения в турецком языке используется тот же глагол, эквивалент глагола *пришёл*, но с контекстуальным уточнителем, называющим средство передвижения:

Ben arabayla evin yanına geldim. (буквально: ‘я на машине к дому прибыл’).

В случае с глагольной парой *уйти* – *уехать* используется глагол – *gitmek* (буквально: ‘отбывать’ в значении ‘удаляться’): *Он ушёл домой* – *O eve gitti* (буквально: ‘он домой отбыл/ушел’).

Глаголу *уехать* так же, как и глаголу *приехать*, в турецком языке соответствует не один глагол, а глагол со связкой или используется глагол с контекстуальным уточнителем, называющим средство передвижения, например: *Она уехала на автобусе* – *O otobüsle gitti* (буквально: ‘она на автобусе (с помощью автобуса) удалилась’).

Знание глагольных приставок с антонимичными значениями *при-/у-* даст возможность турецким студентам правильно ориентироваться в выборе соответствующего глагола в зависимости от речевой ситуации.

Так, следует обратить внимание на то, что группа глаголов движения с приставкой *при-*: *прийти* – *приходить*, *приехать* – *приезжать* (а также и все остальные), имеет значение приближения, совершения действия до конца, до цели и ориентирует на конечную точку движения.

Приставка *при-* может характеризовать движение как намеренное, запланированное [2; 3; 10] и обозначать цель действия: *Пришел помогать*. *Приехал учиться*. В сочетании с существительными, обозначающими время, такие глаголы показывают, что действие ограничено временем. Например: *Я приехал учиться в Москву на три года*. *Он пришел ко мне на пять минут*.

Глаголы движения с приставкой *у-*: *уйти* – *уходить*, *уехать* – *уезжать*, – имеют значение удаления от пункта либо от лица, акцент делается на то,

что субъект в указанном месте больше не находится, не присутствует: *Он уехал в Москву учиться.*

Глагол с приставкой *у-* может также обозначать цель действия: *Дети ушли играть в мяч,* – может указывать на то, что действие ограничено тем временным отрезком, о котором говорится в предложении: *Он уехал работать в Турцию на весь год.*

В турецком языке формообразующими и словообразующими являются аффиксы, которые прикрепляются к концу слова и изменяют его форму или добавляют слову некоторое значение. При этом большинство аффиксов однозначны. Так как префиксов и предлогов в турецком языке не существует, их значения передаются при помощи «слов-помощников». Существительное, которое обычно находится перед глагольным сказуемым, получает один из аффиксов (*-e, -a*) так называемого «направительного падежа» (*yönelme hali*) [6; 18].

В русском же языке каждый приставочный глагол управляет определенной предложно-падежной формой зависимых слов, т. е. требует определённого падежа и предлога, обозначающего направление движения [4; 5; 8; 13]. Например, *приходить/прийти в школу, к врачу; уйти/уходить из дома, от друга* и т. д. Знание значения глагольной приставки не даёт полного представления об употреблении глагола с данной приставкой и недостаточно для того, чтобы правильно использовать его в речи, поэтому турецким студентам необходимо знать предложно-падежные формы, употребляемые с приставочными глаголами.

Рассмотрим на конкретных примерах способы передачи русских приста-

вочных глаголов движения в турецком языке.

Материалом для анализа послужили предложения, содержащие приставочные глаголы движения, извлечённые из произведений русской классической литературы и переведённые на турецкий язык [16; 17; 19].

В рамках данного исследования были сопоставлены глагольные пары *идти/ходить* и *ехать/ездить* с антонимичными приставками *при-/у* с эквивалентами глаголов, передающих движение в турецком языке. Были выявлены следующие способы передачи этих русских лексико-грамматических явлений в турецком языке:

1. Лексическое тождество перевода на турецкий язык русских приставочных глаголов движения, которые могут быть переведены одним словом (эквивалентом) без указания средства передвижения, так как в турецком глаголе, указывающем на движение, отсутствует значение средства передвижения. *Когда совсем рассвело, пришел дворник... – Hava iyice aydınlanınca kapıcı geldi. Или: Сам уезжаешь каждый вечер, а мы остаемся одни. – Her akşam, sen kendin gidiyorsun, biz yalnız kalıyoruz.*

2. В случае, когда важно указать, каким образом совершалось передвижение, в турецком языке используется слово-уточнитель, являющееся чаще всего наречием. Например: *дворник пришел пешком – kapıcı yürüyerek geldi; Сам на машине уезжаешь каждый вечер, а мы остаемся одни. – Her akşam, sen kendin arabala gidiyorsun, biz yalnız kalıyoruz.*

3. Частичное грамматическое несоответствие, возникающее из-за несоответствия падежных систем в русском и турецком языках, приводит к тому, что

Таблица 1

Способы передачи русских приставочных глаголов движения в турецком языке

Предложно-падежная конструкция с приставочным глаголом движения	Предложение на русском языке	Перевод предложения на турецкий язык	Способ передачи русского приставочного глагола на турецком языке
при- + ГД + (куда?) в + сущ. в В.п.	Приставка при- соответствует предложению в, на, к, из, с		
	А когда придут в деревню, наскоро закусят, напиются кирпичного чаю и тотчас же повалятся спать... (А. Чехов «Доктор»)	Köye gelir gelmez , sabukça yemeklerini yeуір, demli çaylarını içip, hemen yataklarına düşerlerdi...	Сущ. «направительном» падеже деес-причастный оборот
при- + ГД + (откуда?) из, с, со + сущ. в Р.п. + (куда?) в + сущ. в В.п.	Приходил он домой с уроков обыкновенно в четвертом часу дня... [13]	O, derslerden eve genelde saat 3'ten sonra gelirdi.	Сущ. в «исходном» падеже + сущ. в «направительном»
при- + ГД + (к кому? к чему?) к + сущ. в Д.п.	К вам в комнату пришла смерть (А. Чехов «Из Сибири»)	Odanıza ölüm geldi.	Сущ. в «направительном» падеже + глагол в прошедшем определённом категоричном времени
у-+ ГД + (куда?) к кому?) к + сущ. в Д.п.	Приставка у- сочетается с предложениями в, на, к, из, с, от		
	Ольга Ивановна несколько раз уходила к сыну , сидела около него по полчаса и возвращалась в гостиную...» (А. Чехов «Воспоминания»)	Olga Ivanovna Birkaç defa oğluna gidip geldi, уarım saatlik kadar yanında kalıp sonra geriye dönüyordu.	Сущ. в «направительном» падеже + деес-причастие + глагол в прошедшем категоричном времени
у- + ГД + (куда?) в, на + сущ. в В.п.	Сестра Мария ... регулярно уезжала в Москву , так как работала учительницей в гимназии [13]	Mariya abla Lisede öğretimliği уartığı için sürekli Moskova'ya giderdi/gidiyordu.	Сущ. в «направительном» падеже + глагол в категоричном времени (определённый / неопределённый имперфект)
у- + ГД + (откуда?) из + сущ. в Р.п.	Наконец, он уехал из этого города (А. Чехов «Палата №6»).	Nihayet, o bu şehirden gitti.	Сущ. в «исходном» падеже + глагол в прошедшем категоричном времени

при переводе с русского на турецкий теряется одно из грамматических значений падежной конструкции, управляемой приставочным глаголом.

Так, в русском языке предлоги *в*, *на* используются с винительным падежом, предлог *к* – с дательным падежом, предлог *на* (на чём?) – с предложным падежом. В турецком же языке послелоги/аффиксы со значением *в*, *на* и *к* относятся к «направительному» падежу, а предлог *на* (на чём?) выражается при помощи послелога *ile* (буквально: *с*), который не относится к падежной системе. Например: *Он пришёл в университет на факультет ко мне.* – *O üniversiteye fakülteye bana geldi.* Поэтому используются разные способы передачи предложно-падежных форм русских приставочных глаголов движения в турецком языке, а именно:

1) Замена предложной конструкции в русском языке на беспредложную конструкцию в турецком языке с вариативным аффиксом *-dan*, *-den*, *-tan*, *-ten* («исходный» падеж). В русском языке слова, стоящие в родительном падеже, сочетаются с предлогами: *из*, *от*, *с*, которые отличаются сферой использования. В турецком языке эти предлоги передаются существительным в одном и том же «исходном» падеже (*-dan*, *-den*, *-tan*, *-ten*). Например: *Он пришёл из больницы от врача.* – *O hastaneden doktordan geldi.*

2) Из-за отсутствия вида глагола в турецком языке при передаче значения приставочного глагола русского языка происходит замена вида аффиксами категории времени. Русские приставочные глаголы движения совершенного вида *приехала*, *пришла* / *уехала*, *ушла* передаются на турецкий язык формой простого прошедшего

категоричного времени (обозначает действие, которое произошло и закончено в прошлом (на момент речи [6]), образуемого при помощи аффиксов *-di*; *-di*; *du*; *-dü*; *-ti*; *-ti*; *-tu*; *-tü*: *geldi/gitti*. Например: *Я вчера (что сделала?) пришла к вам.* – *Ben dün size geldim.* Тогда как приставочные глаголы движения несовершенного вида *приезжала/приходила*, *уезжала/уходила* переводятся на турецкий язык сложным временем при помощи аффиксов *-mış*-, *-miş*-, *-miş*-, *-miş*-, имеющих значение субъективного времени, вместе с аффиксом прошедшего категоричного времени *-di*; *-di*; *-du*; *-dü*; *-ti*; *-ti*; *-tu*; *-tü*: *gelmişti/gitmişti*. В случае, если в русском предложении указана частота совершения движения, с использованием таких слов, как *каждый год*, *иногда*, *всегда* (как часто?), то значения русских приставочных глаголов несовершенного вида *приезжала/приходила*, *уезжала/уходила* передаются на турецкий язык с помощью аффиксов *-yor*-, *-r*- настоящего времени либо настоящего-будущего времени + прошедшего категоричного времени (определённого и неопределённого имперфекта) *-di*; *-di*; *-du*; *-dü*: *geliyordu/gelirdi* – *gidiyordu/giderdi*. Например: *Настя приехала ко мне в Турцию.* – *Nastia Türkiye'ye bana geldi.* *Настя вчера приезжала ко мне.* – *Dün Nastia bana gelmişti.* *В прошлом году Настя часто приезжала ко мне гости.* – *Geçen sene Nastia sık sık bana gelirdi/geliyordu.*

Многозначность и многофункциональность русских приставочных глаголов, определяющих национальную специфику лексической системы языка, создают значительные трудности при овладении русским как иностранным. Эти трудности возникают как в

процессе рецепции, так при самостоятельном употреблении глаголов в устной и письменной речи.

Итак, изучение способов передачи значений русских приставочных глаголов движения в турецком языке на примере глагольных пар *идти/ходить* и *ехать/ездить* с антонимичными приставками *при-/у-*, утверждает положение о том, что существует ряд трудностей в усвоении турецкой аудиторией указанных приставочных глаголов и конструкций с ними. Причинами этого, как указывалось выше, стали различия в понимании и выражении движения в двух языках, отсутствие в

турецком языке точных эквивалентов для русских приставочных глаголов движения и наличие разных способов передачи значений глаголов движения при переводе с одного языка на другой.

В связи с этим представляется целесообразной и необходимой разработка методики обучения глаголам движения с учётом особенности родного языка учащихся, включающей систему упражнений, нацеленных на повышение эффективности изучения турецкими учащимися приставочных глаголов движения русского языка.

Статья поступила в редакцию 27.03.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаханян М. Г. Изучаем русские глаголы движения: учебно-методическое пособие для преподавателя русского языка как иностранного (неродного). Ереван, 2015. 102 с.
2. Битехтина Г. А. Юдина Л. П. Система работы по теме «Глаголы движения». М., 1985. 161 с.
3. Богомолов А. Н., Петанова А. Ю. Приходите! Приезжайте! Прилетайте! СПб., 2014. 104 с.
4. Булгакова Л. Н., Захаренко И. В., Красных В. В. Мои друзья падежи: Грамматика в диалогах. М., 2014. 216 с.
5. Ванюгина М. С. Сочетаемость приставочных глаголов движения в современном русском языке: корпусное и экспериментальное изучение. Череповец, 2010. 141 с.
6. Гениш Э. Грамматика турецкого языка. Т. 1. М., 2008. 232 с.
7. Исаченко А. В. Глаголы движения в русском языке // Русский язык в школе. 1961. № 4. С. 12–16.
8. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / под ред. А. В. Величко. 3-е изд. М., 2009. 648 с.
9. Кононов А. Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. Istanbul, 2001. 568 с.
10. Кузнецов П. И. Учебник турецкого языка. Завершающий курс. М., 2014. 376 с.
11. Лопушанская С. П. Бесприставочные глаголы движения как словообразовательные основы производных слов // Исторические изменения в языковой системе как результат функционирования единиц языка. М., 1992. С. 30–31.
12. Муравьева Л. С. Глаголы движения в русском языке. М., 2000. 284 с.
13. Русская грамматика / гл. ред. Н. Ю. Шведова. М., 1980. 789 с.
14. Скворцова Г. Л. Глаголы движения – без ошибок: пособие для студ., изучающих русский язык как иностранный. 10-е изд. М., 2017. 134 с.
15. Юдина Л. П. Система глаголов движения и их функционирование // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / под ред. А. В. Величко. 3-е изд., испр. и доп. М., 2009. С. 511–540.

16. Behramoğlu Ataoğlu, Hatıralar: Anton Pavloviç Çehov. İstanbul: Can Yayınları, 1974. 480 s.
17. Doğan Kiraz, Dünya Klasikleri – Öykü Anton Pavloviç Çehov Kaştanka türkçesi. İstanbul: Bordo Siyah Yayınevi, 2006. 56 s.
18. Ergin Muharrem, Üniversiteler İçin Türk Dili. İstanbul: Bayrak Basım-Yayım Tanıtım, 2001. 527 s.
19. Taluy Nihal Yalaza, Altinci koğuş, Anton Pavloviç Çehov. İstanbul: Yankı Yayınlar, 2018. 124 s.

REFERENCES

1. Babakhanyan M. G. *Izuchaem russkie glagoly dvizheniya* [Studying Russian verbs of motion]. Yerevan, 2015. 102 p.
2. Bitekhtina G. A., Yudina L. P. *Sistema raboty po teme «Glagoly dvizheniya»* [The system of working with the theme “Verbs of motion”]. Moscow, 1985. 161 p.
3. Bogomolov A. N., Petanova A. Yu. *Prihodite! Priezhaite! Priletaite!* [Come! Arrive! Fly!]. St. Petersburg, 2014. 104 p.
4. Bulgakova L. N., Zakharenko I. V., Krasnykh V. V. *Moidruz'ya padezhi: Grammatika v dialogakh* [My friends - cases: Grammar in dialogues]. Moscow, 2014. 216 p.
5. Vanyugina M. S. *Sochetaemost' pristavochnykh glagolov dvizheniya v sovremennom russkom yazyke: korpusnoe i eksperimental'noe izuchenie* [Compatibility of verbs of motion with prefixes in modern Russian: corpus and experimental study]. Cherepovets, 2010. 141 p.
6. Genish E. *Grammatika turetskogo yazyka. T. 1* [Grammar of the Turkish language. Vol. 1]. Moscow, 2008. 232 p.
7. Isachenko A. V. [Verbs of motion in Russian language]. In: *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school], 1961, no. 4, pp. 12–16.
8. Velichko A. V., ed. *Kniga o grammatike. Russkii yazyk kak inostrannyi* [The book about grammar. Russian as a foreign language]. Moscow, 2009. 648 p.
9. Kononov A. N. *Grammatika sovremenogo turetskogo literaturnogo yazyka* [Grammar of modern Turkish literary language]. İstanbul, 2001. 568 p.
10. Kuznetsov P. I. *Uchebnik turetskogo yazyka. Zavershayushchii kurs* [The Turkish text. The final course]. Moscow, 2014. 376 p.
11. Lopushanskaya S. P. [Bespostavochnyj verbs of motion as derivational bases of derived words]. In: *Istoricheskie izmeneniya v yazykovoï sisteme kak rezul'tat funkcionirovaniya edinits yazyka* [Historical changes in the language system as a result of functioning of language units]. Moscow, 1992, pp. 30–31.
12. Murav'eva L. S. *Glagolydvizheniya v russkom yazyke* [Verbs of motion in Russian language]. Moscow, 2000. 284 p.
13. Shvedova N. Y., ed. *Russkaya grammatika* [Russian grammar]. Moscow, 1980. 789 p.
14. Skvortsova G. L. *Glagoly dvizheniya – bez oshibok* [Verbs of motion – without errors]. Moscow, 2017. 134 p.
15. Yudina L. P. [The system of verbs of motion and their functioning]. In: Velichko A. V., ed. *Kniga o grammatike. Russkii yazyk kak inostrannyi* [The book about grammar. Russian as a foreign language]. Moscow, 2009, pp. 511–540.
16. Behramoğlu Ataoğlu, Hatıralar: Anton Pavloviç Çehov. İstanbul, Can Yayınları, 1974. 480 s.
17. Doğan Kiraz, Dünya Klasikleri – Öykü Anton Pavloviç Çehov Kaştanka türkçesi. İstanbul, Bordo Siyah Yayınevi, 2006. 56 s.
18. Ergin Muharrem, Üniversiteler İçin Türk Dili. İstanbul, Bayrak Basım-Yayım Tanıtım, 2001. 527 s.
19. Taluy Nihal Yalaza, Altinci koğuş, Anton Pavloviç Çehov. İstanbul, Yankı Yayınlar, 2018. 124 s.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Эмрак Касым – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов;
e-mail: kasimemrak@gmail.com

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Emrak K. – postgraduate student of the Department of Russian language and methods of teaching, Peoples' Friendship University of Russia;
e-mail: kasimemrak@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Эмрак К. Способы передачи значений русских приставочных глаголов движения в турецком языке (лингводидактический аспект) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 74–82.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-74-82

FOR CITATION

Emrak K. Methods of transferring meanings of Russian verbs of motion with prefixes in the Turkish language (linguistic-didactic aspect). In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 74–82.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-74-82

УДК 372.874

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-83-90

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТИПОГРАФИКА» В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПО ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ «ГРАФИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН»

Моисеев А. А., Гурская Н. Ф.

Московский государственный областной университет

141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается роль учебной дисциплины «Типографика» в формировании профессиональных компетенций у студентов вузов по программе подготовки «Графический дизайн». В статье также проводится систематизация трудов учёных в области типографики, дизайна, методики и педагогики по рассматриваемой проблеме. Авторами осмысляются специфика, цели и задачи типографики, определяются её методология, место в культуре и описываются перспективы будущего развития типографики в условиях адаптации профессиональных стандартов, современного информационного общества и тенденций перехода на прикладной бакалавриат. Авторами также затрагивается проблема недостаточного места под дисциплины, связанные с типографикой в учебных планах современных отечественных вузов, реализующих программы подготовки по графическому дизайну, по сравнению с мировыми тенденциями.

Ключевые слова: графический дизайн, проектирование, дизайн, дизайн-проект, студенты, изобразительное искусство, обучение, образование, педагогика

THE ROLE OF "TYPOGRAPHICS" IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF UNIVERSITY STUDENTS STUDYING GRAPHIC DESIGN TRAINING PROGRAM

A. Moiseev, N. Gurskaya

Moscow Region State University

24, Very Voloshinoy st., Mytischy, Moscow region, 141014, Russian Federation

Abstract. The article discusses the role of the discipline "Typographics" in the formation of professional competencies of university students within the training program "Graphic Design". The article also systematizes the works of scientists in the field of typography, design, methodology and pedagogy on the problem under consideration. The authors interpret the specifics, goals and objectives of typography, determine its methodology, place in culture and describe the prospects for the future development of typography in terms of adaptation of professional standards, in the situation of modern information society, and the tendencies of transition to the applied bachelor degree. The authors also touch upon the problem of insufficient space for disciplines related to typography in the curricula of modern domestic universities that implement training programs in graphic design compared to the world trends.

© СС BY Моисеев А. А., Гурская Н. Ф., 2019.

Keywords: graphic design, design, designing, design project, students, fine arts, training, education, pedagogy

Современная типографика – понятие довольно многоаспектное: она существует как составляющая графического, полиграфического, рекламного, коммуникационного дизайна; может рассматриваться как самостоятельная область знания; во многом сопряжена с искусством каллиграфии, шрифта и леттеринга. Мы в данной статье рассматриваем типографику и как учебную дисциплину, и как область научных знаний, и как канал визуальной коммуникации, и как основу развития проектно-образного мышления. В типографике необходимо рассматривать нормативные правила набора и вёрстки, специфику художественно-технического редактирования, общие закономерности визуального восприятия шрифта, а также методы и приёмы шрифтового оформления, в том числе в основных видах акцидентной продукции.

Без типографики невозможно представить себе развитие дизайна как в исторической ретроспективе, так и в наши дни. Вместе с тем мы должны констатировать тот факт, что обучение типографике, шрифту, каллиграфии и леттерингу в современной России не носит системный и серьёзный характер, часто выведено из основной программы в факультативные курсы даже в продвинутых с точки зрения дизайна вузах. Так, к примеру, в Британской высшей школе дизайна курс типографики, который раньше был уровня трёхлетнего бакалавриата, сейчас представляет двухдневный факультативный курс «Graphic design: happy accidents & four-letter words». В

институте В&D (Бизнеса и дизайна) существует курс повышения квалификации «Типографика от А до Я» продолжительностью в 4 месяца и 16 занятий соответственно.

На факультете Изобразительного искусства и народных ремёсел Московского государственного областного университета существуют давние традиции преподавания студентам, обучающимся на графических дизайнерских дисциплинах, связанных с изучением типографики, шрифта, а также каллиграфии и леттеринга. Развитие данных направлений началось с 2006 г. с создания кафедры дизайна на факультете и активно продолжилось с 2012 г. и по настоящее время в связи с созданием кафедры графического дизайна. Итогом работы стали, в том числе: выпускные квалификационные работы студентов бакалавриата и специалитета по типографике под руководством доцента Натальи Фёдоровны Гурской, выпущенное учебное пособие по типографике и защищённая магистерская диссертация по профилю «Графический дизайн».

Студенты в процессе обучения работают не только над технической и прикладной стороной типографики и шрифта (кегель и интерлиньяж, кернинг и трекинг, подбор гарнитур, структурные элементы текста, акцентировка, знаковая система, специальные символы и правила набора, модульные сетки и т. п.), но и создают авторские шрифты, колонтитулы, шмуцтитулы, заголовки, буквицы, колонцифры, творческие шрифтовые композиции как компьютерными средствами, так

и вручную в зависимости от специфики выполняемого проекта и его задач. Студенты под руководством коллектива преподавателей кафедры графического дизайна МГОУ успешно участвовали в конкурсах типографики и леттеринга, к примеру Turomania Festival.

На факультете Изобразительного искусства и народных ремёсел Московского государственного областного университета произошёл переход на стандарты ФГОС ВО 3++, студенты бакалавриата 2018 г. набора по направлению 54.03.01 Дизайн, профиль «Графический дизайн» изучают дисциплину «Шрифт» в 4 семестре и дисциплину «Типографика» в 7 семестре. Дисциплина «Шрифт» объёмом в 72 часа лабораторных занятий и 27 часов контроля содержит 2 компетенции: ОПК-4 предполагает знание студентами современной цифровой культуры и цифровых технологий, а ПК-1 предполагает владение рисунком и способностями воплощения художественного замысла. Дисциплина «Типографика» объёмом в 54 часа лабораторных занятий содержит 1 компетенцию ПК-6, которая предполагает владение современными технологиями.

Профессиональный интерес у художников к искусству типографики возник при появлении технического редактирования. Хотя утвердить толкование данного понятия, как «типографика и техническое редактирование», до сих пор невозможно. Типографика всегда была объектом исследования и неотъемлемым элементом графического дизайна. К сожалению, в силу сложившихся культурно-исторических особенностей на протяжении продолжительного от-

резка времени в России она носила исключительно прикладной характер и не рассматривалась как самостоятельная область научного знания.

Дисциплины, связанные с типографикой и шрифтом имеют, на наш взгляд, недостаточное место в учебных планах современных отечественных вузов: рассматриваются не как пропедевтическая и базисная часть профессии графического дизайнера, формирующая основы производственного мастерства. Обозначенные выше дисциплины сейчас скорее являются дополнительным курсом к проектированию в графическом дизайне уже на более поздних этапах обучения, что не целесообразно, не логично и является безусловной проблемой, которая при этом контрастирует с мировой практикой. На основании мировых тенденций дисциплинам, связанным с типографикой и шрифтом в графическом, коммуникационном дизайне, уделяется значительное место, существуют отдельные программы подготовки (в том числе в бакалавриате) по типографике, а также шрифту и каллиграфии.

Современные студенты бакалавриата, осваивая компьютерные программы, обязаны быть грамотными в простых компоновках текстовых форм, должны знать основы художественного стилеобразующего начала – это истоки профессии. Если в живописи ценится индивидуальное ядро своеобразия творческого подчерка художника, то в шрифте, как и в типографике, необходимо понимание технического аспекта появления тех или иных форм выражения на бумаге, где исторически заложена информация о типографских наборах из литер, где шрифтовые конструкции должны быть математически

оправданы. Немаловажно и умение работать в творческом коллективе, где каждая художественная специфика имеет свои корни и традиции, а в соприкосновении этих специфик – совместная работа с профессионалами других направлений является формой интеллектуальных инноваций.

Для подготовки грамотных, компетентных бакалавров дизайнера, не только имеющих возможность технического исполнения проектных задач, но и владеющих алгоритмами принятия креативных творческих решений, существует нарастающая необходимость углубленного изучения такой дисциплины в системе высшего образования, как «Типографика». Роль учебной дисциплины «Типографика» в формировании профессиональных компетенций у студентов вузов по программе подготовки «Графический дизайн» не является подробно изученной применительно к формированию художественно-проектного мышления у бакалавров графического дизайнера.

При разработке методики преподавания в рамках дисциплины «Типографика» для формирования профессиональных компетенций у студентов вузов по программе подготовки «Графический дизайн» мы ориентировались на научный, творческий и практический опыт учёных, художников и дизайнеров, таких как: Р. Брингхёрст [2], М. Виньелли, П. Каров, Э. Кагаров, В. Кричевский [5], Б. А. Маркевич, С. М. Пожарский, С. Морисон, А. С. Пыженков (Покрас Лампас), П. Реннер, Барбара и Патрик Рэдмонд, Э. Рудер [9], С. Телингатер, Я. Чихольд [10], Э. Шпикерман [11].

Научным базисом наших исследований по совершенствованию методи-

ки обучения дизайну (и типографики в частности) также являются научные работы И. С. Абоимовой, Ю. Ю. Артемьевой, Ф. Ф. Бандуристого, Г. В. Беды, Н. П. Бесчастнова, Ю. Ю. Дорофеевой [8], Н. Н. Волкова, В. П. Зинченко, С. Е. Игнатьева, А. И. Иконникова, Д. Н. Кардовского, В. П. Климова, Е. Н. Ковешниковой, С. М. Кожуховской [4], В. С. Кузина, А. М. Лаврентьева, И. А. Львовой [6; 7], С. М. Михайлова, Л. Г. Медведева, И. А. Розенсона, Н. Н. Ростовцева, В. Ф. Рунге, М. В. Соколова, Т. М. Степановой, О. В. Шаляпина, Е. В. Шорохова и др. Особого внимания заслуживают исследования Р. Ч. Барциц [1; 4], М. В. Галкиной [3], В. В. Корешкова, С. П. Ломова [3], Д. А. Хворостова, П. Д. Чистова, которые важны для построения современной методики обучения типографике в контексте современных подходов к дизайн-образованию.

Методы типографики могут быть различны как по стилистическим особенностям, так и по тематике смысловой нагрузки. В типографике можно комбинировать и изменять практически любые параметры: гарнитуры, размер кегля, трекинг, интерлиньяж и кернинг. К примеру, можно менять и цветовые комбинации шрифта. Эта возможность типографики и освоение её секретов даёт понимание употребления сложных сочетаний, таких как: серые гарнитуры на светло-сером поле или зеленые гарнитуры на синем, что почти при любых задачах является неприемлемым сочетанием. Буквы близкого к фону оттенка практически не различимы, а значит – трудно читаемы.

Можно отметить и различные приемы типографического характера,

которые применяли типографы-верстальщики для увеличения эффективности восприятия текста, часто в оформлении обложек или в начале текста – применение шрифтовой гарнитуры с заменой буквы объектом, отражающим смысл конкретного слова или фразы, в которой данная замена имела место. Это применимо в современных технологиях и использовании данного приёма в различных областях рекламной индустрии. Данный приём характерен тем, что позволяет в полной мере реализовать дизайнерский замысел с сохранением смысловой нагрузки, однако без утраты удобочитаемости и восприятия текста. Аналогичным данному, однако, в большей степени «декоративным» в применении, является приём, когда шрифт наделяется определёнными элементами, способствующими передаче смысла написанного. Например, возможно некоторое видоизменение структуры шрифтовой гарнитуры, при этом происходит создание некоего образа, отражающего настроение и характер, которые раскрываются при чтении текста в полной мере. Помимо формы, не менее важным является грамотный подбор цветовых комбинаций, благодаря правильному использованию которых смысловая нагрузка на текст способна как увеличиться, так и, наоборот, упасть.

Типограф должен уметь проектировать и место размещения текста, и его размеры. В заданиях важны определение значимости той или иной информации, будет ли она выделяться размером шрифта или наличием свободного пространства вокруг.

На примере рекламных технологий можно увидеть возможности «силь-

ной» и «слабой» типографики. Реклама ставит перед современной типографикой свои задачи, так как остро нуждается в новых проектах, способных привлечь внимание потребителя на данной ярмарке идей и изделий. С помощью данных шрифтов нужно разыграть и интерпретировать текст. Дизайнеры-типографы должны располагать разнообразными умениями в использовании начертания шрифта, которые, в свою очередь, должны умело согласоваться друг с другом. В связи с этим стоит указать на превосходный пример хорошо построенного и продуманного шрифта – гарнитура «Универс». Такой подход к проектированию показал направление к преодолению хаотического состояния всех видов изобретаемых гарнитур. В этом шрифте рисунок чист от деталей в гротесках, он получился читабельный в текстовом наборе и для любой темы акциденции. «Универс» из-за своей простоты и ясности многими применяется в визуальной коммуникации. Его гротесковые формы выдерживают с лёгкостью любую конкуренцию с «антиквенными» формами.

Важно научить молодых дизайнеров выбору стиливых решений, который является определяющим фактором при создании оригинал-макета какого-либо проекта. Гармоничная типографика – это умный подбор элементов, образующих знаки в графике начертаний, таких как шрифт, цвет, изображение, где должно производиться чёткое определение стиля на основе учёта особенностей конкретного направления. Типографика расширяет сферы влияния не только на печатную продукцию как таковую, но и на нетипичные для неё объекты, такие

как: ткань, одежда, обои, посуда и т. п.

Знания по типографике успешно применяются студентами при проектировании всех видов рекламной и полиграфической продукции, а также при проектировании фирменного стиля, потому что без фирменного шрифта или особо спроектированного логотипа, не будет и самого стиля. Важно то, что типографика обретает черты универсальной межотраслевой дисциплины, являясь техническим искусством шрифтового оформления в

общем. Не лишним будет повторить, что выбор стиливого решения является определяющим фактором при создании оригинал-макета того или иного произведения. Таким образом, можно сказать, что типографика предстаёт в качестве незыблемой основы формирования проектно-образного мышления, профессиональных компетенций у студентов-дизайнеров в области графического дизайна.

Статья поступила в редакцию 10.06.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Барциц Р. Ч., Власова И. М. Динамика формирования профессиональной компетентности студентов дизайнеров // *Право и практика*. 2016. № 3. С. 189–195.
2. Брингхёрст Р. Основы стиля в типографике. М., 2013. 480 с.
3. Галкина М. В., Ломов С. П., Михайлов Н. В. Современное дизайн образование с учетом влияния технологических инноваций и социальной ответственности // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*. 2016. № 4. С. 89–96.
4. Кожуховская С. М., Каширокова И. Е., Барциц Р. Ч. Траектории развития дизайн-образования в России // *Право и практика*. 2017. № 2. С. 214–220.
5. Кричевский В. Типографика в терминах и образах. Тула, 2010. 302 с.
6. Львова И. А. Анализ творческо-педагогического потенциала стандарта ФГОС 3+ для дизайнеров // *Великая степь и евразийские ценности: художественное образование и эстетическое воспитание: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию независимости Республики Казахстан*. Астана, 10–11 января. Астана, 2017. С. 260–263.
7. Львова И. А. О некоторых проблемах практического обучения дизайну // *Проблемы теории и методологии предметного образования. Изобразительное искусство. Декоративно-прикладное искусство. Дизайн. Сборник факультета ИЗО и НР*. 2016. № 2. С. 36–40.
8. Моисеев А. А., Дорофеева Ю. Ю. Концептуальные основы преподавания теории и методологии проектирования в дизайне у студентов бакалавриата по направлению «Графический дизайн» // *Великая степь и евразийские ценности: художественное образование и эстетическое воспитание. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию независимости Республики Казахстан*. Астана, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилёва, 10-11 января. Астана, 2017. С. 160–170.
9. Рудер Э. Типографика. Руководство по оформлению. М., 1982. 285 с.
10. Чихольд Я. Новая типографика. Руководство для современного дизайнера. М., 2012. 248 с.
11. Шпикерман Э. О шрифте. М., 2005. 194 с.

REFERENCES

1. Bartsits R. Ch., Vlasova I. M. [Dynamics of formation of professional competence of students designers]. In: *Pravo i praktika* [Law and practice], 2016, no. 3, pp. 189–195.
2. Bringkherst R. *Osnovy stilya v tipografike* [Style basics in typography]. Moscow, 2013. 480 p.
3. Galkina M. V., Lomov S. P., Mikhailov N. V. [Modern design education with the influence of technological innovation and social responsibility]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2016, no. 4, pp. 89–96.
4. Kozhukhovskaya S. M., Kashirokova I. E., Bartsits R. Ch. [The trajectory of design education in Russia]. In: *Pravo i praktika* [Law and practice], 2017, no. 2, pp. 214–220.
5. Krichevskii V. *Tipografika v terminakh i obrazakh* [Typography in terms and images]. Tula, 2010. 302 p.
6. L'vova I. A. [The analysis of the creative and pedagogical potential of the standard FSES 3+ for designers]. In: *Velikaya step' i evraziiskie tsennosti: khudozhestvennoe obrazovanie i esteticheskoe vospitanie: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 25-letiyu nezavisimosti Respubliki Kazakhstan, Astana, 10–11 yanvarya, 2017 g.* [The great Eurasian steppe and values of art education and aesthetic education. Materials of International scientific-practical conference devoted to 25-anniversary of independence of the Republic of Kazakhstan, Astana, January 10–11, 2017]. Astana, 2017, pp. 260–263.
7. L'vova I. A. [On some problems of practical design teaching]. In: *Problemy teorii i metodologii predmetnogo obrazovaniya. Izobrazitel'noe iskusstvo. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo. Dizain: sbornik fakul'teta IZO i NR* [Problems of theory and methodology of the subject of education. Art. Decorative-applied art. Design. The collection of the faculty of arts and HP], 2016, no. 2, pp. 36–40.
8. Moiseev A. A., Dorofeeva Yu. Yu. [Conceptual bases of teaching the theory and design methodology in the design of students of the bachelor in Graphic design]. In: *Velikaya step' i evraziiskie tsennosti: khudozhestvennoe obrazovanie i esteticheskoe vospitanie: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 25-letiyu nezavisimosti Respubliki Kazakhstan, Astana, 10–11 yanvarya, 2017 g.* [The great Eurasian steppe and values of art education and aesthetic education. Materials of International scientific-practical conference devoted to 25-anniversary of independence of the Republic of Kazakhstan, Astana, January 10–11, 2017]. Astana, 2017, pp. 160–170.
9. Ruder E. *Tipografika* [Typography]. Moscow, 1982. 285 p.
10. Chikhol'd Ya. *Novaya tipografika* [New typography]. Moscow, 2012. 248 p.
11. Shpikerman E. *O shrifte* [On the font]. Moscow, 2005. 194 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Моисеев Алексей Андреевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры графического дизайна, заместитель декана по научной работе факультета Изобразительного искусства и народных ремёсел Московского государственного областного университета; e-mail: moiseev_arthouse@mail.ru

Гурская Наталья Фёдоровна – доцент кафедры графического дизайна Московского государственного областного университета; e-mail: gurska7765@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alexey A. Moiseev – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of graphic design, Deputy Dean for scientific work of the faculty of Fine arts and folk crafts, Moscow Region State University;
e-mail: moiseev_arthouse@mail.ru

Natalia F. Gurskaya – associate Professor of graphic design, Moscow state regional University;
e-mail: gurska7765@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Моисеев А. А., Гурская Н. Ф. Роль учебной дисциплины «Типографика» в формировании профессиональных компетенций у студентов вузов по программе подготовки «Графический дизайн» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 83–90.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-83-90

FOR CITATION

Gurskaya N.F., Moiseev A. A. The role of “Typographics” in the formation of professional competences of university students studying graphic design training program. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 83–90.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-83-90

УДК 811.161.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-91-101

МЕТАФОРА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: ЧТЕНИЕ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Столетова Е. К.¹, Пахомова Е. П.²

¹ *Московский государственный лингвистический университет
119034, г. Москва, ул. Остоженка, д. 38, Российская Федерация*

² *Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6, Российская Федерация*

Аннотация. В настоящей статье выделены и проанализированы основные типы метафор, содержащихся в новостных текстах экономического дискурса, – метафоры-термины и авторские метафоры (последние, в свою очередь, разделены на устойчивые и креативные), разница между которыми не очевидна для читателя. Данный материал представлен в лингводидактическом аспекте: авторами предложен алгоритм работы с текстами экономической тематики, содержащими метафоры, в иноязычной аудитории (в группах продвинутого этапа обучения). Данный алгоритм, включающий в себя систему текстоориентированных заданий, помогает преподавателю РКИ научить инофонов разграничивать разные типы метафор, анализировать их, потом синтезировать выделенные смыслы и, таким образом, даёт возможность добиться адекватного понимания учащимися экономического новостного текста, развить у них метафорическую компетенцию.

Ключевые слова: экономический дискурс, метафора-термин, авторская метафора, инофон, алгоритм

METAPHOR OF THE ECONOMIC DISCOURSE IN THE LIGHT OF TEACHING RUSSIAN FOR FOREIGNERS: READING THE ECONOMIC NEWS TEXTS WITH FOREIGN LEARNERS

E. Stoletova¹, E. Pakhomova²

¹ *Moscow State Linguistic University
38, Ostozhenka ul., Moscow 119034, Russian Federation*

² *Pushkin State Russian Language Institute
6, Akademika Volgina ul., Moscow 117485, Russian Federation*

Abstract. In the article the main types of metaphors used in the news texts of the economic discourse are pointed out and analyzed. They are terminological metaphors and author's metaphors (which, in their turn, are divided into stable and creative metaphors). The difference between them is not evident for the reader. The material is considered from the point of view of linguodidactics: the authors suggest an algorithm of analyzing the economic news texts with advanced foreign learners. This algorithm including the system of text-oriented exercises helps

© СС BY Столетова Е. К., Пахомова Е. П., 2019.

teach foreign learners distinguish and analyze different types of metaphors and then synthesize new meanings. So it helps the teacher achieve the adequate understanding of the economic news text and develop learners' metaphorical competence.

Keywords: economic discourse, terminological metaphor, author's metaphor, foreign learner, algorithm

Экономический дискурс, как отмечают исследователи, является сферой притяжения метафор [4; 8], в нём «можно обнаружить разнообразие и порой удивительные метафоры» [3]. Понятия из области экономики структурируются при помощи метафоры:

– персонификации (*потрепать нервы российским финансовым рынкам, самочувствие рынка, валюта чувствует себя комфортно, доллар обживаетеся на новом месте, рубль показывает невозмутимое спокойствие*);

– зооморфной (*валютная змея, жирный кот, медвежий тренд, медвежий и бычий рынки*);

– артефактной (*финансовая/денежная подушка безопасности, валютный коридор*);

– технической (*рыночный механизм, финансовые рычаги*);

– строительной (*финансовая пирамида, бизнес-ниши*);

– метеорологической (*деловой климат, замораживание счетов, фондовые рынки штормит*);

– военной (*ценовая война, бюджетная война, розничная схватка, капиталовооруженность труда, «армия самозанятых», капитуляция доллара*);

– «морской» (*свободное плавание курса; «заякоривание» инфляционных ожиданий*);

– медицинской (*оздоровление экономической ситуации, прививка от банковского кризиса, метод «изъятий и инъекций», санкционная лихорадка*);

– «торговой» (*пакет услуг, потре-*

бительская корзина, электронный кошелек).

Присутствуют в экономическом дискурсе и метафоры из других сфер.

Следует отметить, что для языка экономики характерна метафора со значением «емкость / контейнер для переноски чего-либо»: *портфель (кредитный портфель), пакет (пакет услуг, пакет санкций), корзина (потребительская корзина), кошелек (электронный кошелек), кейс (бизнес-кейс)*.

Широко представлена в новостных текстах экономической сферы метафора негативной семантики, связанная с тематикой войны, болезни, смерти (*долговая петля, сырьевая игла, торговая война*).

Типична для данного дискурса метафора с компонентом цвета (*серый/черный рынок, серая/белая/черная зарплата, черные кредиторы, золотой парашют*).

Военная, медицинская и торговая метафора представлены, в частности, в следующих примерах:

(1) *Трампу же в конце концов останется только признать поражение в торговой войне* (<https://ru-an-info.livejournal.com/17962801.html>).

(2) *Немцам надо понять, что у них нет прививки против экономического кризиса или банковского кризиса* (<http://bujet.ru/article/253979.php>).

(3) *Сейчас, по условиям акции, которая продлится до конца весны в семи городах СЗФО, включая Петербург, новые клиенты при оформлении*

контракта на стационарную и сотовую связь могут получить **пакет услуг** фиксированной связи с 50-процентной ставкой на абонентскую плату (<http://www.rbcdaily.ru/2011/03/23/media/562949979916473.shtml>, 2011).

В текстах экономической тематики, в частности, в новостных, встречается два типа сочетаний, основанных на метафорической модели: **метафоры-термины**, являющиеся, как правило, кальками с английского языка, и **авторские метафоры**. Разграничение метафор данных типов представляет, с одной стороны, значительную трудность, поскольку и те, и другие содержат образную составляющую, а с другой – является необходимым. Действительно, «для понимания текста необходимо умение различать <...> термины, основанные на метафорической модели, и нетерминологические, оригинальные метафоры» [7]. Некоторые сочетания слов, которые читатель-неспециалист интерпретирует как авторскую метафору и значение которых кажется ему на первый взгляд понятным, оказываются терминами, и зачастую ложно ориентирующими. В нашем сознании может актуализироваться переносное значение слова, находящегося в составе метафорического словосочетания, однако это не приведет нас к точному пониманию значения термина. В частности, значение терминологического словосочетания *спекулятивный пузырь*, вероятнее всего, будет интерпретировано на основе ассоциаций как «обман», «нечто неустойчивое, ненадежное», однако данная единица является термином и имеет определенное значение: *спекулятивный пузырь* – резкое отклонение рыночной стоимости актива от его базовой стоимости [9].

И наоборот, метафорические сочетания, не являющиеся терминами, могут быть приняты за термины. Например, таким является регулярно встречающееся в новостных текстах сочетание *финансовая петля*.

Некоторые термины, несмотря на наличие образной составляющей, в принципе не ориентируют читателя и едва ли могут быть интерпретированы без обращения к словарю (к таким терминам относятся *медвежий и бычий рынки, жирный кот*).

Приведём в качестве примера ряд терминов: *валютная/потребительская корзина, портфель ценных бумаг/кредитный портфель, черный/серый рынок, замораживание цен/активов/счетов, рыночный/спекулятивный/ценовой пузырь, плавающий валютный курс, ползучая инфляция, валютный коридор, денежные вливания, горячие деньги, блуждающий капитал, отмывание денег, валютная змея, революция цен*.

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что в ряде терминов связь между компонентами словосочетания свободная. Например, *корзина* может быть *потребительской, валютной, денежной, пузырь* – *экономическим, ценовым, денежным, спекулятивным, финансовым, подушка безопасности* – *денежной, валютной*.

Пониманию термина учащимся-инофоном может способствовать наличие аналогичного термина в английском или его родном языке. Например, термины-метафоры *теневая экономика, черный рынок, потребительская корзина, отмывание денег, твердая валюта, валютный коридор, спекулятивный пузырь, шок предложения* переводятся на английский как *shadow economy, black market, basket of*

*goods, money washing, hard currency, currency corridor; financial bubble, supply shock*¹. В сербском языке мы находим такие фразеологизмы, как *siva ekonomija* (серая экономика), *crno trziste* (черный рынок), *potrosacka korpa* (потребительская корзина), *pranje novca* (отмывание денег), *spekulativni mehur* (спекулятивный пузырь), *sok ponude* (шок предложения).

Существенную трудность представляет и авторская метафора [2, с. 142], для адекватной интерпретации которой необходимо провести аналогию между понятиями из двух различных сфер, соотнести исходный и результирующий фреймы (о механизме метафоры и когнитивном моделировании значений идиом см. [1, с. 225–250]). Авторские метафоры можно разделить на два основных типа: относительно устойчивая, многократно используемая в различных текстах экономической тематики, и креативная. Метафорический компонент единиц первого типа регулярно встречается в новостных текстах: например, лексема *игла* зафиксирована нами в составе словосочетаний *сырьевая игла, нефтяная игла, торговая игла*, лексема *лихорадка* – в сочетаниях *нефтяная лихорадка, санкционная лихорадка*. Для данных метафор можно подобрать синонимы (*сырьевая игла* – зависимость от сырья, *санкционная лихорадка* – страх перед санкциями). При этом, как было показано выше, подбор синонима для термина часто затруднителен.

Креативная метафора является неожиданной, оригинальной, отражает авторскую позицию и особенности индивидуального стиля. За многими креативными метафорами стоит си-

туация, они привязаны к контексту, и смысл их понятен только в рамках текста, поэтому в случае, если креативная метафора является заголовком, прогнозирование содержания текста представляется затруднительным (может предполагать наличие нескольких версий). Часто креативная метафора представляет собой «развернутую» метафору. Рассмотрим ряд примеров, содержащих данную разновидность метафоры.

(4) *Новый тревожный звонок с «санкционной колокольни» прозвучал буквально неделю назад, когда американская компания Finastra, которая владеет правами интеллектуальной собственности на программное обеспечение для международной системы финансовых операций SWIFT, отказалась от сотрудничества с двумя российскими банками, находящимися под санкциями* (<https://inosmi.ru/politic/20170904/240185549.html>).

(5) *Прогноз саудовского принца об уходе России с нефтяного рынка разобьётся об Арктический шельф* (<https://rueconomics.ru/353737-prognoz-saudoovskogo-princa-ob-ukhode-rossii-s-neftyjanogo-rynka-razobetsya-ob-arkticheskii-shelf>).

(6) *Российский трубопровод обогнул газовую директиву* (<https://www.rbc.ru/newspaper/2019/02/11/5c5d65789a79470dfab4a387>).

(7) *Учитывая, что ЦБ и Минфин «забетонировали» наш рубль от излишней волатильности, внутренние факторы слабо будут сказываться и в будущем* (<https://rg.ru/2019/02/13/minfin-na-vremia-vyvedet-kurs-rublia-na-privlekatelnjy-uroven.html>).

В настоящее время в новостных текстах распространены словосочета-

¹ ABBY Lingvo X 5. Электронный словарь.

ния с прилагательным *санкционный* (*размахивать санкционной дубиной, санкционная лихорадка, санкционная осада*), что отражает реалии современной экономической и политической ситуации. В (4) автор использует креативную метафору *санкционная колокольня*, которую несложно интерпретировать носителям русского языка: звон колоколов на колокольне традиционно сообщал людям о произошедших событиях.

Для того чтобы декодировать метафору в (5) и (6) (оба примера представляют собой заголовки новостных статей), необходимо прочесть статью полностью (в случае, когда название статьи представляет собой креативную метафору, прогнозирование её значения вызывает трудности). В примере (5) из текста статьи читатель узнает о том, что прогноз саудовского принца об уходе России с нефтяного рынка не оправдывается, поскольку в настоящее время в России идёт освоение арктического шельфа, обладающего крупными запасами нефти. В заголовке (6) рассказывается о том, как не удалось заблокировать «Северный поток-2».

В (7) автором текста используется креативная метафора *«забетонировать» рубль*, интерпретировать которую возможно лишь выявив, по какому признаку автор счёл возможным совместить понятия из двух различных сфер.

Кроме того, креативная метафора в экономических новостных текстах может основываться на актуализации метафорических смыслов, содержащихся в терминологическом словосочетании. К примеру, в новостях встречается обыгрывание термина «свободное плавание валюты (рубля)»: *рубль уходит в*

свободное плавание («Если рубль готов уйти в плавание, то последние прощания с ним на берегу не должны сопровождаться криками “полундра!”»); *ЦБ учит рубль плавать; Отпускная рубль. Свободное плавание в условиях шторма; Отпущенный в «свободное плавание» рубль пошел ко дну; Отпущенный в свободное плавание рубль тут же начал тонуть; Рубль учится нырять, уйдя в свободное плавание.* Данное явление экономического дискурса представляет дополнительную сложность для иностранных учащихся: им необходимо понять, что в основе авторской метафоры лежит термин.

Актуальным является изучение и описание данного материала в лингводидактическом аспекте – сквозь призму преподавания РКИ, поскольку чтение новостных текстов экономической тематики, насыщенных метафорой, представляет серьёзную трудность для иностранных учащихся (как студентов различных профилей обучения, так и специалистов, изучающих русский язык делового общения в практических целях) и требует от них ряда специфических навыков и умений.

Как отмечает Р. Э. Брускова, развитие метафорической компетенции у инофонов является чрезвычайно важной задачей, что «определяется не только частотностью метафорических выражений в речи, но и когнитивной функцией метафоры как одного из средств категоризации и концептуализации окружающего мира» [4, с. 2]. Метафорическая компетенция, по утверждению исследовательницы, «способствует <...> формированию языковой интуиции, необходимой для чтения аутентичных текстов и успешного обучения в вузе» [4, с. 7].

Для достижения навыков и умений в чтении как виде речевой деятельности иностранным учащимся необходимо овладение различными механизмами чтения. Исследователи выделяют такие стратегии, как догадка, прогнозирование, повторное прочтение слов, предложений и др. [6, с. 454], и такие психофизиологические механизмы, как сличение и узнавание, упреждающий анализ и синтез, субъективное отождествление, глубинно-имплицитная предикация и др. [5, с. 272]. Мы можем выделить механизмы, которые направлены на интерпретацию метафор и «считывание» переносных значений. Эта цель достигается при помощи механизма поиска и отождествления имплицитных связей в тексте, а именно тезаурусных связей, установление которых позволяет читателю отождествить различные номинации одного объекта, механизмов вероятностного прогнозирования и догадки, механизма субъективного отождествления.

Несмотря на то, что метафора – явление универсальное, способ концептуализации понятий представителями определенной нации может быть непонятным для представителей другой нации. В отдельных случаях читателю для декодирования метафорических смыслов требуется привлечь культурологические знания, которыми не обладает инофон, изучающий русский язык (например, для понимания метафоры *тревожный звонок с санкционной колокольни*). Первостепенной задачей преподавателя, работающего в иноязычной аудитории, является помощь учащимся в достижении адекватного понимания текстов экономического дискурса, содержащих метафору различных типов.

Этому в значительной степени поможет алгоритм разбора текстов, содержащих экономическую метафору, разработанный нами для работы в иностранной аудитории, включающий в себя систему текстоориентированных заданий. Данный алгоритм представляет собой последовательность следующих шагов:

1. Выполнение предтекстовых заданий (семантизация отдельных лексических единиц экономического дискурса, установление лексической сочетаемости, подбор однокоренных слов, синонимов, антонимов, паронимов лексических единиц, замена глагольных словосочетаний именными и т. п.).

2. Чтение текста.

3. Выяснение смысла названия текста: поиск в тексте ключевых слов, помогающих понять и раскрыть его название.

4. Выделение всех метафорических сочетаний.

5. Разбор каждого метафорического сочетания (проверка наличия данного словосочетания в словаре терминов): выяснение, является ли данное сочетание термином или авторской метафорой.

- 5.1 если метафора является термином – поиск значения в словаре (возможно, перевод на английский / родной язык).

- 5.2 если метафора авторская – определение того, является она устойчивой (регулярно встречающейся) или креативной.

- 5.2.1 Если метафора является регулярно встречающейся – подбор синонима.

- 5.2.2. Если метафора является креативной – попытка интерпретации, вы-

явление общего признака для понятий из области-источника и области-цели.

5.2.3. Замена высказываний с авторской метафорой синонимичными высказываниями, не содержащими метафору.

6. Поиск в тексте других приемов (метонимия, фразеологизмы, языковая игра) и подбор синонимичных выражений.

7. Передача содержания текста. Оценка позиции автора с учетом имплицитных смыслов, содержащихся в ключевых авторских метафорах, то есть тех, которые помогают понять основную мысль текста.

Продемонстрируем предложенный нами алгоритм на примере работы с текстом статьи экономической тематики (статья «Американские горки», автор – Яков Миркин).

Американские горки

Есть ли признаки замедления мировой экономики или даже нового глобального кризиса в 2019 году? Не пора ли уже перестать циклически расти США, ЕС или даже Азии и всем вместе грохнуть? Для нас это очень болезненный вопрос. Случится или нет?

На каждое падение производства и финансовых рынков за границей мы отвечаем с еще большим размахом. В 2009 году в разгар мирового кризиса реальный ВВП упал в России на 7,8 процента, в США – на 2,5, в Великобритании – на 4,2, в еврозоне – на 4,5, в Бразилии – только на 0,1 процента. А Китай и Индия и в ус не дули, росли со скоростью 8-9 процентов в год.

Что думает по поводу ближайшего будущего Международный валютный фонд (МВФ) – главный прогнозист мира? А он разводит руками. Считает, что потихоньку начнем спускаться-

ся. Прогноз по «Большой семерке» – в 2018 году рост реального ВВП на 2,2 процента, в 2019 году – уже меньше, 2 процента ...

А что МВФ пророчит России? Может быть, мы сами за счет роста внутреннего спроса достигнем невиданных высот? МВФ считает по-другому. На 2019 год предполагается снижение темпов роста реального ВВП с 1,7 до 1,5 процента ...

МВФ может ошибаться? Да сто раз. Может ли быть хуже? Есть ли признаки растущей нестабильности в мире и может ли она закончиться хаосом? Скажем, когда закончится беспрецедентный рост американских акций? С начала 2009 года, всего лишь за десять лет, их курсы выросли более чем в три раза. Все знают, что так не бывает, что это мыльный пузырь и когда-нибудь это закончится. Но только когда? За октябрь индекс обрушился на 9 процентов, и казалось – а вдруг? Вдруг это классическая ситуация, когда акции предсказывают будущий кризис? Но индекс, кажется, выравнивается, и то, что случилось, видится уже просто коррекцией рынка, а не жесткой посадкой, когда все инвесторы разбегаются в ужасе.

Крупное падение в США протянется на весь мир. Остается желать, чтобы американские горки не достали до России. Хотя кто знает? Рынки могут вести себя как люди в подпитии, круша всё подряд. Есть замечательный индикатор того, слишком ли высоки курсы акций или нет. Это – капитализация рынка акций / ВВП. Капитализация – стоимость всех акций компаний на биржах. В США в 2000 году этот индикатор был чуть выше 150 процентов. А потом рухнул.

А есть ли за российскими границами еще какие-то экономические риски для нас? Да, есть, если доллар продолжит усиливаться к евро. России очень выгоден слабый доллар, как в 2000-е годы. Автоматически мировые цены на сырье – нефть, газ, металлы, зерно, древесину – взлетают вверх. <...>

В 2018 году начался рост рисков. В феврале – ноябре 2018 года доллар вновь начал укрепляться и давить вниз на мировые цены на сырье. Сегодня цены на алюминий – минус 20 процентов, медь – минус 15-17 процентов, нефть – минус 15 процентов.

Вопрос – что дальше? Неизвестно. Если эти тренды в курсе американской валюты и ценах на сырье прекратятся, то все будет в порядке. Если нет – нас могут ждать гром и молнии. В мировой валютной системе стало больше хаоса. На ней стали сказываться еще и торговые войны, способные стать валютными. Валюты качает, как лодки в шторм.

Все это – мир рисков ближайшего будущего. Риски финансовых пузырей, торговых войн, валюты. Риски развивающихся рынков, особенно выросшие в 2018 году. Через эти риски нам еще предстоит пройти, желательно умно и рационально (<https://rg.ru/2018/11/12/iakov-mirkin-rossii-ochen-vygoden-slabyj-dollar.html>).

Текст статьи построен на креативной метафоре «серьезные колебания курса доллара – американские горки», поэтому в нем присутствует лексика из семантического поля «движение» (рост, падение, грохнуть, рухнуть, спускаться, колебаться, качать, взлетать, жесткая посадка, достичь невиданных высот и др.).

Текст насыщен метафорическими сочетаниями: американские горки,

США, ЕС и Азии пора грохнуть, Китай и Индия росли, падение производства и рынков, ВВП упал, сырьевая экономика России подвержена всем бурям и ветрам, мыльный пузырь, жесткая посадка, падение США протянется на весь мир, хрупкая экономика, слабый доллар, цены взлетают вверх, гром и молнии, торговые/валютные войны, валюты качает, как лодку в шторм, рост рисков, доллар начал давить мировые цены на сырье, финансовый пузырь.

Из-за наличия большого количества метафорических сочетаний текст является сложным для понимания. Дополнительные трудности для читателя-иностранца создают такие единицы в переносном значении, как:

– метонимия: США, ЕС и Азии пора грохнуть; Китай и Индия в ус не дули и росли

– фразеологизмы: и в ус не дуть, разводиться руками, гром и молнии

– гипербола: да сто раз, все инвенторы разбегаются в ужасе

– сравнение: рынки могут вести себя, как люди в подпитии;

– олицетворение: российский бюджет стал рапортовать о профицитах, МВФ разводит руками.

Мы предлагаем следующую последовательность работы над текстом, основанную на системе текстоориентированных заданий, выполнение которых поможет достижению понимания текста через выявление ряда имплицитных смыслов.

1. Задание, направленное на развитие механизмов догадки и антисипации. Скажите, по отношению к каким понятиям экономической сферы можно использовать глаголы колебаться, расти, падать, укрепляться, взлетать, рухнуть, усиливаться.

2. Задание, направленное на развитие механизма прогнозирования. Текст, который вы будете читать, называется «Американские горки». Что значит это понятие? Как вы думаете, о чем этот текст?

3. Чтение текста.

4. Задание для контроля первичного понимания содержания текста. Скажите, о какой проблеме идёт речь в тексте.

5. Задание для контроля понимания креативной метафоры, на которой построен текст (поиск ключевых слов). Что автор называет «американскими горками»? Найдите в тексте слова, раскрывающие понятие «американские горки».

6. Выпишите из текста словосочетания, внутренняя форма которых основана на метафоре.

7. Проверьте по словарю экономических терминов, какие из выписанных вами сочетаний являются терминами. Найдите и запишите их значение.

8. Найдите метафоры, которые не являются терминами. Какие из них вы встречали раньше?

9. Проанализируйте метафоры *мыльный пузырь* и *жесткая посадка*. Что они обозначают? Почему автор выбрал именно такой способ обозначения данных понятий? В каком контексте они используются? Замените высказывания с метафорой на синонимичные высказывания, не содержащие метафору.

10. В тексте встречаются фразеологизмы *и в ус не дуть*, *разводить рука-*

ми, гром и молнии. Как вы понимаете их значение? В каком контексте они используются?

11. Попробуйте кратко сформулировать содержание статьи (несколько предложений). Как вы думаете, с какой целью автор использует в статье выражения, основанные на метафоре?

Таким образом, новостной экономический текст, насыщенный метафорами, представляет трудность для инфонеров, и научить их ориентироваться в этом тексте – основополагающая задача преподавателя РКИ. Главные трудности связаны с неочевидностью разницы между метафорами-терминами и авторскими метафорами, с которыми нужно работать совершенно по-разному. Понимание их значения – залог адекватного понимания всего текста. И от учащихся здесь требуется умение сначала анализировать материал, а потом синтезировать выведенные ими смыслы.

Кроме этого, мы выделили ряд сопутствующих трудностей, таких, как возможность свободной связи слов в метафорических словосочетаниях; разграничение устойчивой и креативной метафоры; понимание креативной метафоры, основанной на терминологическом сочетании; неочевидность некоторых культурных коннотаций в тех случаях, когда понимание метафоры невозможно без привлечения культурологических знаний.

Статья поступила в редакцию 21.05.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. М., 2008. 656 с.
2. Богданова Л. И. Концептуальная метафора в аспекте обучения иностранным языкам // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2005. № 1. С. 141–148.

3. Бородулина Н. Ю. Метафора в экономике VS экономическая метафора // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 2–1 (44). С. 40–42.
4. Брускова Р. Э. О необходимости формирования метафорической компетенции у иностранных курсантов (обзор результатов опытно-экспериментального обучения) [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN119.pdf> (дата обращения: 20.05.2019).
5. Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс]: учебное пособие. Мн., 2011. 309 с. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
6. Ольшванг О. Ю. Стратегии чтения аутентичного текста в неязыковом вузе // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 4(48). С. 452–457.
7. Столетова Е. К., Пахомова Е. П. Типы словосочетаний, основанных на метафорической модели, в экономическом дискурсе и их презентация в иноязычной аудитории (на материале новостных текстов) // Русский язык за рубежом. 2018. № 4. С. 48–53.
8. Стоянова Т. Я. Фразеологизмы в экономических текстах печатных СМИ и возможности их использования в обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2018. № 4. С. 61–67.
9. Экономика. Толковый словарь / сост. Дж. Блэк; общ. ред. И. М. Осадчая. М., 2000. 1215 с.

REFERENCES

1. Baranov A. N., Dobrovolsky D. O. Aspekty teorii frazeologii [Aspects of the theory of phraseology]. Moscow, 2008. 656 p.
2. Bogdanova L. I. [Conceptual metaphor in the aspect of foreign language teaching]. In: *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Russkii i inostrannye yazyki i metodika ikh prepodavaniya* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian and foreign languages and methods of their teaching], 2005, no. 1, pp. 141–148.
3. Borodulina N. Yu. [Metaphor in Economics vs economic metaphor]. In: *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological science. The issues of theory and practice], 2015, no. 2–1 (44), pp. 40–42.
4. Brusikova R. E. [On the necessity of metaphoric competence in foreign students (an overview of the results of experimental studies)]. In: *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [The world of science. Pedagogy and psychology], 2019, no. 1. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN119.pdf> (accessed: 20.05.2019).
5. Lebedinsky S. I., Gerbik L. F. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [Methods of teaching Russian as a foreign language]. 1 electron. opt. disk (CD-ROM).
6. Olshvang O. Y. [The Strategy of reading authentic text at a non-linguistic university]. In: *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyi nauchnyi zhurnal)* [Modern research of social problems (electronic scientific journal)], 2015, no. 4 (48), pp. 452–457.
7. Stoletova E. K., Pakhomova E. P. [The types of expressions based on metaphorical models in economic discourse and its presentation in a foreign language audience (on the material of news texts)]. In: *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], 2018, no. 4, pp. 48–53.
8. Stoyanova T. Ya. [Phraseological units in economic print media texts and their use in teaching RFL]. In: *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], 2018, no. 4, pp. 61–67.
9. Black J., comp. *Ekonomika. Tolkovyyi slovar'* [Economy. Glossary]. Moscow, 2000. 1215 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Столетова Екатерина Константиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ Института международных образовательных программ Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: rionet7@hotmail.com

Пахомова Елена Петровна – старший педагог подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина;
e-mail: EPPakhomova@pushkin.institute

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Ekaterina K. Stoletova – candidate of philological sciences, associate Professor of the Department of Russian language at the Institute of international educational programs, Moscow State Linguistic University;
e-mail: rionet7@hotmail.com

Elena P. Pakhomova – senior teacher of the preparatory faculty, Pushkin State Institute of Russian language;
e-mail: EPPakhomova@pushkin.institute

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Столетова Е. К., Пахомова Е. П. Метафора экономического дискурса сквозь призму преподавания РКИ: чтение новостных текстов экономической тематики в иноязычной аудитории // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 91–101.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-91-101

FOR CITATION

Stoletova E. K., Pakhomova E. P. Metaphor of the economic discourse in the light of teaching Russian for foreigners: reading the economic news texts with foreign learners. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 91–101.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-91-101

УДК 37.016:57(045)

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-102-109

СОСТОЯНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОПРЕДЕЛЯТЬ СИСТЕМАТИЧЕСКУЮ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ ОБЪЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ

Якунчев М. А., Андреева А. Д., Семенова Н. Г.

*Мордовский государственный институт имени М. Е. Евсевьева
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13а,
Российская Федерация*

Аннотация. Цель работы заключается в выяснении причин недостаточной готовности обучающихся определять систематическую принадлежность биологических объектов и указании направлений её повышения в процессе предметной подготовки. С помощью специально разработанной анкеты авторами получен эмпирический материал о состоянии знаний семиклассников в отношении понятий систематического ряда (систематика, таксономия, классификация) и умений распределять биологические объекты по таксонам. Для обработки данных использованы методы анализа, интерпретации, сравнения и обобщения. Эмпирически доказано, что семиклассники имеют недостаточные знания о содержании понятий систематического ряда и слабо сформированные умения определять систематическую принадлежность биологических объектов. Теоретическая и практическая значимость заключается в обобщённом представлении достаточного массива эмпирических данных о состоянии готовности обучающихся к анализу систематического материала при изучении биологии в седьмом классе и формулировке предложений по улучшению качества предметной подготовки в обозначенном направлении.

Ключевые слова: обучение биологии, систематический материал, готовность определять биологические таксоны

THE STATUS OF STUDENTS' READINESS TO DETERMINE THE SYSTEMATIC AFFILIATION OF THE OBJECTS WHEN STUDYING BIOLOGY AT SCHOOL

M. Yakunchev, A. Andreeva, N. Semenova

*Mordovian State University named after M. E. Evseviev
13A, Studencheskaya ul., Saransk, 430007, Republic of Mordovia, Russian Federation*

Abstract. The purpose of the article is to clarify the reasons for the lack of students' readiness to determine the systematic affiliation of biological objects. Besides, the directions of its development in the process of subject training are determined. With the help of a specially developed questionnaire, the authors obtained empirical material on the state of knowledge of seventh-graders in relation to the concepts of systematic series (systematization, taxonomy, classification) and the ability to distribute biological objects by taxa. Methods of analysis, interpretation, comparison and generalization are used for data processing. It is empirically proved

that seventh-graders have insufficient knowledge about the content of the concepts of systematic series and poorly formed ability to determine the systematic affiliation of biological objects. Theoretical and practical significance lies in the generalized representation of a sufficient array of empirical data on the state of students' readiness to analyze systematic material in the study of biology in the seventh grade and the formulation of proposals to improve the quality of subject training in this direction.

Keywords: biology training, systematic material, readiness to determine biological taxa

Одним из важных аспектов общего образования является совместная работа учителя и обучающихся в направлении осмысленного усвоения знаний. Именно они являются основой любого школьного предмета, включая и биологию. По отношению к ней знания определяются и характеризуются на основе приоритетных отраслей биологической науки, поэтому в методической литературе описываются цитологические, гистологические, эмбриологические, анатомические, морфологические, физиологические, эволюционные, генетические и систематические понятия [6; 10].

Подчеркнём, что систематические понятия в школьной биологии занимают особое положение, что объясняется несколькими причинами. Во-первых, в новых стандартах общего образования по биологии и, соответственно, в примерных программах по этому предмету обозначена и должна реализоваться содержательная линия «многообразие и эволюция органического мира». Это означает, что каждый обучающийся призван ориентироваться в видовом разнообразии, что не представляется возможным без обращения к основам систематики. Во-вторых, систематический материал может выступать в качестве одной из основ для осмысленного изучения эволюционного и филогенетического материала, ибо признаки разных таксонов помогают

характеризовать приспособления живых существ и выявлять особенности их происхождения в направлении выстраивания соответствующего древа. В-третьих, систематический материал вполне может усиливать деятельность обучающихся по изучению различных экологических систем и их сообществ с позиции поддержания стабильности и устойчивости, поэтому необходимость овладения систематическими знаниями для учебных и реальных ситуаций по-прежнему остается актуальной. Объективно возникает вопрос: каков уровень подготовки обучающихся основной школы в обозначенном аспекте? Для поиска ответа на него нами организовано и проведено диагностическое исследование на завершающем этапе изучения многообразия органического мира в части растительной и животной его составляющих.

Чтобы лучше представить аналитические материалы нам важно обратить внимание на понятия систематического ряда, к которым обучающиеся постоянно обращаются при изучении разных разделов школьной биологии. К этому ряду справедливо относятся понятия «систематика», «таксономия», «таксон» и «классификация». Первые два из них, как утверждается в литературе, используются как синонимы [5; 9], но в школьной биологии систематику лучше представлять и как понятие, и как раздел биологической науки. В

любом случае, систематика имеет более широкий смысл, чем таксономия. Она одновременно является разделом систематики и понятием. Если в биологии систематику трактуют в аспекте отражения знаний о разнообразии организмов и взаимоотношениях между ними, то таксономию – как отражение знаний о принципах, методах и правилах классификации многообразия органического мира. Следовательно, приоритетная цель систематики – это изучение разнообразия живых организмов и построение их естественной системы. Главная же цель таксономии заключается в создании иерархической совокупности соподчинённых рангов, служащей для выражения объективной классификации живых существ. Теперь перейдём к анализу состояния готовности обучающихся выражать и применять систематические знания при изучении биологии в школе.

Семиклассникам по окончании учебного года предлагалось ответить на вопросы разработанной нами анкеты о том, что такое систематика, в чем выражается суть биологической систематики, в чем заключается смысл терминов «таксон» и «классификация», как грамотно соотносить определенные таксоны в соподчиненной последовательности. В исследовании приняло участие 113 обучающихся общеобразовательных организаций г. о. Саранск Республики Мордовия. Предполагали, что к окончанию седьмого класса у них сформировались представления о таксономии и рациональных действиях в отношении классификации растений и животных.

Вначале обратим внимание на то, как семиклассники к окончанию учебного года смогли достаточно верно

выразить смысл термина «систематика». Его понимание является важным для определения сути биологической систематики, а также таксона как одного из приоритетных категорий для выражения определенного ранга в соподчиненной схеме представления многообразия живых существ определенной группы. Примечательным является факт, что большая часть обучающихся (68 %) впервые услышала о термине «систематика» именно при изучении школьной биологии. Вместе с тем примерно столько же отвечающих дали верные ответы в отношении систематики как термина. Из них наиболее часто встречающимися были следующие: 1) систематика – это распределение любых объектов по определенным группам; 2) систематика – это отнесение к какому-то типу природных и других предметов; 3) систематика – это четкое построение последовательности любых объектов и явлений; 4) систематика – это определение положения объектов и предметов по одному плану; 5) систематика – это группировка чего-либо по сходным признакам.

Казалось бы, улавливая сущность термина «систематика» семиклассники должны были выбрать верный ответ на вопрос «Что такое биологическая систематика». Однако только 31 % респондентов указали на правильный ответ: биологическая систематика – это раздел биологии, изучающий многообразие живых организмов и распределение их по группам (таксонам) на основе выделения родственных признаков с соответствующими названиями. Остальные 69 % – указали неправильные ответы, сделав акцент не на изучении многообразия и рас-

пределения организмов по группам, а на отнесении одного организма к какому-либо таксону. Следовательно, можно констатировать, что к окончанию 7 класса большая часть обучающихся испытывает затруднения при ответе на вопрос о том, что такое биологическая систематика.

Спрашивая «Что такое таксон?», мы получили сведения, соотносимые с выбором обучающимися ответов на предыдущий вопрос. Правильные ответы дали 33 % отвечающих, а остальные 67 % выбрали суждения, не соответствующие правильному ответу. Интересным для нас является факт, что в процессе беседы с семиклассниками, указавшими неправильные ответы, выяснилась ситуация их неготовности к четкому определению сущности понятия «таксон». Следовательно, учителю важно обращать внимание на целенаправленную работу с обозначенным понятием.

Выбирая вариант ответа в отношении сущности понятия «классификация» обучающиеся распределились по следующим группам: 1) на верное суждение о классификации как распределении многообразия живых организмов по определенной схеме соподчиненных групп таксонов – вид, род, семейство, класс и т. д. указали 37 %; 2) на неверное суждение о классификации как распределении многообразия сообществ живых организмов для изучения их строения и функций – 27 %; 3) на неверное суждение о классификации как распределении многообразия явлений природы для установления связей между ними – 21 %; 4) на неверное суждение о классификации как распределении многообразия живых организмов на земном шаре в

зависимости от человека – 15 %. Получается, что большая часть семиклассников с выбором правильного ответа в отношении классификации не справилась. Более того, 36 % из них, к сожалению, указали суждения совсем отдаленные от общепринятого определения (пункты 3 и 4).

Неожиданными оказались ответы семиклассников по заданию на установление последовательности, отражающей систематическое положение биологического вида, в частности, капустной белянки в классификации животных, начиная с наименьшего таксона. Верный выбор ответа показали всего 22 % опрошенных, 21 % – выбрали неверный порядок в систематическом положении обозначенного вида, не различая таксоны «класс» и «отряд», а также «род» и «семейство». К сожалению, 47 % обучающихся допустили грубые ошибки, выставляя рядоположено отдаленные друг от друга таксоны, например, «класс» и «род», «тип» и «род». От 3 % респондентов ответа не получено совсем, а 7 % – дали ответы, начиная не с наименьшего таксона, а наоборот. Констатируем, что большая часть обучающихся (78 %) с предложенным заданием не справилась. Можно допустить, что учителя не обращают достаточного внимания на организацию полноценной практической работы по таксономическому распределению видов, что послужило одной из причин неправильного выполнения задания.

Ещё большую сложность у семиклассников вызвало задание на установление соподчиненной последовательности таксонов в царстве растений, начиная с наибольшего ранга, без указания названий таксонов (царство, отдел, класс, порядок, семейство,

род, вид). Надо было правильно расположить в таксономическом ряду просо обыкновенное. Верные ответы получены лишь от 13 % отвечающих, от 5 % – ответов не получено, от 78 % – получены неправильные ответы. Они проявились в разных вариантах: 1) в ответах обучающихся подразумевались таксоны от животных в отношении растений; 2) в ответах обучающихся не проявлялись четкие знания о сущности самих названий таксонов; 3) в ответах обучающихся путались между собой «отдел покрытосеменные» и «класс однодольные», а также «порядок злаки» и «род просо». Результаты этого задания подтверждают недостаточность совместной работы учителя и обучающихся в отношении таксономического содержания.

Полученные нами данные согласуются с таковыми других авторов. Так, на слабое владение систематическими знаниями в свое время указывали такие известные ученые-методисты, как Е. П. Бруновт [1], Б. Д. Комиссаров [4] и И. Д. Зверев [2]. Более того, на недостатки в отношении оперирования обозначенными знаниями неоднократно обращали внимание в аналитических материалах итогового государственного экзамена Г. С. Калинова, Р. А. Петросова, В. С. Рохлов [3; 7; 8]. В них по итогам экзаменов 2016 г. подчеркивалось, что средний результат выполнения заданий по линии «Классификация организмов», в частях «Основные отделы растений» и «Царство Животные» (базовый уровень), соответственно составлял 61,3 % и 65,6 %. Вместе с тем с заданиями отнесения конкретных видов к определенным рангам могли справиться примерно 40 % обучающихся. Особо подчеркнем,

что они затруднились определить признаки, по которым земноводных, ланцетника относят к типу хордовых (соответственно 20 % и 11 %). Вместе с этим обучающиеся также затруднились указать отличительные признаки птиц и пресмыкающихся (27 %), признаки человеческой аскариды как представителя типа круглых червей (11 %). В 2017 и 2018 гг. обозначенные результаты практически повторились. Выполнение заданий с использованием систематических категорий и их соподчиненности, умения определять систематическую принадлежность биологических объектов проверялись по линии «Система и многообразие органического мира». В 2017 г. выполнение таких заданий в среднем составило 65 %, а в 2018 г. – 71 %. Эти данные соответствуют заявленным заданиям базового уровня. Однако по 2 балла в отношении систематических заданий получили в 2017 г. только 20–30 % участников, а в 2018 г. – 21–32 %. Соглашаемся с утверждениями авторов аналитических материалов по итоговому государственному экзамену в том, что полученные результаты свидетельствуют как об отсутствии фактических знаний, так и о слабой сформированности учебных умений анализировать и сравнивать организмы разных систематических групп.

Таким образом, результаты нашего исследования говорят о том, что знания семиклассников в отношении систематического материала невысокие. К сожалению, только 30–32 % обучающихся в среднем выразили правильно сущность понятий «биологическая систематика» и «таксон». Большая часть опрошенных (68–70 %) не смогла выразить сущность данных

понятий. Хуже были выполнены задания на установление последовательности, отражающей систематическое положение биологического вида. Правильные ответы в отношении капустной белянки и проса обыкновенного были получены от 22 % и 13 % обучающихся соответственно. Следовательно, большая часть семиклассников на данном этапе биологической подготовки не в состоянии полноценно систематизировать живые объекты и давать определения основным понятиям систематики. В связи с этим имеется объективная необходимость в целенаправленном формировании у них уме-

ния систематизировать биологический материал для лучшего его усвоения, преобразования и применения в учебных ситуациях и повседневной жизни. Наши данные согласуются со сведениями других авторов. Следовательно, существует проблема, преодоление которой предполагает выполнение исследования в направлении разработки современной методики для лучшей организации процесса предметной подготовки обучающихся и эффективного усвоения ими учебного материала систематического содержания.

Статья поступила в редакцию 22.04.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Бруновт Е. П., Бровкина Е. Т. Формирование приемов умственной деятельности учащихся: на материале учебного предмета биологии (методическое исследование). М., 1981. 72 с.
2. Зверев И. Д. Проблемы методики обучения биологии в средней школе. М., 1978. 320 с.
3. Калинова Г. С., Петросова Р. А., Рохлов В. С. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года по биологии. М., Федеральный институт педагогических измерений. 2016. 32 с.
4. Комиссаров Б. Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. М., 1991. 160 с.
5. Любичев А. А. Проблемы систематики // Проблемы эволюции. Т. 1. Новосибирск, 1968. С. 7–29.
6. Пономарева И. Н., Роговая О. Г. Соломин В. П. Методика обучения биологии. М., 2012. 368 с.
7. Рохлов В. С., Петросова Р. А., Мазяркина Т. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по биологии. М., Федеральный институт педагогических измерений, 2017. 24 с.
8. Рохлов В. С. Петросова Р. А., Мазяркина Т. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по биологии. М., Федеральный институт педагогических измерений, 2018. 22 с.
9. Смекалова Т. Н. Метод дифференциальной систематики – основной метод систематики культурных растений // Ботаника в современном мире: труды XIV Съезда Русского ботанического общества и конференции, Махачкала, Дагестанский государственный университет. 2018. С. 385–388.
10. Якунчев М. А. Методика преподавания биологии: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2014. 333 с.

REFERENCES

1. Brunovt E. P., Brovkina E. T. *Formirovanie priemov umstvennoi deyatel'nosti uchashchikhsya: na materiale uchebnogo predmeta biologii (metodicheskoe issledovanie)* [The formation of receptions mental activity of students: on the material of the school subject of biology (studies in methods)]. Moscow, 1981. 72 p.
2. Zverev I. D. *Problemy metodiki obucheniya biologii v srednei shkole* [Problems of methodology of teaching biology in high school]. Moscow, 1978. 320 p.
3. Kalinova G. S., Petrosova R. A., Rokhlov V. S. *Metodicheskie rekomendatsii dlya uchitelei, podgotovlennye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2016 goda po biologii* [Methodical recommendations for teachers, based on the analysis of typical errors of students in 2016 in biology.]. Moscow, Federal Institute of Pedagogical Measurements Publ., 2016. 32 p.
4. Komissarov B. D. *Metodologicheskie problemy shkol'nogo biologicheskogo obrazovaniya* [Methodological problems of school biological education]. Moscow, 1991. 160 p.
5. Lyubishchev A. A. [Problems of systematics]. In: *Problemy evolyutsii. T. 1* [Problems of evolution. Vol. 1]. Novosibirsk, 1968, pp. 7–29.
6. Ponomareva I. N., Rogovaya O. G., Solomin V. P. *Metodika obucheniya biologii* [Methods of teaching biology]. Moscow, 2012. 368 p.
7. Rokhlov V. S., Petrosova R. A., Mazyarkina T. V. *Metodicheskie rekomendatsii dlya uchitelei, podgotovlennye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2017 goda po biologii* [Methodical recommendations for teachers, based on the analysis of typical errors of students of 2017 biology]. Moscow, Federal Institute of Pedagogical Measurements Publ., 2017. 24 p.
8. Rokhlov V. S., Petrosova R. A., Mazyarkina T. V. *Metodicheskie rekomendatsii dlya uchitelei, podgotovlennye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2018 goda po biologii* [Methodical recommendations for teachers, based on the analysis of typical errors of students of 2018 in biology]. Moscow, Federal Institute of Pedagogical Measurements Publ., 2018. 22 p.
9. Smekalova T. N. [The method of differential taxonomy is the main method of systematics of cultivated plants]. In: *Botanika v sovremennom mire: trudy XIV S'ezda Russkogo botanicheskogo obshchestva i konferentsii* [Botany in the modern world. Proceedings of the XIVth Congress of the Russian Botanical society and conference]. Makhachkala, Dagestan State University Publ., 2018, pp. 385–388.
10. Yakunchev M. A. *Metodika prepodavaniya biologii* [Methods of teaching biology]. Moscow, 2014. 333 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Якунчев Михаил Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры биологии, географии и методик обучения Мордовского государственного института им. М. Е. Евсевьева;
e-mail: mprof@list.ru

Андреева Альбина Дмитриевна – аспирант кафедры биологии, географии и методик обучения Мордовского государственного института им. М. Е. Евсевьева;
e-mail: andreeva161993@mail.ru

Семенова Наталья Геннадьевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры биологии, географии и методик обучения Мордовского государственного института им. М. Е. Евсевьева;
e-mail: natashasemenovak@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Mihail A. Yakunchev – doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of biology, geography and teaching methods, Mordovia State Institute named after M. E. Evseyev;
e-mail: mprof@list.ru

Albina D. Andreeva – post-graduate student of the Department of biology, geography and teaching methods, Mordovian State Institute named after M. E. Evseyev;
e-mail: andreeva161993@mail.ru

Natalya G. Semenova – candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Department of biology, geography and teaching methods, Mordovian State Institute named after M. E. Evseyev;
e-mail: natashasemenovak@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Якунчев М. А., Андреева А. Д., Семенова Н. Г. Состояние готовности обучающихся определять систематическую принадлежность объектов при изучении биологии в школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 102–109.

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-102-109

FOR CITATION

Yakunchev M., Andreeva A., Semenova N. The status of students' readiness to determine the systematic affiliation of the objects when studying biology at school. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 102–109.

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-102-109

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147.31

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-110-120

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНО-ПОЛЕВЫХ КЕЙСОВ ВО ВРЕМЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Деревянкина О. М.

*Московский городской педагогический университет
129226, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1,
Российская Федерация*

Аннотация. В статье рассмотрена возможность применения метода кейс-стади как современного формата проблемного обучения. Характеризуется проведённая автором экспериментальная работа по применению «проблемно-полевых» кейсов во время лекционных занятий для студентов-бакалавров в российских вузах и сравнению результатов обучения данных групп студентов и остальных обучающихся. Результаты проведённого исследования показали положительный эффект использования «проблемно-полевых» кейсов. Представлены апробированные примеры кейсов и алгоритм их применения в начале проведения лекций. В статье даны рекомендации преподавателям для использования «проблемно-полевых» кейсов на практике. Статья предназначена для преподавателей вузов.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, кейс-стади, «проблемно-полевые» кейсы, общекультурная компетенция

USE OF THE CASE STUDY METHOD IN THE FRAMEWORK OF GIVING LECTURES TO UNIVERSITY STUDENTS

O. Derevyankina

*Moscow City Pedagogical University
4, korp. 1, Vtoroy Sel'skokhozyaystvennyy proyezd, Moscow 129226, Russian Federation*

Abstract. The article considers the possibility of using the case study method as a modern format of problem-based learning. The author's experimental work on the use of "problem-field" cases at the lectures for bachelor-students of Russian universities is characterized. The learning

outcomes of the given groups of students and others are also mentioned. The results of the study showed that the use of the "problem-field" cases have positive effect. The proven examples of cases and the algorithm of their use at the beginning of the lectures are given. The article presents recommendations for teachers to use "problem-field" cases in practice. The article is intended for university professors.

Keywords: problem-based learning, problem situation, case study, "problem-field cases", general cultural competence

В настоящее время в высшей школе наблюдаются различные изменения и совершенствования: объединяются и укрупняются сами высшие учебные заведения, происходит постоянный поиск новых по форме и содержанию программ обучения, преобразуется внеаудиторная работа со студентами. Однако можно констатировать, что всё ещё существует разрыв между действующими принципами создания учебных программ и желаемыми результатами обучения студентов. Действительно, мы часто становимся свидетелями ситуаций, когда на выходе студенты не обладают заявленными в образовательных стандартах компетенциями вследствие в том числе и отсутствия навыков поиска, структурирования и анализа информации. Одной из возможностей формирования данных навыков, в свою очередь, мы рассматриваем использование и применение элементов проблемного обучения не только на семинарских, но и на лекционных занятиях.

В данной статье мы попытались разобраться, как и в каких формах в современных условиях возможно применять технологии проблемного обучения во время проведения лекций в российских вузах.

Проблемное обучение берёт свои истоки из эвристических бесед Сократа, пифагорейской школы, из трудов французского философа Ж. Ж. Рус-

со, английского историка Ф. Бэкона и чешского педагога Я. А. Коменского. Особенно глубоко проникся этой идеей русский педагог и писатель К. Д. Ушинский, который применял сократический метод задавания вопросов для «перевода механических комбинаций в рассудочные» [9, с. 49].

Большой вклад в разработку исследовательского метода, который, в свою очередь, стал основой для современного проблемного обучения, внёс американский философ и педагог Джон Дьюи.

В советский период вопросами проблемного обучения занимались такие педагоги, как А. В. Брушлинский, сконцентрировавший свое внимание на практическом применении данного вида обучения, В. Т. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Оконь, А. В. Хуторской, развивающие методологию метода постановки проблемной ситуации.

В настоящее время проблемное обучение входит в круг интересов российских педагогов Л. В. Пилипец, Е. В. Клименко, Н. С. Бусловой [5], автора классификации педагогических технологий Г. К. Селевко [7].

При большой вариативности определений проблемного обучения, предлагаемых различными авторами, можно проследить общую составляющую – это обязательное присутствие проблемной ситуации, которую можно

охарактеризовать как разрыв между имеющимися и необходимыми знаниями и умениями студентов для решения производственных задач. Внедряя элементы проблемного обучения в преподавание профильных дисциплин для студентов-бакалавров направления гостиничного и ресторанного бизнеса, мы сосредоточились на разработке проблемных ситуаций, которые назвали «проблемно-полевыми» кейсами. Помимо этого, мы попытались придать проблемному обучению современный формат, имплементируя в него довольно новый активный метод обучения кейс-стади.

Кейс-стади – система обучения, основывающаяся на анализе, обсуждении и решении как смоделированных, так и реальных ситуаций. Кейс-стади не имеет точного перевода на русский язык. Чаще всего используется либо английский термин, либо несколько русскоязычных аналогов: кейс-стади, бизнес-кейсы, кейс-метод, обучение на практических примерах, метод конкретных ситуаций, ситуационное обучение, ситуационные задачи.

Официально метод кейс-стади как метод активного обучения был впервые применён в Гарвардской бизнес-школе в 1924 г. для усвоения практики управления и ведения бизнеса. Подробные интервью с ведущими практиками бизнеса и написанные на их основе подробные отчеты (описания ситуаций) о том, как топ-менеджеры решали ту или иную ситуацию, а также о факторах, влияющих на их деятельность, стали альтернативой традиционным учебникам. Таким образом и зародились система обучения кейс-стади и первые бизнес-кейсы. Студентам предлагались описания различных

реальных практических ситуаций, в которых оказывались организации в ходе своей деятельности, для ознакомления с проблемой и нахождения либо самостоятельного, либо коллективного решения бизнес-кейса.

Основа данного метода заключается в критическом анализе и решении конкретных ситуаций и случаев (кейсов). Кейс – это описание практической проблемной ситуации, произошедшей в реальности и требующей решения. Этот метод является инструментом, с помощью которого учебный процесс дополняется реальностью, практическими рабочими ситуациями, которые нужно обсудить, осмыслить и решить.

В настоящее время на Западе накоплен огромный опыт применения кейсов в бизнес-обучении. Ведущие бизнес-школы Европы и Америки не только используют кейс-стади как модель обучения в педагогике, но и участвуют в создании новых бизнес-кейсов для применения этого метода в социальных науках, психологии, антропологии и экологии. Хочется отметить вклад в адаптацию модели кейс-стади применительно к психологическим исследованиям профессора Манчестерского университета Соула Маклеода [11] и таких зарубежных авторов, как Джордж Густафссон [10], Нерида Хайетт, Аманда Кенни и Вирджиния Диксон-Свифт [12], занимающихся изучением возможностей применения данного метода для студентов вузов различных направлений.

В России до 90-х гг. XX в. использовались аналоги метода кейс-стади, например деловые игры В. А. Платова [6]. Непосредственно система обучения на основе кейсов начала внедряться в России с конца 90-х гг. XX в. Это

связано с появлением и распространением бизнес-образования и практико-ориентированного обучения. В настоящее время вопросами обучения с использованием метода бизнес-кейсов занимаются многие российские педагоги и социологи, среди которых нельзя не отметить С. Н. Макееву [4], применяющую метод бизнес-кейсов для исследования сформированности компетенций будущих учителей, Е. И. Калиберду [2], рассматривающую метод кейс-стади как способ формирования профессиональных навыков, К. А. Киемову [3], Г. В. Сорочукову [8], в круг интересов которых входит использование кейсов на практических занятиях, и Ф. Б. Абаеву [1], исследующую дидактические возможности данного метода. Несмотря на активное внедрение метода кейс-стади в обучение и преподавание, в российских вузах и бизнес-школах в основном используются западные примеры рабочих ситуаций, т. е. существует потребность в создании и накоплении современных российских аналогов бизнес-кейсов.

Изучив профессиональную литературу по методикам современного бизнес-обучения, можем констатировать, что чаще всего бизнес-тренеры и педагоги предлагают использовать кейсы во время проведения тренингов или практических аудиторных занятий. Мы же считаем целесообразным применять этот метод и во время проведения лекций, точнее в начале лекционного занятия в качестве постановки проблемной ситуации. По общепринятой классификации кейсы подразделяются на: 1) проблемные, результатом решения которых являются определение и формулирование

основной проблемы; 2) проектные, результатом решения которых является программа действий по преодолению проблем; 3) описательные, результатом решения которых является выявление недостатков и преимуществ уже предложенных вариантов; 4) открытые – не имеющие конкретных вопросов, т. е. предполагающие постановку вопросов со стороны студентов. Мы, в свою очередь, предлагаем называть кейсы, используемые в начале лекционных занятий, «проблемно-полевыми», т. е. основанными на реальных или смоделированных по типу реальных ситуаций, имеющих единственное правильное обоснованное решение и выполняющих задачу концентрации внимания студентов на теме лекции. Кейсы действительно являются «проблемными» и «полевыми» одновременно, так как выполняют функцию постановки проблемы, с одной стороны, и являются практико-ориентированными – с другой. Представленные нами «проблемно-полевые» кейсы разрабатывались с учётом Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, уровня высшего образования, направления подготовки 43.03.01 Сервис¹ и 38.03.02 Менеджмент² и коррелируются с таки-

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 20.10.2015 № 1169 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.03.01 Сервис (уровень бакалавриата)» (с изм. и доп. от 13.07.2017) [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/430301_B_15062018.pdf (дата обращения: 10.04.2019).

² Приказ Министерства образования и науки РФ от 12.01.2016 № 7 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Ме-

ми общепрофессиональными компетенциями студентов (ОПК), как:

- способен находить организационно-управленческие решения и готовн нести за них ответственность с позиций социальной значимости принимаемых решений (ОПК-2);

- способен решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-7).

Мы считаем, что перечисленные выше общепрофессиональные компетенции могут быть развиты в том числе и с помощью метода кейс-стади. Например, анализируя и обобщая информацию из предложенных кейсов, выбирая пути нахождения ответов в проблемных ситуациях и отстаивая свои точки зрения, студенты практикуются в поиске, аргументации и принятии ответственности за свои организационно-управленческие решения, то есть развивают общепрофессиональную компетенцию ОПК-2. Используя для решения практических профессиональных задач различные инструменты поиска информации, такие как интернет-ресурсы и электронные учебные материалы, студенты формируют общепрофессиональную компетенцию ОПК-7.

Экспериментальная работа по созданию и применению «проблемно-полевых» кейсов в начале лекционных

неджмент (уровень бакалавриата)» (с изм. и доп. от 20.04.2016, 13.07.2017) [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380302_B_15062018.pdf (дата обращения: 10.04.2019).

занятий проводилась со студентами-бакалаврами по таким дисциплинам, как «Менеджмент на предприятиях питания», «Основы гостеприимства», «Операционная деятельность в гостиничном и ресторанном бизнесе», «Формирование и стратегия ресторанного бизнеса России», «Управление процессами обслуживания в сервисе», «Мотивация трудовой деятельности в гостиничном и ресторанном бизнесе» с 2016 по 2019 гг. в Университете Синергия и Московском государственном университете пищевых производств. Выбранным произвольным образом экспериментальным группам студентов в начале лекционного занятия предлагались заранее подготовленные «проблемно-полевые» кейсы для решения различных производственных задач, связанных с темой предстоящей лекции. Представляем следующий алгоритм применения «проблемно-полевых» кейсов в начале проведения лекции (табл. 1).

По окончании изучения каждого раздела дисциплины всем студентам предлагались разнообразные оценочные мероприятия, такие как тестирование, самостоятельные работы, решение ситуационных кейсов и т. п. Анализируя результаты оценочных мероприятий, мы отмечали положительный эффект от использования «проблемно-полевых» кейсов в начале проведения лекций, а именно студенты экспериментальных групп:

1. показывали более высокие результаты оценочных мероприятий;
2. проявляли повышенную по сравнению с другими студентами активность во время решения кейсов;
3. посещали оценочные мероприятия практически в полном составе в

Таблица 1

Алгоритм предполагаемых действий преподавателя и студентов

Действия преподавателя	Действия студентов
1 шаг. Делит студентов на малые группы от 5 до 7 человек.	1 шаг. По заданию преподавателя делятся на группы по 5–7 человек.
2 шаг. Не называя темы лекции, предлагает решить проблемно-полевой кейс, устанавливает тайминг на решение.	2 шаг. Получают проблемно-полевой кейс и начинают с ним групповую работу, выдвигая различные идеи.
3 шаг. Наблюдает за групповыми рассуждениями студентов.	3 шаг. Представляют варианты решения преподавателю: 1. Представляют правильный вариант решения. 2. Представляют неправильный вариант решения. 3. Затрудняются ответить, продолжают обсуждение сверх установленного тайминга.
4 шаг. Предоставляет обратную связь студентам в зависимости от ответа на проблемно-полевой кейс: 1. Дает позитивную обратную связь, сообщая, что на лекции студенты смогут закрепить знания в данной области. 2. Поясняет несостоятельность предложенной идеи. 3. Останавливает обсуждение, ссылаясь на тайминг.	4 шаг. Внимательно слушают преподавателя.
5 шаг. Начинает чтение лекции, опираясь на предложенный проблемно-полевой кейс.	5 шаг. Замотивировано слушают лекцию.
6 шаг. По завершению лекции возвращается к проблемно-полевому кейсу для закрепления итогов темы: задает вопросы на понимание темы, отвечает на вопросы студентов.	6 шаг. Отвечают на вопросы преподавателя, задают вопросы по теме лекции.

отличие от студентов, с которыми не проводилась данная экспериментальная работа.

Примеры «проблемно-полевых» кейсов представлены в таблице (табл. 2).

Таблица 2

Примеры создания «проблемно-полевых» кейсов во время лекционных занятий

Название дисциплины	Тема и блок лекции	Пример проблемно-полевого кейса	Правильные ответы
Менеджмент на предприятиях питания	Тема: Введение в менеджмент, блок: Функции менеджмента (планирование, организация, мотивация и контроль)	<p>Александр – управляющий ресторана, ему поставлена задача открыть летнюю веранду. Для осуществления данного проекта Александр сделал следующее:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Определил ресурсы (сроки, деньги, персонал) и назначил ответственных 2. Замотивировал сотрудников на выполнение данного проекта (провел собрание, объяснил задачи, ответил на вопросы, пояснил личную мотивацию каждого члена команды). <p>Однако, проект не был выполнен к назначенному сроку. Почему?</p>	Александр осуществил такие функции управления, как планирование, организация и мотивация. Однако он не осуществлял контроль над выполнением этапов проекта.
	Тема: Мотивация деятельности в менеджменте, блок: Определение понятия мотивации персонала	<p>В ресторане работают официанты Миша, Катя и Паша. Миша – студент, совмещает работу с учебой. Катя – очень старательная и инициативная, хочет стать менеджером. Паша – кормилец в молодой семье, часто занимает деньги у коллег. Какие инструменты воздействия на трудовую деятельность желательно применять к каждому из сотрудников?</p>	Отталкиваясь от определения мотивации как процесса побуждения к действию, используя мотивы людей, на Катю можно воздействовать, предоставляя возможности карьерного роста, Мише – за хорошую работу можно предоставлять удобный график, а Паше сейчас подойдет только материальная мотивация.
Операционная деятельность в гостиничном и ресторанном бизнесе	Тема: Виды организационных структур управления сервисным предприятием, блок: Типы организаций	<p>В ресторане – вечерняя напряженность в работе, зал полон гостей, официанты не успевают вовремя принимать заказы. Официант-новичок Валерий из-за суматохи перепутал заказ и принес гостям вместо мяса рыбу. Гости возмущаются, требуют замены. Выберите, к кому с этим вопросом обращаться Валерию: к менеджеру смены, опытному официанту наставнику или шеф-повару?</p>	В зависимости от утвержденной организационной структуры предприятия.

Окончание таблицы 2

Название дисциплины	Тема и блок лекции	Пример проблемно-полевого кейса	Правильные ответы
Операционная деятельность в гостиничном и ресторанном бизнесе	Тема: Виды организационных структур управления сервисным предприятием, блок: Типы организаций	В ресторане – вечерняя напряженность в работе, зал полон гостей, официанты не успевают вовремя принимать заказы. Официант-новичок Валерий из-за суматохи перепутал заказ и принес гостям вместо мяса рыбу. Гости возмущаются, требуют замены. Выберите, к кому с этим вопросом обращаться Валерию: к менеджеру смены, опытному официанту наставнику или шеф-повару?	В зависимости от утвержденной организационной структуры предприятия.
	Тема: Виды организационных структур управления сервисным предприятием, блок: Стили руководства	Официант Елена работает в сетевом ресторане итальянской кухни три месяца, уже сдала аттестацию по меню блюд и напитков, самостоятельно обслуживает гостей, очень старается не отставать от опытных официантов. Однако у Елены ещё присутствует волнение при общении с гостями и руководством ресторана. Управляющий ресторана «прикрепил» к Елене стажера официанта. Оцените решение управляющего.	Учитывая, что Елена находится на уровне рабочей зрелости «Сознательная компетентность», к ней рекомендуется применять поддерживающий, а не делегирующий стиль управления. Поэтому «прикрепление» стажера является преждевременным решением.
Формирование и стратегия ресторанного бизнеса России	Тема: Маркетинг ресторана, блок: SWOT анализ	Вас назначили управляющим в ресторан, который функционирует уже несколько лет. Вы хотите понять место данного заведения в окружающей конкурентной среде. Как будете оценивать?	Необходимо оценить сильные, слабые стороны, а также возможности и угрозы.
	Тема: Основные технологические процессы ресторана, блок: Технологические процессы ресторана с полным обслуживанием	Вы планируете открывать ресторан, где будут готовиться блюда по меню и будет предусмотрено полное обслуживание официантов. Подумайте, сколько и каких производственных помещений Вам понадобится.	Количество производственных помещений соответствует этапам технологических процессов в ресторане, таких, как прием, хранение сырья, приготовление полуфабрикатов, приготовление готовой продукции, реализация продукции, организация потребления.

Преподаватель практик может создавать «проблемно-полевые» кейсы, аналогичные данным, и тем самым разнообразить лекционный материал. Помимо этого, кейсы, подготовленные на примере представленных, пригодны для использования лекторами и для других профилей подготовки студентов-бакалавров.

Рекомендации преподавателям для создания «проблемно-полевых» кейсов для обучения студентов-бакалавров:

- 1) иметь опыт практической работы в профильной отрасли;
- 2) владеть навыками активных методов обучения;
- 3) применять практико-ориентированные кейсы, основанные или смоделированные на реальных рабочих ситуациях;

4) использовать логически выстроенные кейсы, имеющие обоснованные правильные ответы;

5) при создании кейсов учитывать общепрофессиональные компетенции и знания студентов, полученные на предшествующих дисциплинах.

Резюмируя, можно сделать вывод о возможности использования для студентов-бакалавров вузов метода кейс-стади для лекционных занятий. Применение метода кейсов, во-первых, помогает формировать общепрофессиональные компетенции, заявленные в образовательном стандарте о высшем образовании, во-вторых, мотивирует студентов к обучению и, в-третьих, привносит практический интерес в овладение будущей профессией.

Статья поступила в редакцию 04.03.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Абаева Ф. Б. Дидактические возможности метода casestudy в обучении студентов [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 1. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62279> (дата обращения: 11.04.19).
2. Калиберда Е. И. Case-study как способ формирования профессиональных компетенций специалистов направления подготовки «Социальная работа» // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2015. Т. 27. URL: <http://e-koncept.ru/2015/65572.htm> (дата обращения: 11.04.2019).
3. Киемова К. А. Кейс-метод на практических занятиях как акселератор педагогического процесса // Молодой ученый. 2017. № 21. С. 423–424.
4. Макеева С. Н. Кейс-метод в исследовании методической компетенции учителя иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5 (59). Ч. 3. С. 198–201.
5. Пилипец Л. В., Клименко Е. В., Буслова Н. С. Проблемное обучение: от Сократа до формирования компетенций // Фундаментальные исследования. 2014. № 5–4. С. 860–864.
6. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение. М., 1991. 192 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М., 1998. 256 с.
8. Сорокоумова Г. В. Использование современных активных методов обучения на занятиях по психологическим дисциплинам // Современная образовательная среда: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 5 февраля 2018 г. / под ред.: О. Н. Широкова и др. Чебоксары, 2018. С. 71–79.
9. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 10. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии». М., Л., 1950. 668 с.

10. Gustafsson J. Single case studies vs. multiple case studies: a comparative study. Thesis [2017]. URL: <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf> (дата обращения: 11.04.2019).
11. McLeod S. A. Case study method 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.simplypsychology.org/case-study.html> (дата обращения: 11.04.2019).
12. Hyett N., Kenny A., Dickson-Swift V. A critical review of qualitative case study reports. *Int J Qual Stud Health Well-being* 2014. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4014658> (дата обращения: 11.04.2019).

REFERENCES

1. Abaeva F. B. [Didactic possibilities of the case study method in teaching students]. In: *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii* [Modern scientific researches and innovations], 2016, no. 1. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62279> (accessed: 11.04.2019).
2. Kaliberda E. I. [Case-study as a way of forming professional competence of specialists of specialty "Social work"]. In: *Kontsept: nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal* [Concept: scientific-methodical electronic journal], 2015, vol. 27. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/65572.htm> (accessed: 11.04.2019).
3. Kiemova K. A. [The case method in practical sessions as an accelerator of the teaching process]. In: *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2017, no. 21, pp. 423–424.
4. Makeeva S. N. [The case method in the study of the methodical competence of foreign language teachers]. In: *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological science. Issues of theory and practice], 2016, no. 5 (59), pp. 198–201.
5. Pilipets L. V., Klimenko E. V., Buslova N. S. [Problem-based learning: from Socrates to the formation of competencies]. In: *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research], 2014, no. 5–4, pp. 860–864.
6. Platov V. Ya. *Delovye igry: razrabotka, organizatsiya i provedenie* [Business games: development, organization and conduct]. Moscow, 1991. 192 p.
7. Selevko G. K. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii* [Modern educational technology]. Moscow, 1998. 256 p.
8. Sorokoumova G. V. [The use of modern active teaching methods in the classroom for psychological disciplines.]. In: Shirokov O. N., et al., eds. *Sovremennaya obrazovatel'naya sreda: teoriya i praktika: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Cheboksary, 5 fevralya 2018 g.* [Modern educational environment: theory and practice: materials of International scientific-practical conference, Cheboksary, February 5, 2018]. Cheboksary, 2018, pp. 71–79.
9. Ushinsky K. D. *Sobranie sochinenii. T. 10. Materialy k tret'emu tomu «Pedagogicheskoi antropologii»* [Works. Vol. 10. Materials to the third volume of "Pedagogical anthropology"]. Moscow, Leningrad, 1950. 668 p.
10. Gustafsson J. Single case studies vs. multiple case studies: a comparative study (Thesis), 2017. Available at: <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf> (accessed: 11.04.2019).
11. McLeod S. A. Case study method 2014. Available at: <https://www.simplypsychology.org/case-study.html> (accessed: 11.04.2019).
12. Hyett N., Kenny A., Dickson-Swift V. Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports – *Int J Qual Stud Health Well-being* 2014. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4014658> (accessed: 11.04.2019).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Деревянкина Ольга Михайловна – аспирант кафедры общей педагогики Московского городского педагогического университета (МГПУ), старший преподаватель университета Синергия, старший преподаватель Московского государственного университета пищевых производств (МГУПП), генеральный директор ООО «Воркспейс»;
e-mail: training@hr.com.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Derevyankina Olga Mikhailovna – Postgraduate Student, Department of General Pedagogy, Moscow City Pedagogical University (MGPU), Senior Lecturer at the University of Synergy, Senior Lecturer at Moscow State University of Food Production (MGUPP), General Director of Workspace LLC;
e-mail: training@hr.com.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Деревянкина О. М. Применение проблемно-полевых кейсов во время проведения лекционных занятий для студентов вузов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 110–120.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-110-120

FOR CITATION

Derevyankina O. M. Use of the case study method in the framework of giving lectures to university students. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 110–120.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-110-120

УДК 37.012.7

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-121-130

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ МЧС РОССИИ

Лопанова Е. В.

Московский городской педагогический университет

129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, Российская Федерация

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности и возможности применения инфокоммуникационных технологий для развития лексической культуры курсантов в процессе обучения русскому языку. При помощи тестовой методики и анкетирования выявлена динамика показателей заинтересованности обучающихся в изучении русского языка, а также уровня их лексической культуры и грамотности. Подтверждена эффективность внедрения современных инфокоммуникационных технологий в учебный процесс по русскому языку. Статья предназначена для преподавателей вузов, студентов педагогических специальностей, филологов. Представленные результаты исследования могут быть использованы при написании курсовых работ, дипломных проектов, а также в учебном процессе для решения методических задач по развитию лексической культуры обучающихся в вузах МЧС России и др.

Ключевые слова: информационные технологии, инфокоммуникационные технологии, средства новых информационных технологий, лексическая культура, речевые навыки, языковая личность, профессиональная лексика

POSSIBILITIES OF USING INFOCOMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF THE LEXICAL CULTURE OF STUDENTS IN THE UNIVERSITIES OF EMERCOM OF RUSSIA

E. Lopanova

Moscow City Pedagogical University

4, Vtoroy Selskhoziajstvenny proezd, 129226 Moscow, Russian Federation

Abstract. The features and possibilities of using info-communication technologies in the formation of students' and military students' lexical culture in the process of learning the Russian language are considered in the article. Using test methods and questionnaires, the dynamics of indicators of students' interest in learning their native language, as well as their level of lexical culture and literacy, are identified. The effectiveness of introducing modern ICT in the educational process in the Russian language was confirmed. The article is intended for university professors, students of pedagogical specialties, philologists etc. The presented research results can be used when writing term papers, graduation projects, as well as in the educational process to solve methodological problems of forming the lexical culture of university students of the Emergencies Ministry of Russia, etc.

Keywords: information technology; info-communication technologies, means of new information technologies, lexical culture, speech skills, language personality, vocational speciality

Гуманизация и демократизация российского общества, быстрое развитие информационного пространства, педагогической науки обусловили существенные изменения образовательной отрасли. Перспективы развития высшего образования требуют определения мероприятий, которые формируют профессиональные компетенции выпускников МЧС [11, с. 98]. Актуальность темы исследования определяется, в первую очередь, социальным заказом: наличие знаний и умений относительно инфокоммуникационных технологий становится базовым требованием к выпускнику вуза, а их использование в процессе обучения русскому языку предоставляет огромные возможности для обучения на качественно новом уровне.

Цели работы – 1) описать эффективность применения инфокоммуникационных технологий в рамках развития лексической культуры в процессе обучения русскому языку курсантов в вузах МЧС; 2) определить новизну инфокоммуникационных технологий как качественно новых средств распространения и аккумулирования знаний; 3) подтвердить на уровне эксперимента эффективность применения инфокоммуникационных технологий в развитии познавательного интереса и формировании лексической культуры курсантов МЧС.

Новизна работы заключается в том, что были рассмотрены и экспериментально доказаны преимущества применения инфокоммуникационных технологий в развитии лексической культуры обучающихся в вузах

МЧС России, были сделаны выводы согласно динамике изменений в формировании познавательного интереса обучающихся, а также уровня их лексической культуры.

Изучению особенностей применения инфокоммуникационных технологий в преподавании филологических дисциплин посвящены отдельные работы ученых О. П. Васильевой, С. В. Зенкиной, Н. А. Морева, Б. А. Даулетовой, Л. А. Козловской, И. П. Колчановой, Т. Г. Макаровой, А. А. Андреева, А. А. Веряева и др. В контексте нашего исследования важными являются работы, посвященные вопросам лексической культуры в профессиональной отрасли (А. П. Елисеев, А. С. Парамонова, Ж. Е. Ермолаева, А. Г. Корсунская и др.).

В настоящее время предъявляются высокие требования к подготовке специалистов пожарной безопасности к действиям в чрезвычайных ситуациях. Специалист МЧС должен быть готов к спасению жизни людей в экстремальных ситуациях, к предотвращению чрезвычайных ситуаций и ликвидации их последствий. Результатом подготовки специалистов МЧС России в рамках ФГОС должны быть сформированные профессиональные компетенции [2, с. 120]. Профессиональную компетентность будущего офицера МЧС можно представить как качественную характеристику личности специалиста, что включает систему научно-теоретических знаний, в том числе специальных знаний в отрасли пожарной безопасности («Пожарная техника», «Пожарная тактика», «Производственно-пожар-

ная автоматика»), профессиональных умений и навыков, опыта, наличие устойчивой потребности в приобретении компетентности, интереса к профессиональной компетентности своего профиля. Указанные знания необходимо применять в условиях, которые требуют коммуникационных навыков и лексической культуры.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) сформулированы требования к уровню владения русским языком в профессиональной сфере, ведущую роль при этом занимает формирование лексической стороны профессиональной речи, предполагающее овладение лексическими знаниями и умениями. Сегодня в вузах МЧС России «применяются современные методы обучения, вводятся новые формы и совершенствуется текущий и итоговый контроль» [12, с. 4].

Результатом качественной профессиональной подготовки специалистов МЧС России является сформированность общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций. Профессиональная направленность изучения русского языка предусматривает умение и готовность принимать участие в общении, овладение профессиональной лексикой, формулировку собственной точки зрения на профессиональную тематику и т. п. Важными задачами языкового образования являются: формирование умений и навыков свободного выражения мыслей в различных сферах общения: личностной, публичной, образовательной, овладение культурой речи, т. е. выработка коммуникативной компетенции личности как способности при-

менять в конкретном виде общения знания русского языка, способы взаимодействия с людьми, которые её окружают, навыки работы в группе, владение разными социальными ролями.

Курс русского языка и культуры делового общения в вузе органично продолжает формирование национально-языковой личности, расширяет коммуникативную компетенцию будущего специалиста в профессиональной сфере. Для готовности курсантов МЧС к развитию лексической культуры формирование коммуникативной компетенции должно осуществляться интегрировано, в сочетании со специальными и гуманитарными дисциплинами вуза.

Процесс формирования профессиональной культуры речи обучающегося вуза МЧС включает следующие основные компоненты: усвоение профессиональной лексики и терминологии по специальности; навыков работы со словарями, справочниками; формирование умений воспринимать, воспроизводить и создавать специализированные тексты разных стилей речи; моделирование речевых ситуаций, которые возникают в будущей профессиональной деятельности; борьба с речевой «неаккуратностью» в общении, избегание типичных нарушений литературного языка в речевых стереотипах отрасли по данной специализации [1, с. 102].

Научная терминология сферы МЧС и безопасности, с которой должны быть хорошо ознакомлены курсанты, – «это часть лексики, которая не просто создается естественным образом, а может быть адаптирована и внедрена в сознание специалистов» [3, с. 178]. Необходимость в общении наряду с потреб-

ностью в деятельности, труде, является определяющей в становлении личности, в частности, обучающихся в образовательных учреждениях МЧС России.

В связи с модернизацией российского образования главной целью в процессе обучения русскому языку с использованием компьютерных технологий является повышение эффективности обучения. Для актуализации работы необходимо использовать новые технологии информационного и коммуникативного характера. С развитием информационных технологий во всём мире растёт и понимание преимуществ, которые они могут дать. Следует различать понятия «информационные технологии», «информационно-компьютерные технологии» (ИКТ) и «инфокоммуникационные технологии». Наиболее обширным является понятие информационные технологии. Это совокупность методов, средств и приёмов, используемых для отбора, обработки, хранения, представления, передачи различных данных и материалов, необходимых для повышения эффективности различных видов деятельности [7, с. 29]. Информационно-компьютерные технологии можно трактовать как процессы подготовки и передачи информации, средством осуществления которых является компьютер (технические средства работы, например мультимедийные презентации, специальные компьютерные обучающие программы, методические материалы, case-технологии (учебные пособия, представленные в электронном виде, которые включают различные виды заданий), мультимедиа-технологии (необходимая информация находится на дисках CD/DVD-ROM или флешнакопителях) и т. п.

Инфокоммуникационные технологии являются термином XXI в., термином нового информационного общества. **Инфокоммуникационные технологии** – это расширенный и более специфичный синоним термина «**информационные технологии**» (ИТ). **Данные технологии связаны с системами связи, с коммуникацией, с передачей информации** на расстояние, которую обеспечивают средства связи (интернет, технологии мобильной связи и т. п.).

В образовательной практике информационно-коммуникационные технологии рассматривают как качественно новые средства распространения и аккумулирования знаний [10]. Это учебные и справочные материалы, ссылки на учебные интернет-ресурсы, а также сетевые технологии (обучение через удалённый доступ) и др. [9, с. 114].

Использование компьютерных технологий для изучения лексики вносит в обучающий процесс свою специфику. С применением инфокоммуникационных технологий меняется роль обучающегося в учебном процессе, его значимость возрастает, курсант становится субъектом педагогического процесса, как и преподаватель, носителем информации. Преподаватель и курсант – это равноправные партнёры, носители разнообразного и необходимого опыта [4, с. 158].

Таким образом, инфокоммуникационные технологии позволяют модернизировать и активно компьютеризировать классическую систему обучения. Внедрение инфокоммуникационных технологий позволяет вовлечь в процесс обучения большое количество обучающихся, а также

повышает их интерес к самообразованию. Инфокоммуникационные технологии повышают эффективность процесса обучения, аккумулирования и передачи знаний, обеспечивая интегрированный подход к обучению, дают возможность моделировать различные ситуации обучения при помощи мультимедиа и электронных обучающих материалов. Важным преимуществом являются обеспечение и осуществление полноценной самостоятельной работы каждого обучающегося в индивидуальном режиме, а также возможность организации дистанционного обучения русскому языку. Данные технологии выступают сами как источники информации, а также как инструменты структурирования и систематизации знаний.

Курсанты могут использовать справочники, энциклопедии, словари и т. д., имея свободный доступ к материалу – огромному объёму научной литературы в нужное время (при наличии интернета). Роль педагога при этом становится координирующей, направляющей деятельность обучающихся; он также помогает определить цели и задачи, выбрать средства их достижения [6, с. 202].

Огромный объём языкового материала, исследованного обучающимися, должен быть отобран, систематизирован, что также позволяют осуществить инфокоммуникационные технологии (например, презентации) [8, с. 76]. В процессе контроля знаний привлекаются к выполнению электронные задания как отдельных обучающихся, так и группы (чаще всего пары) курсантов. При таком подходе удаётся, сохраняя преимущества коллективного обучения, обеспечить условия для осуществ-

ления личностно ориентированного образовательного процесса.

С целью определения эффективности и целесообразности использования инфокоммуникационных технологий в процессе обучения русскому языку нами было проведено эмпирическое исследование.

В процессе планирования и проведения эксперимента были использованы формы, методы и приёмы учебной деятельности согласно с определёнными направлениями работы: обеспечение высокого уровня осознания курсантами значения языка в личностном и профессиональном становлении, глубокого усвоения языковых понятий, развития речевых способностей; усовершенствование коммуникативных речевых умений.

В эксперименте нами использовались следующие методики: уровень развития познавательной активности при помощи методики Б. К. Пашнева, а также тестирование по лексической культуре речи с применением 30 пар единиц из деловой речи, в каждой паре необходимо было выбрать тот вариант, который испытуемый обычно употребляет. Тесты были адаптированы для группы курсантов [5, с. 11].

Тестирование проводилось в два этапа: 1) в первом семестре до проведения занятий с применением инфокоммуникационных технологий; 2) во втором семестре по результатам обучения на занятиях с использованием инфокоммуникационных технологий. В апробации методики использования инфокоммуникационных технологий на занятиях русского языка принимали участие курсанты ФГБВОУ ВО «Академии гражданской защиты МЧС России» (всего 34 курсанта, курсанты

3-го курса, средний возраст испытуемых – 19 лет). Следует обратить внимание, что в контексте данной работы под словом «обучающийся» нами имеется в виду именно курсант.

Обработка результатов исследования по методике Б. К. Пашнева осуществлялась по предложенным автором критериям за счет сравнения ответов обучающихся с ключом анкеты (от 25–42 баллов – высокий уровень познавательного развития, от 12-ти до 24 баллов – средний, 0–11 баллов – низкий уровень).

По результатам первого этапа экспериментального исследования согласно первой методике у курсантов было отмечено преобладание среднего уровня познавательной активности (реконструктивный, поисково-исполнительский уровень – 52,94 %). Всего 26,47 % курсантов имели высокий уровень (творческий, креативный) уровень

развития познавательной активности, 20,59 % имели низкий (репродуктивный, исполнительский) уровень исследуемого качества личности.

Успешность выполнения тестирования по культуре речи была отмечена на высоком уровне только у 32,35 % (11 респондентов) обучающихся, средний уровень выполнения заданий был отмечен у 44,12 % обучающихся, низкий уровень, соответственно, у 8 обучающихся, что составило 23,53 % от общего количества испытуемых. Нами был сделан вывод, что уровень лексической культуры напрямую зависит от заинтересованности курсантов в процессе изучения русского языка, а также от их познавательной активности.

Сводные данные по уровням познавательной активности и уровням знаний обучающихся представлены на рис. 1.



Рис. 1. Уровни познавательной активности обучающихся

С целью проверки полученных данных по эффективности применения инфокоммуникационных технологий для развития лексической культуры

курсантов на занятиях по русскому языку во втором семестре был проведен ещё один этап эксперимента.

По результатам повторной диа-

гностики можно констатировать, что показатели высокого уровня увеличились на 14,7 %, низкого – уменьшились на 5,88 %, что свидетельствует о положительной динамике в развитии познавательного интереса обучающихся в процессе обучения русскому языку. Среди курсантов можно отметить увеличение числа тех, кто с удовольствием изучает данную дисциплину после

цикла практических занятий с активным внедрением инфокоммуникационных технологий в учебный процесс. Для достоверности ответов нами были предложены задания по теме, которые отличались от заданий на I-м этапе эксперимента (табл. 1, рис. 2).

Результаты эксперимента доказывают положительное влияние применения инфокоммуникационных тех-

Таблица 1

Сравнительная характеристика результатов исследования уровня познавательной активности и результатов теста «Лексическая культура»

Уровни	Познавательная активность		Результаты тестирования	
	Количество обучающихся до эксп.	Количество обучающихся после эксп.	Количество обучающихся до эксп.	Количество обучающихся после эксп.
Низкий уровень	9 (26,47%)	7 (20,59%)	8 (23,53%)	5 (14,71%)
Средний уровень	18 (52,94%)	15 (44,12%)	15 (44,12%)	16 (47,06%);
Высокий уровень	7 (20,59%)	12 (35,29)	11 (32,35%)	13 (38,28%);

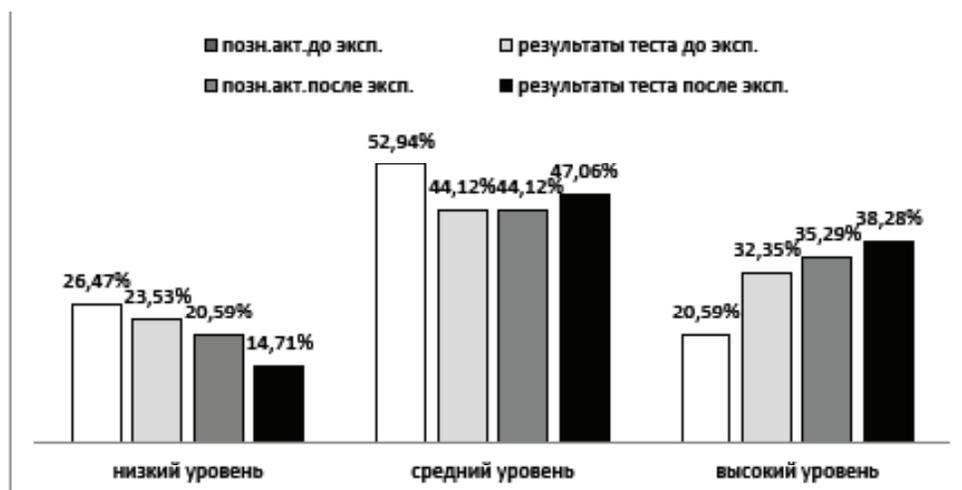


Рис. 2. Сравнительные результаты диагностики познавательного интереса и тестирования уровня лексической культуры в процессе изучения русского языка

нологий в процессе обучения русскому языку и культуре делового общения, а именно в развитии основных навыков и компетенций курсантов, поскольку наблюдается положительная тенденция по результатам итогового теста. Показатели по высоким уровням владения знаниями выросли в среднем на 5,93 % по среднему уровню на 2,94 % и по низкому уровню – уменьшились на 8,82 % соответственно, что наглядно доказывает эффективность применения инфокоммуникационных технологий на практических занятиях по русскому языку и культуре делового общения.

Внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения русскому языку будущих специалистов МЧС представляет собой сложную задачу с точки зрения методической науки. Однако уменьшение количества обучаемых с низким уровнем познавательной активности, а также повышение уровня лексической культуры свидетельствуют о положительной тенденции

применения инфокоммуникационных технологий в процессе обучения русскому языку и культуре делового общения. Анализ работы курсантов позволяет утверждать, что лексические знания, интеллектуально-коммуникативные умения обучающихся улучшились, а их пассивный и активный профессиональный словарный запас увеличился. Полученные результаты, безусловно, подтверждают эффективность использования современных средств инфокоммуникационных технологий.

Усвоив профессиональную лексику, повысив уровень коммуникативной компетенции, курсанты легче овладевают связной речью, что в перспективе активно повлияет на умение общаться в процессе будущей работы. Речь специалиста будет обогащена профессиональной лексикой, целесообразно и грамотно употребляемой в соответствии с производственной ситуацией и особенностями взаимодействия с коллегами.

Статья поступила в редакцию 27.11.2018

ЛИТЕРАТУРА

1. Атабекова А. А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: учеб. пособие. М., 2008. 245 с.
2. Волков А. В. Формирование профессиональных компетенций курсантов образовательных учреждений МЧС России для осуществления производственно-технологической деятельности // Педагогическое образование в России. 2017. № 7. С. 120–128.
3. Ермолаева Ж. Е. Формирование профессиональной речи специалистов системы МЧС посредством создания терминологического словаря в области пожарной безопасности // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2015. № 12. С. 176–180.
4. Корсунская А. Г. Эффективность информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранных военнослужащих // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Международной научной конференции, Самара, март 2017 г. Самара, 2017. С. 156–159.
5. Культура общения и ее формирование: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 23 / под ред. И. А. Стернина. Воронеж, 2010. 239 с.
6. Морзе Н. В. Основы информационно-коммуникационных технологий. Киев, 2008. 352 с.

7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под. ред. Е. С. Полат. М., 2000. 272 с.
8. Парамонова А. С. Использование ИКТ как реализация принципа наглядности в обучении русскому языку как иностранному // Вестник научных конференций. 2017. № 1–4 (17). С. 76–79.
9. Пашаева К. Г. К вопросу обучения русскому языку как иностранному с помощью средств информационно-коммуникационных технологий // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 3. С. 113–119.
10. Рыжкова Е. К. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования ключевых компетенций обучающихся на уроках русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/581867> (дата обращения: 12.11.2018).
11. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования: монография / под ред. П. И. Образцова. Орел, 2011. 338 с.
12. Фалеев М. И., Елисеев А. П., Икрамов Д. Б. Некоторые вопросы организации процесса обучения в вузах МЧС России // Стратегия гражданской защиты: проблемы и исследования. 2014. № 2. С. 4–17.

REFERENCES

1. Atabekova A. A. *Novye komp'yuternye tekhnologii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [New computer technologies in teaching Russian as a foreign language]. Moscow, 2008. 245 p.
2. Volkov A. V. [Formation of professional competences of students of educational institutions of EMERCOM of Russia for the implementation of production and technological activities]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2017, no. 7, pp. 120–128.
3. Ermolaeva Zh. E. [The formation of the professional language specialists of the emergency Ministry of Russia through the creation of a terminological dictionary in the area of fire safety]. In: *Kontsept: nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal* [Concept: scientific-methodical electronic journal], 2015, no. 12, pp. 176–180.
4. Korsunskaya A. G. [The effectiveness of information and communication technologies in teaching foreign military personnel]. In: *Aktual'nye voprosy sovremennoi pedagogiki: materialy X Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, Samara, mart 2017 g.* [Topical issues of modern pedagogy: materials of the X International scientific Conference, Samara, March 2017]. Samara, 2017, pp. 156–159.
5. Sternina I. A., ed. *Kul'tura obshcheniya i ee formirovanie. Vyp. 23* [Communication culture and its formation. Vol. 23]. Voronezh, 2010. 239 p.
6. Morze N. V. *Osnovy informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii* [The basics of information and communication technologies]. Kiev, 2008. 352 p.
7. Polat E. S., Bukharkina M. Y., Moiseyeva M. V., Petrov A. E. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New pedagogical and information technologies in education]. Moscow, 2000. 272 p.
8. Paramonova A. S. [The use of ICT as an implementation of the principle of clarity in teaching Russian as a foreign language]. In: *Vestnik nauchnykh konferentsii* [Bulletin of scientific conferences], 2017, no. 1–4 (17), pp. 76–79.
9. Pashaeva K. G. [On the question of teaching Russian as a foreign language by means of information and communication technologies]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo*

- oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2017, no. 3, pp. 113–119.
10. Ryzhkova E. K. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii kak sredstvo formirovaniya klyuchevykh kompetentsii obuchayushchikhsya na urokakh russkogo yazyka* [Information and communication technologies as means of forming students' key competences at the lessons of the Russian language]. Available at: <http://открытыйурок.рф/статьи/581867> (accessed: 12.11.2018).
 11. Obraztsov P. I., ed. *Tekhnologii podgotovki spetsialistov v sisteme professional'nogo obrazovaniya* [Technology training in vocational education]. Eagle, 2011. 338 p.
 12. Faleev M. I., Eliseev A. P., Ikramov D. B. [Some questions of the organization of the learning process at universities of EMERCOM of Russia]. In: *Strategiya grazhdanskoj zashchity: problemy i issledovaniya* [The strategy of civilian protection: issues and research], 2014, no. 2, pp. 4–17.
-

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Лопанова Елена Владимировна – аспирант кафедры методики обучения филологическим дисциплинам Института гуманитарных наук и управления Московского городского педагогического университета, преподаватель Академии гражданской защиты МЧС России; e-mail: lopanova.e.v@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Elena V. Lopanova – post-graduate student of the department of Methods of teaching philological disciplines, Institute of Humanitarian Sciences and Management, MCU, assistant, Academy of Civil Defence of the Ministry for Emergency Situations of the RF; e-mail: lopanova.e.v@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Лопанова Е. В. Возможности применения инфокоммуникационных технологий для развития лексической культуры обучающихся в вузах МЧС России // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 121–130. DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-121-130

FOR CITATION

Lopanova E. V. Possibilities of the using infocommunication technologies for the development of the lexical culture of students in the universities of emercom of Russia. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 121–130. DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-121-130

УДК 372.811

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-131-143

ЗАВЫШЕНИЕ САМООЦЕНКИ УРОВНЯ ЗНАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА РУССКОЯЗЫЧНЫМИ СТУДЕНТАМИ И ВЫПУСКНИКАМИ ВУЗОВ

Польская С. С.

*Московский государственный институт международных отношений
(Университет)*

119415, г Москва, пр. Вернадского, д. 76, Российская Федерация

Аннотация. Зарубежными исследователями был отмечен тот факт, что значительное количество студентов, изучающих иностранный язык в высшей школе, склонно к переоценке своего уровня данного языка, полагая, что знают его лучше, чем это есть на самом деле. Более того, те, кто обладает меньшим объемом знаний, демонстрируют тенденцию к более высокой оценке собственных компетенций (так называемый «эффект Даннинга-Крюгера» (Dunning-Kruger effect)). Поскольку большая часть исследований в этом отношении сконцентрирована на представителях западных стран, в нашем исследовании поставлена цель выявить, существует ли вышеуказанное несоответствие среди русскоязычных обучающихся, посредством двух экспериментов: в 1-ом сравнивались заявленный в резюме уровень знания английского языка с уровнем, продемонстрированным кандидатами во время интервью в рекрутинговом агентстве; во 2-м эксперименте посредством специально разработанной анкеты нами были выявлены данные в отношении ожидаемых студентами-выпускниками вуза результатов теста, которые также сравнивались с полученными реальными оценками. Сопоставление полученной в том и другом случае информации методом сравнительного анализа дало возможность обнаружить наличие завышенной самооценки уровня знания английского языка. В итоге нами был сделан вывод, что и для русскоязычных обучающихся характерна переоценка своих знаний английского языка, при этом студенты и выпускники, обладающие низким уровнем иноязычных компетенций, оценивают себя гораздо выше по сравнению с другими участниками эксперимента, говорящими по-английски лучше. И теоретическая, и практическая значимость исследования такого рода заключается в том, что в процессе обучения английскому языку данная ситуация в обязательном порядке должна учитываться теми, кто осуществляет процесс обучения, сопровождаясь соответствующего рода коррекцией подобной оценки. В статье также предложены способы минимизации вышеуказанной завышенной оценки.

Ключевые слова: оптимистический уклон, самооценка, эффект Даннинга-Крюгера, уровень владения иностранным языком, обратная связь со стороны преподавателя

OVERESTIMATION OF THE ENGLISH LANGUAGE KNOWLEDGE LEVEL BY RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS AND GRADUATES

S. Polskaya

Moscow State Institute of International Relations (University)

76 Vernadskogo pr., Moscow, 119415 Russian Federation

Abstract. It has been noted by foreign researchers that many foreign language learners mastering this language at universities tend to overestimate their proficiency, supposing they know it better than it really is. Moreover, those possessing less knowledge estimate their competences higher than those whose level is quite high (the so called Dunning-Kruger effect). As the majority of the research regarding overestimation was concentrated on the learners from western countries, in contrast to this, our study was aimed at establishing whether the above given gap exists among Russian learners with the help of two experiments: Experiment 1 compared the claimed level of the English language proficiency with the level demonstrated by the candidates during the job interview at the recruitment agency. In Experiment 2, with the help of a specifically devised questionnaire, we obtained the data on the final tests results expected by the university undergraduates, with these results later compared to the actual outcomes of the test. Comparative analysis of the information received throughout both experiments gave us the opportunity to establish certain degree of overestimation of the experiment participants' English language knowledge level. As a result, we concluded that such overestimation is inherent to Russian learners, with those students and graduates having better knowledge of English assessing themselves much higher than those ones who spoke English more proficiently. Both theoretical and practical value of this study lies in the fact that such overestimation should be definitely taken into consideration in the process of the English language acquisition by those who teach this language, trying to adjust learners' proficiency level, bringing it closer to the actual level. The article also suggests certain ways of minimizing this kind of overestimation.

Keywords: optimistic bias, Dunning-Kruger effect, self-assessment, language proficiency, teacher feedback

Не вызывает сомнений то, что в современном мире знание английского языка стало неотъемлемой составляющей компетенции образованного человека и значительное количество людей в разных странах изучали и продолжают изучать этот язык. В связи с этим зачастую возникает вопрос: как сами обучающиеся оценивают свой уровень английского языка? Ведь самооценка непосредственно влияет на их степень автономии, способствуя повышению эффективности процесса обучения. Однако всегда ли их оценка собственного уровня знания иностранного

языка соответствует реальному уровню? Не формируется ли у обучающихся искажённая картина? Зарубежные исследователи замечают, что подобная самооценка может быть «ошибочной и не всегда совпадать с оценкой преподавателей» (здесь и далее перевод наш – С. П.) [15, p. 289]. Многочисленные эксперименты иностранных авторов, о которых мы будем говорить ниже, выявили данное несоответствие среди жителей Европы и Северной Америки. Были также проведены эксперименты, исследующие самооценку представителей ряда восточных стран [9, p. 2].

Однако нет исследований, которые бы анализировали подобным же образом оценку собственного уровня со стороны русскоговорящих студентов и выпускников вузов, которые изучают английский язык в России в аудиторных условиях. Таким образом, научная новизна нашего исследования состоит в попытке определить, наблюдается ли это явление у данной группы обучающихся. Задача нашего исследования – выявить вышеуказанную переоценку среди нашей целевой аудитории. Нами была выдвинута гипотеза, согласной которой большинство русскоязычных обучающихся также склонны переоценивать своё знание английского языка, и наименее компетентные в этом отношении обучающиеся полагают, что их уровень довольно высок.

В течение многих лет исследователей интересовал вопрос, почему люди демонстрируют тенденцию к большей степени оптимистичности в тех случаях, когда это касается их жизни, уровня знаний и способностей. Н. Д. Вайнштайн (Weinstein) стал первым исследователем, сделавшим вывод о существовании так называемого оптимистического уклона (optimistic bias) после ряда экспериментов со студентами университетов, которые выражали уверенность в том, что в их жизни вряд ли ожидаются негативные события [16, p. 814]. Считается, что в основе данного явления лежат когнитивные, мотивационные и эмоциональные факторы [4, p. 821].

Американские исследователи Д. Даннинг (Dunning) и Дж. Крюгер провели целый ряд экспериментов, ставящих целью выявить присущую жителям западных стран завышенную самооценку [12, p. 1123]. В одной из

своих статей авторы дают подробное описание проведенных исследований: в ходе одного такого исследования 45 студентов старшего курса Корнеллского университета отвечали на 20 вопросов теста, проверяющего способность рассуждать логически, с последующим сравнением собственной способности логически рассуждать со способностями других участников, а также предположением, насколько их отметка за тест будет отличаться от отметок остальных. Предполагался также прогноз количества правильных ответов теста. Как и ожидалось, большинство участников переоценили свои навыки логического мышления, поместив себя в среднем в процентильный эквивалент, равный 66, что было значительно выше, чем действительный средний процентильный эквивалент – 50. Был также отмечен завышенный процентильный эквивалент в отношении всего теста [12, p. 1131]. Исследующих также интересовало, каким образом участники смогут оценить другую область знаний, а именно грамматику английского языка, которая подразумевает лишь знание чётких правил и фактов. Этот тест включал 20 предложений, грамматическую правильность которых необходимо было определить, а также оценить собственную общую способность правильно распознавать грамматические структуры в сравнении с другими студентами плюс дать прогноз относительно количества правильных ответов. Как и в первом вышеописанном эксперименте, участники переоценили собственные грамматические способности (процентильный эквивалент – 71), а также результаты теста (процентильный эквивалент – 68), что превосходило реальный сред-

ний показатель процентильного эквивалента и в том и в ином отношении, составляющий 50. В рамках обоих экспериментов все участники по результатам тестов были разделены на 4 квартиля (нижний, второй, третий, верхний). Как и предполагалось, входящие в нижний квартиль оценивали себя в наилучшем свете, в то время как входящие в верхний квартиль давали более адекватную оценку своих ожиданий [12, р. 1132].

Д. Даннинг справедливо подчеркивает в этом отношении, что «люди не осознают своей некомпетентности, своего незнания, они значительно переоценивают свой талант, полагая, что делают все как надо, хотя на самом деле они делают все это плохо» [6, р. 83].

Благодаря выводам, сделанным из проведённых экспериментов, было сформулировано понятие «эффекта Даннинга-Крюгера»: «наименее способные студенты или специалисты оценивают свой потенциал и знания более высоко, в отличие от тех, кто обладает действительно высоким уровнем знаний» [5, р. 103].

Идентичные эксперименты были также проведены К. Д. Маттерном (Mattern), Дж. Буррусом (Burrus) и Э. Шо (Shaw), подтверждая вышеприведенные результаты, но рассматривая завышенную оценку как преимущество тех, кто лишён способностей [13, р. 131].

В. Джанулевичене (Januleviciene) и Г. Кавальяускене (Kavaliauskiene), экспериментируя с изучающими английский в качестве языка для специальных целей, пришли к выводу, что «около 40% участвующих в эксперименте, переоценивают свое знание вокабуляра для специальных целей» [11, р. 8].

В ходе двух экспериментов П. Трофимович (Trofimovich) и группа его коллег изучали самооценку участников исследования, выбрав в качестве аспектов для оценки произношение и распознавание лексических единиц изучаемого языка. Как подчёркивают авторы, «неточная самооценка связана с характерной сложностью восприятия изучаемого иностранного языка и формированием когнитивного навыка... это не дает возможности получить точное впечатление о собственных знаниях... наиболее неточная самооценка наблюдалась у тех участников эксперимента, чей уровень считался самым низким» (перевод наш) [14, р. 123]. Д. Буд (Boud) и Н. Фальчиков (Falchikov) также подтвердили, что сталкивались с данным явлением, «была продемонстрирована прямая зависимость между низким уровнем знаний и возрастанием собственной оценки ... больший процент завышенной оценки приходится на студентов со средними способностями [1, р. 532].

Следует отметить, что практически все исследования, относящиеся к проблеме завышенной самооценки [2; 5; 12], в основном охватывали обучающихся из западных стран. Д. Даннинг, К. Хелс (Health) и Дж. Салс (Suls) полагают, что вышеуказанное завышение уровня своих знаний типично именно для Запада: «наличие “оптимистического уклона” не наблюдается в восточных странах, в то время как его демонстрируют именно западные обучающиеся» [7, р. 72]. С. Хайне и его коллеги, исследующие восточных студентов, подчеркивают, что «раздувание собственного уровня знаний – феномен характерный, скорее, для запада, чем для востока» (перевод

наш) [10, с. 439]. Они также добавляют, что «при сравнении самооценки обучающихся из Северной Америки и Восточной Азии, последние имеют тенденцию недооценивать свои способности» (перевод наш) [10, с. 440]. Возникает вопрос: как ведут себя в этом отношении русскоязычные обучающиеся? Характерно ли для них завышение оценки собственных компетенций, подобно западным студентам, или же они склонны к ее занижению, как представители восточных стран?

Настоящее исследование целенаправленно охватывает именно русскоязычных обучающихся, частично воспроизводя один из экспериментов Д. Даннинга и Дж. Крюгера [12, р. 1121].

В рамках данного исследования нами были выдвинуты следующие вопросы. (1) Демонстрируют ли русскоязычные обучающиеся завышенную оценку собственных знаний английского языка? (2) Служит ли это свидетельством эффекта Даннинга-Крюгера? (3) Существуют ли какие-либо меры, которые могут предотвратить подобное явление?

Эксперимент 1. Нами было отобрано и проанализировано 100 присланных в агентство по трудоустройству резюме, в которых соискатели указывали свой уровень английского языка. Соискатели были осведомлены о том, что их знание данного языка будет проверяться с помощью интервью в агентстве. Затем был проведён сравнительный анализ записей интервью с указанной кандидатами информацией.

Эксперимент 2 был проведен по образцу эксперимента Д. Даннинга и Дж. Крюгера, хотя не повторял его в точности. Он был структурирован следующим образом: вначале участ-

никам были предъявлены специально разработанные анкеты для указания прогнозируемых оценок, которые предположительно будут получены за итоговый тест. Затем эти оценки сравнивались с реальными баллами, полученными участниками.

Оба эксперимента были выполнены с использованием количественного метода. В ходе эксперимента 1 заявленные уровни владения английским языком были экстраполированы на те знания, которые были продемонстрированы во время интервью на английском языке. В процессе эксперимента 2 цифровая информация, полученная до и после теста, была использована для объяснения явления завышенной оценки собственных знаний английского языка. Кроме того, в эксперименте 2 был применён качественный метод исследований – в анкетах участники также должны были указать причины, в силу которых они предполагают получить ту или иную оценку.

Участники

Эксперимент 1 (N=84). Участники эксперимента – недавние выпускники высших учебных заведений, обратившиеся в московское агентство по трудоустройству. Возраст кандидатов – от 24 до 26 лет (средний – 25 лет), этническое происхождение – русские, гендерная представленность – 41 мужчина, 43 женщины. Среднее количество лет образования – 16, среднее количество лет изучения английского языка – 9. Участники не были осведомлены о цели эксперимента, зная лишь, что их знание английского языка будет проверено во время интервью в агентстве. Ввиду этого личные данные участников сохранялись анонимными.

Эксперимент 2 (N-43). В этом эксперименте участвовали студенты IV курса университета, которые должны были спрогнозировать оценки заключительного теста. Полученные прогнозы позже сравнивались с полученными результатами теста. Возраст участников – от 20 до 22 лет (средний – 21 год), этническое происхождение – русские, гендерная представленность – 29 женщин, 12 мужчин. Среднее количество лет получения образования – 16, средний срок изучения английского языка – 9 лет. Студенты были проинформированы о цели эксперимента и добровольно участвовали в нём.

Методы

Эксперимент 1. В ходе эксперимента 1 мы отобрали 100 резюме, присланных в агентство по трудоустройству. Затем во время интервью в агентстве уровень английского языка кандидатов проверялся посредством 2–2,5-мин. диалога с соискателем на английском языке по тематике личностных качеств кандидата, профессиональной деятельности и т. п.

В отобранных нами резюме особый интерес для нас представляла информация о знании кандидатами английского языка (табл. 1).

Таблица 1

Собственная формулировка соискателями своего уровня знания английского языка

Формулировка	Кол-во соискателей
Знаю английский язык / или: могу говорить по-английски	38
Свободно говорю по-английски	8
Знание английского: Intermediate / Upper Intermediate	21
Знание английского: B1/B2/C1	17
Знание английского: читаю и перевожу со словарем	16

Из таблицы 1 мы видим, что большая часть отобранных кандидатов (38 человек) дали в своих резюме весьма общую формулировку своего уровня: «знаю английский язык / могу говорить по-английски». Менее четверти кандидатов предположили, что их уровень – Intermediate / Upper Intermediate. В то же время 17 человек оценили свой уровень с помощью общеевропейской системы уровней владения иностранным языком (Common European Framework Reference for Languages (CEFR)) – B1, B2 или C1. И, наконец, оставшиеся 16 кандидатов дали следующую форму-

лировку своих знаний: «читаю и перевожу со словарем», – возможно, сигнализируя тем самым, что они *не говорят* на английском языке.

Проведённые интервью показали очевидное различие между заявленным и реальным уровнями английского языка. Более того, те кандидаты, которые более оптимистично оценивали свое знание английского языка, показали худшие результаты, в то время как те соискатели, которые продемонстрировали относительное соответствие заявленному уровню, оценивали свои знания более адекватным образом.

В Эксперименте 2 сравнивались ожидания студентов относительно результатов финального теста и реальных полученных ими оценок. 43-м участникам были предъявлены специально разработанные анкеты, цель которых – спрогнозировать оценку финального теста, а также выявить причины получения той или иной

оценки. Далее участникам этого эксперимента предстояло написать финальный тест по английскому языку, который они подробно изучали в течение 4-х лет учебы в университете, проверяющий их грамматические и лексические знания. Ниже приведён анализ полученных ответов анкет (табл. 2).

Таблица 2

Ожидания участников касательно результатов теста

Ожидаемая оценка	Количество участников	Процентное соотношение
Отлично	4 студента	9%
Хорошо	37 студентов	86%
Удовлетворительно	2 студента	5%

Участники также указали причины вышеприведенных ожиданий (табл. 2).

Таблица 3

Причины ожиданий предполагаемой оценки, приведенные участниками эксперимента 2

Ожидаемая оценка	Приведенные причины
Оценки «отлично» и «хорошо» (всего 41 человек из 43)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Я получил/а достаточно знаний, чтобы написать финальный тест успешно. 2. Мой текущий уровень знания языка дает мне возможность успешно написать этот тест. 3. Преподаватели утверждают, что у меня хороший уровень английского языка. 4. Я много общаюсь по-английски, и у меня нет проблем с английским языком. 5. В финальном тесте будут те грамматические правила и та лексика, которую мы проходили, значит, я напишу этот тест хорошо. 6. Поскольку мой уровень Upper-Intermediate / Advanced я могу написать этот тест успешно. 7. Я всегда хорошо пишу тесты.
Удовлетворительно (только два человека!)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Я не чувствую себя достаточно подготовленным/ой к тесту. 2. Я не уверен/а, что весь материал, который будет входить в тест, мною усвоен. 3. Преподаватели ничего не говорят о моем уровне знания английского языка.

Те участники, которые ожидали лучших результатов, представили целый ряд причин, большая часть которых указывала на то, что их уровень знаний английского языка достаточен, чтобы успешно написать данный тест, а также указали на то, что преподаватели положительно отзываются об их успехах в изучении этого языка. Ожидающие более низких оценок обвиняли себя в недостаточной степени подготовки к тесту или же своих преподавателей в отсутствии какой-либо обратной связи.

Аналогично эксперименту 1 полученные оценки продемонстрировали

значительное различие между ожиданиями и итогом, при этом те, кто оценивал себя высоко, получили оценки ниже, а те, кто ожидал худшего, показали результаты выше ожидаемых.

Результаты и дискуссия

Эксперимент 1. Здесь мы можем наблюдать очевидный эффект «до» и «после», учитывая разницу между указанным в резюме и реальным уровнем английского языка (табл. 4). Из интервью очевидно, что навыки говорения большинства кандидатов не соответствуют заявленному уровню.

Таблица 4*

Сравнение заявленного и реального уровня соискателей

Заявленный уровень / количество людей в категории	Продemonстрированный уровень
I. Знание иностранного языка: английский / говорю по-английски (38)	Речь очень низкого качества, неспособность понимать адресованные вопросы, примитивный вокабуляр, значительное количество грамматических ошибок
II. Свободно говорю по-английски (8)	Уровень близок к Intermediate. Недостаточный вокабуляр, встречаются грамматические, лексические и смысловые ошибки
III. Intermediate / Upper Intermediate (21)	Уровень близок к Elementary: ограниченный лексический запас, встречаются грамматические и смысловые ошибки
IV. B1/B2/C1 (17)	Практически все продемонстрировали уровень B1, три человека – уровень ближе к B2.

*Мы не проверяли уровень тех 16 человек, которые указали в своих резюме «читаю и перевожу со словарем»

Здесь мы можем наблюдать влияние описанного выше эффекта Даннинга-Крюгера: кандидаты с низким уровнем знаний английского языка оценили свои возможности как более высокие, в то время как обладающие более продвинутым уровнем оценивали себя ближе к реальности.

Эксперимент 2. Результаты эксперимента 2 также обнаружили значительное несоответствие между ожидаемыми результатами и продемонстрированным уровнем (см. табл. 5).

Особый интерес представляет то, что из 4 человек, ожидавших оценки «отлично», только один в действительности получил данную оценку. Остав-

Таблица 5

Результаты финального теста, написанного участниками Эксперимента 2

Оценка	Количество респондентов	Процент
Отлично	1 студент	3%
Хорошо	19 студентов	44%
Удовлетворительно	17 студентов	39%
Неудовлетворительно	6 студентов	14%

шиеся три человека получили оценки «удовлетворительно». Из 37 человек, ожидавших «хорошо», всего лишь 19 реализовали свои намерения, а оставшиеся 18 получили «удовлетворительно» и даже «неудовлетворительно». Вместо двух человек, предполагавших, что получают «удовлетворительно», 17 участников получили эту оценку. Как мы помним, ни один участник не предположил, что получит неудовлетворительную оценку (см. соответствующую таблицу), однако в таблицу 5 пришлось добавить новую графу «неудовлетворительно» – тест 6-ти студентов был оценен именно таким образом.

Получилось, что менее успешные в учебном процессе студенты показали более высокие ожидания, в то время как ожидания более академически состоятельных студентов были скромнее, что подтверждает наличие эффекта Даннинга-Крюгера, который в полной мере проявляется в обоих экспериментах. Д. Даннинг предполагает, что подобное ощущение возникает в силу того, что люди с худшими способностями и знаниями неспособны осознать сам тот факт, что им не хватает данных способностей. Он же подчеркивает, что «если вы некомпетентны, вы не можете понимать, что вы некомпетентны» [5, p. 103]. Очевидно, что обучающиеся не проводят границу между беглостью речи на английском

и тем, соответствует ли их речь стилистическим, грамматическим или лексическим стандартам данного языка.

Ещё одни важные факторы, влияющие на столь завышенную оценку – это незнание точных стандартов уровней владения иностранным языком, а также некая размытость их определений. Хотя Общеввропейская классификация уровней владения иностранным языком (CEFR) даёт подробное определение каждого уровня, интерпретация этих определений может быть самой различной. Например, согласно дефиниции уровня B1 (Intermediate), говорящий может «понимать основные идеи стандартной обращенной к нему речи по знакомой тематике, с которой он сталкивается по работе, учебе или на отдыхе... может взаимодействовать в типично возникающих ситуациях... может воспроизводить простой связный текст на знакомые или лично интересные темы, описывать свой опыт, события и т. п.» [3, p. 2]. Однако очевидно, что все вышперечисленные речевые действия могут быть совершены абсолютно по-разному и человек может воспроизводить «простой связный текст» с разным успехом. Из-за подобной размытости значительное количество людей, имеющих лишь начальные знания английского языка, уверены, что их уровень намного выше. Исследователи

указывают в этом отношении, что подобное расхождение случается тогда, когда «стандарты деятельности не совсем точны или не слишком объективны» [2, р. 367].

Ещё одна возможная причина переоценки – это отсутствие релевантной и точной обратной связи со стороны преподавателей. Те, кто в ходе нашего эксперимента оценивал себя и позитивно, и негативно, упоминали об этом в заполняемых ими анкетах: участники с завышенными ожиданиями указывали, что преподаватель регулярно хвалит их речь во время занятий, те же, кто негативно оценивал свои перспективы, жаловались на недостаточный объём обратной связи. Безусловно, преподаватели должны давать оценку знаний своих учеников, предоставляя им на регулярной основе объективную информацию относительно их уровня, но даже в процессе получения педагогического образования преподавателям зачастую внушается мысль о том, что их оптимистическая оценка знаний обучающихся будет способствовать формированию устойчивой и позитивной мотивации, что, в свою очередь, будет благотворно влиять на успешность изучения иностранного языка. Р. Эллис пишет в этом отношении: «В педагогической теории позитивная обратная связь считается важной, поскольку она обеспечивает эффективную поддержку обучающегося и увеличивает его мотивацию» [8, р. 2]. Как результат, преподаватели зачастую дают беспричинно сверхоптимистичную оценку знаний своих учеников, что может сформировать у них довольно положительную «картину» собственных компетенций в английском языке.

Полное отсутствие обратной связи также может выступать в качестве негативного фактора в процессе формирования самооценки обучающегося. Боясь обидеть последнего в присутствии других, преподаватели зачастую избегают критики, предпочитая вообще никак не оценивать речь обучающегося. Не вызывает сомнений, что существует явная необходимость сбалансированной и релевантной обратной связи со стороны преподавателя иностранного языка.

Разница методов преподавания, используемых в процессе освоения иностранного языка, также может сказываться на том, насколько адекватно обучающиеся могут оценивать свой уровень знаний. Отличные друг от друга методы подразумевают различные типы заданий, а также разные способы оценки знаний. Подобное может привести к формированию ложных представлений о собственном уровне компетенций. Например, коммуникативный подход не уделяет особого внимания исправлению допущенных ошибок, в то же время, применяя грамматико-переводной метод, преподаватели обычно исправляют говорящего в каждом случае допущения ошибки.

Таким образом, для предотвращения описанной нами завышенной оценки знаний изучающих иностранный язык чрезвычайно важна точная обратная связь вне зависимости от применяемого метода обучения. Самооценка обучающихся также может быть скорректирована посредством предоставления им большего количества ресурсов, больше информации об изучаемом языке. Р. Эллис (Ellis) полагает, что «решением в этом случае мо-

жет быть предоставление тем, кому не хватает знаний и навыков, как раз тех знаний, которые необходимы для точной оценки своей речи» [8, р. 3].

Опираясь на результаты наших экспериментов, мы можем предположить, что при освоении иностранного языка русскоязычные обучающиеся, так же как и те, кто изучает английский язык в западных странах, зачастую переоценивают свой уровень знаний этого языка, что явно было продемонстрировано и интервьюируемыми в рекрутинговом агентстве, и студентами-участниками второго эксперимента. Очевидно также и то, что те русскоязычные участники, которые обладают низким уровнем английского языка, воспринимают его как более высокий, по сравнению с теми, кто в действительности демонстрирует должный уровень владения этим языком, что полностью соответствует проявлению эффекта Даннинга-Крюгера. Подобная ситуация может препятствовать достижению поставленных обучающимися целей в отношении дальнейшего изучения этого языка, снижая потенциальную мотивацию.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в возможности методически учитывать подобное искажение уровня знания английского языка в процессе преподавания, с соответствующей корректировкой данного сложившегося представления у обучающихся. Помимо разъяснения материала, который подлежит освоению, перед преподавателем встает задача формирования адекватной самооценки тех, кто осваивает иностранный язык в аудиторных условиях, поскольку неверное представление о собственных компетенциях в

этом отношении может ограничивать последующее развитие соответствующих навыков. Адекватная оценка уровня знаний английского языка сможет коренным образом изменить точку зрения обучающихся, что будет способствовать качественным изменениям их компетенций в этом отношении.

Сделанные в ходе исследования выводы ставят перед преподавателями английского языка задачу предотвращения подобного явления и применения мер, направленных на его минимизацию. Среди этих мер – более комплексная обратная связь со стороны преподавателя, обеспечение обучающихся большим количеством ресурсов и информации в отношении изучаемого языка, совместный поиск потенциальных лакунов в знании данного языка.

Данное исследование имеет ряд ограничений. Оно не полностью повторяет эксперимент, проведенный Д. Даннингом и Дж. Крюгером, некоторые параметры которого не были воспроизведены в ходе нашего эксперимента. Оценивая свой уровень знания английского языка в процессе обоих экспериментов, участники ссылались в основном на свои навыки говорения, таким образом, навыки письменной речи не подвергались оценке. Размер выборки для наших экспериментов также не был слишком значителен, чтобы на его основе делать выводы относительно всех русскоговорящих студентов вузов и выпускников, которые изучали или изучают английский язык. В эксперименте 1 участники во время интервью находились в стрессовой ситуации, что может негативно сказываться на качестве воспроизво-

димой речи. Для того чтобы сделать окончательные выводы в отношении переоценки уровня собственных зна- ний иностранного языка, необходимо более масштабное исследование.

Статья поступила в редакцию 11.04.2019

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. Boud D., Falchikov N. A critical analysis of findings. In: *Higher Education*, 1989, no. 18 (5), pp. 529–549.
2. Brown J. D. Self-enhancement biases in social judgments. In: *Social Cognition*, 2015, no. 4, pp. 353–376. Doi: 10.1521.2015.44.353.
3. Common European Framework of Reference for Languages and International Language Standards (CERF), 2017. Available at: <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests> (accessed: 26.05.2019).
4. Chambers J. R., Windschitl P. D. Bias in social comparative judgments: the role of non-motivational factors in above-average and comparative optimism effects. In: *Psychology Bulletin*, 2004, no. 130, pp. 813–838. Doi: 10.1037/0033-2909.130.5.813.
5. Dunning D. Self-Insight: Roadblocks & Detours on the path to knowing thyself. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012, no. 77 (6), pp. 103–109. Doi: 4324/9780203337998.
6. Dunning D., Johnson K., Ehrlinger J., Krueger J. Why people fail to recognize their own incompetence? In: *Current Directions in Psychological Science*, 2003, no. 12 (3), pp. 83–87. Doi: 10.1111/1467-8721.01235.
7. Dunning D., Health C., Suls J. Flawed Self-Assessment. Implications for health, education and workplace. In: *Psychology Science in the Public Interest*, 2014, no. 1 (51), pp. 69–106. Doi: 10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x.
8. Ellis R. Corrective feedback and teacher development, 2011. Available at: <http://scholarship.org/uc/item>. Doi: 10.5070/12.v1.9054 (accessed: 19.03.2019).
9. Hale Ch. Self-assessment as academic community building: a study from a Japanese Liberal art university. In: *Language Testing in Asia*, 2015, vol. 5 (1), pp. 1–3.
10. Heine S. J., Kitayarna S., Lehman D. R. Cultural differences in self-evaluation: Japanese readily accept negative self-relevant information. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2001, no. 32, pp. 434–443. Doi: 10.1177/0022022101032004004.
11. Januleviciene V., Kavaliauskiene G. Self-assessment of vocabulary and relevant language skills for evaluation purposes. In: *Santalka, Filologija*, 2007, no. 15(4), pp. 3-9, doi: 10.3846/coactivity/2007.29
12. Kruger J., Dunning D. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessment. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, no. 77 (6), pp. 1121–1134.
13. Matten K. D., Burrus J., Shaw E. When both skilled and unskilled are unaware: consequences for academic performance. In: *Self & Identity*, 2010, no. 9, pp. 129–141. Doi: 10.1218/0012022101032004003.
14. Trofimovich P., Isaacs T., Kennedy S. etc. Flawed self-assessment: investigating self-and other – perception of second language speech. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 2016, no. 19(1), pp. 122–140. Doi: 1017/S1366728914000832.
15. Ubermann A. Learners' Self-Assessment of Lexical Knowledge. In: *Language, literature and culture in a changing transatlantic world*, 2009, no. 3(2), pp. 283–291. Doi: 10.17265/1539-8072/2009.003.
16. Weinstein N.D. Unrealistic optimism about future life events. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, no. 39, pp. 806–820.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Польская Светлана Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 4 Московского государственного института международных отношений (Университет);
e-mail: polskaya7@gmail.com

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Svetlana S. Polskaya – PHD in philological Sciences, associate Professor of the English language Department No. 4 of the Moscow State Institute of International Relations (University);
e-mail: polskaya7@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Польская С. С. Завышение самооценки уровня знания английского языка русскоязычными студентами и выпускниками вузов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 131–143.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-131-143

FOR CITATION

Polskaya S. S. Overestimation of the English language knowledge level by Russian-speaking students and graduates. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 131–143.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-131-143

УДК 37.013.75

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-144-153

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Попов Н. И., Яковлева Е. В.

*Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина
167001, Республика Коми, г. Сыктывкар, Октябрьский проспект, д. 55,
Российская Федерация*

Аннотация. В статье обсуждаются некоторые проблемы обучения математике иностранных студентов в университете по направлению подготовки «Лечебное дело». Цель работы – провести анализ использования в учебном процессе вуза когнитивно-визуального подхода и методики билингвального обучения математике для формирования у студентов базовых знаний об основных математических методах и понятиях, необходимых для применения в профессиональной деятельности и дальнейшего изучения других дисциплин образовательной программы. При проведении экспериментальных исследований использовалось обобщение отечественного и зарубежного педагогического опыта обучения студентов в высших учебных заведениях. Кроме того, применялись методы эмпирического исследования: экспериментальное обучение математике с использованием авторских дидактических материалов, представленных на русском и английском языках; проведение педагогических измерений; педагогический эксперимент. В работе описаны результаты исследований по определению уровня специальных способностей иностранных студентов, обучающихся на вышеуказанном направлении подготовки вуза. Анализ начального этапа опытно-экспериментальной работы позволил установить, что используемые авторами в образовательном процессе вуза методические приёмы и подходы эффективно влияют на повышение качества знаний и формирование специальных способностей обучаемых. Результаты проведенных исследований представляют интерес для специалистов и преподавателей вузов, участвующих в формировании и реализации основных профессиональных образовательных программ для иностранных студентов.

Ключевые слова: обучение математике, билингвальное обучение, когнитивно-визуальный подход, обучение иностранных студентов, педагогический эксперимент

TOPICAL ISSUES OF TEACHING MATHEMATICS TO INTERNATIONAL STUDENTS AT A UNIVERSITY

N. Popov, E. Yakovleva

*Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
55, Oktyabrsky pr., 167001, Syktyvkar, Komi Republic, Russian Federation*

Abstract. The article discusses some problems of teaching mathematics to foreign students studying "General medicine" at a university. The purpose of the article is to reveal the com-

plex use of cognitive-visual approach in the educational process of a university in combination with the methodology of bilingual mathematics teaching for forming students' basic knowledge about fundamental mathematical concepts and methods necessary for further study of other disciplines of the educational program and application in professional activities. While carrying out the experimental studies, the generalization of domestic and international pedagogical experience of teaching mathematics to students at institutions of higher education was used. In addition, the methods of empirical research were used: experimental teaching of mathematics using the author's didactic materials presented in Russian and English; conducting pedagogical measurements; and the pedagogical experiment. The paper describes the results of studies to determine the level of special abilities of international students studying in the medical sphere of higher education. The analysis of the initial stage of experimental work allowed us to prove that the methodological techniques and approaches used by the authors in the educational process of a university effectively influence the quality of knowledge and the formation of special abilities of students. The results of the research present certain interest for specialists and teachers of universities involved in the formation and implementation of basic professional educational programs for international students.

Keywords: teaching mathematics, bilingual teaching, cognitive-visual approach, teaching international students, pedagogical experiment

В системе высшего образования России в настоящее время происходят непрерывные изменения. Практически завершается этап массового распространения и широкого применения в образовательном процессе различных мобильных гаджетов. По мнению исследователей, следующим этапом информатизации образования является когнитивизация, поскольку необходимо дальнейшее эффективное использование технических средств обучения, и при этом возникает проблема соответствия разрабатываемых электронных ресурсов и организации учебного процесса когнитивным способностям обучаемых [4]. Кроме того, перед вузами поставлена новая задача по продвижению экспорта образования как одного из ключевых элементов развития несырьевого, неэнергетического экспорта национальной экономики. На государственном уровне указанная идея активно претворяется в жизнь с 2017 г. после утверждения приоритетного проекта «Развитие

экспортного потенциала российской системы образования», который предполагает следующие «стратегические направления развития:

- разработка комплекса мер по повышению привлекательности образовательных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации иностранных граждан в российских образовательных организациях и научных центрах;
- создание благоприятных условий для иностранных граждан в период их обучения на территории Российской Федерации;
- продвижение “бренда” российского образования на международном образовательном рынке»¹.

¹ Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 30.05.2017 № 6) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_217871 (дата обращения: 12.03.2019).

По данным Российского статистического ежегодника¹ на начало 2017–2018 учебного года численность иностранных студентов, обучающихся в России по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, составила 260,1 тыс. человек. В 2018–2019 учебном году этот показатель, по данным Минобрнауки РФ, увеличился. Наиболее популярны у иностранных граждан такие образовательные программы по направлениям подготовки высшего образования, как «Лечебное дело», «Юриспруденция», «Стоматология», «Строительство», «Нефтегазовое дело», «Фармация». Вместе с тем некоторыми барьерами для получения образования являются строгое миграционное законодательство, незнание русского языка и культуры, сроки приёма документов в российские высшие учебные заведения, также отсутствие в вузах комфортабельных общежитий или кампусов.

Одна из ключевых проблем для иностранных студентов – уровень владения русским языком. Для знания языка всё-таки не достаточно обучения только на подготовительном отделении вуза.

Как отмечают исследователи, обсуждая проблемы образования иностранных студентов, первые два года обучения в вузе для них являются самыми сложными в плане адаптации. В настоящее время предлагаются разные варианты решения указанной проблемы: обучение иностранных студентов русскому языку на их Родине, на базе крупных вузов; реализация «билингвальных» программ (обучение на

¹ Российский статистический ежегодник – 2018: статистический сборник / Росстат. М., 2018. 694 с.

младших курсах в вузе на английском языке, а на старших – на русском); реализация образовательных программ полностью на английском языке. Следует отметить, что в рамках первого стратегического направления вышеуказанного приоритетного проекта предусмотрены²:

– разработка и использование индекса экспортной активности вуза в мониторинге эффективности деятельности российских вузов;

– разработка и реализация в российских вузах планов по усовершенствованию образовательных программ на английском языке.

В конечном счёте, каждое высшее учебное заведение должно определить свою стратегию для решения этих амбициозных задач и провести масштабную работу по подготовке к обучению иностранных граждан, в частности разработать привлекательные образовательные программы, обеспечить соответствующую подготовку профессорско-педагогического состава, создать комфортные условия для проживания в общежитиях, организовать рекламную кампанию для потенциальных абитуриентов.

Профессорско-преподавательский состав Сыктывкарского государственного университета (СГУ) имени Питирима Сорокина имел ранее практический опыт обучения иностранных студентов по программам высшего об-

² Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 30.05.2017 № 6) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_217871 (дата обращения: 12.03.2019).

разования, но обучение всегда велось на русском языке.

При этом доля иностранных граждан в общем контингенте обучающихся была незначительной. В 2018 г. в вузе началась подготовка студентов по основной профессиональной образовательной программе (ОПОП) высшего образования по направлению подготовки «Лечебное дело» (уровень специалитета), которая реализуется на русском и английском языках. При разработке ОПОП учтён опыт других российских вузов, реализующих аналогичные программы для иностранных граждан. Обучение студентов на младших курсах реализуется на английском языке с одновременной усиленной языковой подготовкой по русскому языку, а на старших курсах – на русском языке. Первый набор в СГУ имени Пителима Сорокина на направление подготовки «Лечебное дело» был организован из числа граждан Индии, Непала, Ирака, Египта, Сирии, Палестины и Иордании. В две академические группы были объединены студенты различных стран с разными системами образования, уровнем предшествующей математической подготовки и владения английским языком. В частности, если студенты из Индии владели английским языком (являющимся государственным), то выходцы из других стран в разной степени знали указанный язык, изученный в целях обучения за границей.

Реализация образовательной программы высшего медицинского образования имеет ряд особенностей. Реализация ОПОП медицинского и фармацевтического образования должна обеспечивать постоянное повышение профессионального уровня

и непрерывное совершенствование профессиональных навыков специалистов в течение всей жизни. Вместе с тем исследователи утверждают, что медицина становится «мультинаукой». В настоящее время эффективное развитие медицинской отрасли зависит от непосредственного взаимодействия с сопредельными областями науки: физикой, химией, биологией, математикой, информационными технологиями. Несомненно, это должно находить своё отражение в образовательных программах высшего медицинского образования. Примером реализации такого междисциплинарного взаимодействия являются образовательные программы по направлениям подготовки «Медицинская биофизика», «Медицинская биохимия», «Медицинская кибернетика». Отметим, что проблемы подготовки врачей постоянно обсуждаются вузовским профессиональным сообществом. В некоторых медицинских вузах России в настоящее время внедрён проект по углублённому изучению физико-математических дисциплин в рамках реализации образовательных программ высшего медицинского образования. Таким образом, структура и содержание ОПОП высшего медицинского образования должны обеспечивать опережающую подготовку будущих врачей, заложить фундамент их обучения в течение всей жизни, формирования востребованных компетенций для обеспечения успешной профессиональной деятельности. Вместе с тем преподаватели вузов при реализации дисциплины (или модуля) образовательной программы должны максимально помочь студентам усвоить необходимую базу знаний, использовать такие методики обуче-

ния, которые будут основой, поддержат познавательный интерес обучающихся, способность к образованию в течение всей жизни (life-long learning) и исследовательской деятельности будущего врача.

Эффективность обучения студентов в вузе во многом зависит от учебно-методического обеспечения дисциплины и используемых педагогом методических подходов и приемов. Одним из авторов настоящей статьи с целью разработки дидактических материалов и качественного методического обеспечения преподавания предмета «Математика» с 2018 г. на направлении подготовки «Лечебное дело» Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина проводится опытно-экспериментальная работа. При разработке профессиональной образовательной программы учитываются различные факторы, в том числе обеспечивающие студентам практически неограниченный доступ к информации посредством компьютерной техники и мобильных устройств и позволяющие широко использовать в учебном процессе новые информационные технологии в формате смешанного обучения (blended learning). По мнению авторов [5], технология смешанного обучения позволяет совместить инновационные подходы к обучению с традиционными методами. При обучении математическим дисциплинам для их применения важное значение имеют схематизация и визуализация учебного материала, поскольку, как показывает педагогический опыт, визуальные образы легче воспринимаются и воспроизводятся студентами, имеющими доминирующую зрительную память.

При этом совокупность используемых методов представления изучаемого материала заставляет работать оба полушария головного мозга. При использовании в учебном процессе эффективны образовательные ресурсы, в которых применяется когнитивно-визуальный подход, позволяющий иллюстрировать внутриспредметные и межпредметные связи, акцентировать внимание обучающихся на базовых понятиях. При разработке учебно-методического обеспечения дисциплины мы учитывали инновационные идеи исследователей, проявляющих в последнее время интерес к указанной проблематике. В частности, в одной из работ [8] отмечено, что быстро появляющиеся технологические инновации обуславливают смену парадигмы образования от традиционного преподавания к инженерии учения. В статье Н. И. Попова и Е. Н. Никифоровой [2] при экспериментальном обучении математике студентов университета раскрыты некоторые методические подходы. Теория когнитивной нагрузки (cognitive load theory) и её применение в образовательном процессе, а также использование когнитивно-визуального подхода при обучении рассмотрены в статьях [1; 4; 6]. В процессе экспериментальной работы и подготовки учебно-методических материалов по предмету «Математика» одним из авторов данной статьи тщательно проанализированы методики билингвального обучения, предложенные в диссертационном исследовании Л. Л. Салеховой [3].

Преподавание дисциплины «Математика» на направлении подготовки «Лечебное дело» СГУ имени Питирима Сорокина осуществляется на англий-

ском языке. Указанный фактор, а также возрастная категория обучаемых, различия в уровнях владения студентами английским языком и базовыми математическими понятиями явились одной из причин использования в образовательном процессе когнитивно-визуального подхода и методик билингвального обучения. В качестве методической помощи студентам преподавателем были подготовлены специальные презентации с лекционным материалом и решением типовых задач, опорные конспекты и дополнительные учебные материалы. Разработанные педагогом дидактические материалы по математике предоставляются обучаемым на двух языках: английском и русском. Форма представления изучаемого материала позволяет иностранным студентам, используя современные возможности электронного перевода и формализованный язык математики, перевести текстовый материал на свой родной язык практически без потери качества. Предложенный методический подход при билингвальном обучении позволяет добиться значимых результатов и в целом способствует формированию необходимых компетенций, умений, навыков студентов, а также позволяет будущему врачу осуществлять профессиональное общение на двух и более языках.

После изучения дисциплины «Математика» в течение одного семестра для получения педагогу обратной связи и повышения качества образовательного процесса с обучаемыми было проведено анонимное анкетирование, студентам предлагалось оценивать ответы по десятибалльной шкале.

Анкета «Удовлетворенность студентов качеством учебного процесса»

1. Как Вы оцениваете уровень Вашей школьной математической подготовки для изучения предмета?

2. Насколько Вы удовлетворены содержанием дисциплины в целом?

3. Как Вы оцениваете качество подготовки предложенных учебно-методических и презентационных материалов?

4. Насколько Вы удовлетворены методикой преподавания дисциплины?

5. Насколько Вы удовлетворены использованием в учебном процессе активных методов обучения?

На начальном этапе педагогического эксперимента выяснилось, что студенты в целом высоко оценивают предложенное содержание и методику изучения дисциплины «Математика», качество разработанных методических и презентационных материалов и использование преподавателем в образовательном процессе активных методов обучения. Средний балл оценки иностранными студентами уровня своей школьной математической подготовки у обучаемых из Индии и Непала оказался равным 5.7, а представителей из арабских стран – 7.3.

Отметим, что содержание дисциплины «Математика» на направлении подготовки «Лечебное дело» определено с учётом формируемых в рамках освоения образовательной программы компетенций обучаемых¹: способно-

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета): приказ Минобрнауки России от 09.02.2016 № 95 [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/310501.pdf> (дата обращения: 12.03.2019).

сти к абстрактному мышлению, анализу, синтезу; готовности к использованию основных физико-химических, математических и иных естественнонаучных понятий и методов при решении профессиональных задач.

В результате изучения указанной дисциплины у студентов должны быть сформированы системные знания об основных математических понятиях и методах, необходимых для освоения других учебных предметов образовательной программы, а также для применения в профессиональной деятельности. Проблемы методики обучения математике иностранных студентов тесно связаны с их пониманием и оценкой важности изучаемой дисциплины для будущей практической деятельности.

На современном этапе развития образования на первый план выступают способности человека совершенствоваться в течение всей жизни, анализируя свой профессиональный уровень и изменяя его в соответствии с запросами общества и требованиями рынка труда. Приоритетом высшего медицинского образования становится формирование инициативной, социально и этически ответственной личности, психологически готовой к действиям в нестандартных ситуациях, способной к непрерывному профессиональному росту и самообразованию. Такие профессиональные навыки работников, как умение решать сложные задачи, иметь критическое мышление, творческий подход, способность к командной работе и выстраиванию коммуникации, в том числе на иностранном языке, признаются академической общественностью как наиболее значимые в разных сферах профессиональной деятельности.

В рамках проводимого в СГУ имени Пителима Сорокина педагогического эксперимента был исследован уровень профессионально значимых качеств будущих врачей на основе методики, применяемой в практической психодиагностике. Следует отметить, что в настоящее время методы психодиагностики часто используются работниками кадровых служб различных организаций для качественного подбора и управления персоналом, а также практикующими психологами для диагностики личностных качеств испытуемых и в профориентационной работе со школьниками. Для оценки соответствия респондентов (студентов из иностранных государств) выбранному виду профессиональной деятельности было проведено тестирование. В академических группах студентов была апробирована методика диагностики известного психолога Дж. Барретта [7]. При тестировании применялась созданная им база данных о профессиях, согласно которой каждой профессии соответствует определённый набор тестов для оценки личностных качеств, мотивации и специальных способностей испытуемых. Для проведения испытаний использовались четыре типа тестов для определения специальных способностей будущих врачей: «Числовой тест» (20 заданий), «Фигурный тест» (32 задания), «Тест три проекции» (30 заданий) и «Системный тест» (216 простых заданий), – позволяющие выявить сильные и слабые стороны респондентов и направления дальнейшего самосовершенствования. Несомненно, указанные тесты связаны с дисциплиной «Математика» и будущей областью профессиональной деятельности респондентов. «Числовой тест»

предполагает поиск связи между числами и выявление закономерностей, позволяет оценивать математический потенциал испытуемых. «Фигурный тест» измеряет природный интеллект, аналитические способности, а также способность к исследованию информации. Тест «Три проекции» позволяет выявить творческий потенциал личности в сферах, требующих большей точности и более структурированного

подхода, определяет сформированность пространственного воображения. «Системный тест» измеряет способности к упорядочиванию задач, систематизации имеющейся информации. При проведении диагностических исследований каждое выполненное задание в тестах оценивалось в один балл. В таблице 1 приведены средние баллы респондентов и средний процент выполнения студентами каждого теста.

Таблица 1

Результаты тестирования студентов

Выборка	Тесты			
	Числовой	Фигурный	Три проекции	Системный
Студенты из Индии и Непала	15,55	22,15	18,40	206,7
	77,75%	69,22%	61,33%	95,69%
Студенты из арабских стран	16,11	18,96	17,74	203,85
	80,56%	59,26%	59,14%	94,38%

В процессе опытно-экспериментальной работы обучаемым два раза было предложено выполнить «Числовой тест»: в начале обучения и после завершения одного семестра. Итоговые результаты тестирования позволяют утверждать, что в процессе обучения некоторые из исследуемых способностей студентов становятся более устойчивыми. В частности, наблюдается повышение способностей к анализу количественных данных и

оперированию с числами по сравнению с первым тестированием. В целом результаты начального этапа педагогического эксперимента показали, что выбранные одним из авторов статьи методические приёмы и подходы при обучении математике иностранных студентов в вузе позволяют добиться повышения качества знаний и способствуют формированию специальных способностей обучаемых.

Статья поступила в редакцию 13.05.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Попов Н. И. Методика обучения тригонометрии на основе когнитивно-визуального подхода // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 11. С. 34–42.
2. Попов Н. И., Никифорова Е. Н. Методические подходы при экспериментальном обучении математике студентов вуза [Электронный ресурс] // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 1. URL: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.090.022.201801.193-206> (дата обращения: 11.03.2019).
3. Салехова Л. Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: дис ... докт. пед. наук. Казань, 2008. 427 с.

4. Христочевская А. С., Христочевский С. А. Когнитивизация – следующий этап информатизации образования // Информатика и образование. 2018. № 9. С. 5–11.
5. Яковлева Е. В., Попов Н. И. Реализация когнитивно-визуального подхода при обучении математике студентов вуза // Информатизация непрерывного образования – 2018: международная научная конференция, Москва, 14–17 октября 2018 г. М., 2018. Т. 2. С. 240–243.
6. Artino A. R. Cognitive load theory and the role of learner experience: An abbreviated review for educational practitioners // *AACE Journal*. 2008. No. 16 (4). P. 425–439.
7. Barrett J. Aptitude, personality and motivation tests: analyses your talents and personality and plan your career. London, Philadelphia, 2009. 246 p.
8. Tchoshanov M. A. Digital age didactics: from teaching to engineering of learning (Part 1) [Электронный ресурс] // *Informatics and education*. 2018. № 9. URL: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2018-33-9-53-62> (дата обращения: 11.03.2019).

REFERENCES

1. Popov N. I. [Methods of teaching trigonometry on the basis of cognitive-visual approach]. In: *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 2008, no. 11, pp. 34–42.
2. Popov N. I., Nikiforova E. N. [Methodological approaches in experimental teaching of mathematics students]. In: *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of education], 2018, vol. 22, no. 1. Available at: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.090.022.201801.193-206> (accessed: 11.03.2019).
3. Salekhova L. L. *Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshei pedagogicheskoi shkole: dis. ... dokt. ped. nauk* [Didactic model of bilingual teaching mathematics in pedagogical high school: D. thesis in Pedagogic sciences]. Kazan, 2008. 427 p.
4. Khristochevskaya A. S., Khristochevsky S. A. [Cognitive data – the next stage of education]. In: *Informatika i obrazovanie* [Informatics and education], 2018, no. 9, pp. 5–11.
5. Yakovleva E. V., Popov N. I. [Implementation of cognitive-visual approach to teaching math students of the University]. In: *Informatizatsiya nepreryvnogo obrazovaniya – 2018: mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya, Moskva, 14–17 oktyabrya 2018 g.* [Informatization of continuous education – 2018: international scientific conference, Moscow, October 14–17, 2018, vol. 2]. Moscow, 2018, pp. 240–243.
6. Artino A. R. Cognitive load theory and the role of learner experience: An abbreviated review for educational practitioners. In: *AACE Journal*, 2008, no. 16 (4), pp. 425–439.
7. Barrett J. Aptitude, personality and motivation tests: analyses your talents and personality and plan your career. London, Philadelphia, 2009. 246 p.
8. Tchoshanov M. A. Digital age didactics: from teaching to engineering of learning (Part 1). In: *Informatics and education*, 2018, no. 9. Available at: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2018-33-9-53-62> (accessed: 11.03.2019).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Попов Николай Иванович – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой физико-математического и информационного образования Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина; e-mail: popovnikolay@yandex.ru

Яковлева Елена Васильевна – старший преподаватель кафедры физико-математического и информационного образования Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина; e-mail: akovleva@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Nikolai I. Popov – Doctor of Pedagogics, PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Head of the Department of Physical-Mathematical and Information Education, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University;
e-mail: popovnikolay@yandex.ru

Elena V. Yakovleva – Senior Lecturer at the Department of Physical-Mathematical and Information Education, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University;
e-mail: akovleva@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Попов Н. И., Яковлева Е. В. Актуальные проблемы обучения математике иностранных студентов в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 144–153.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-144-153

FOR CITATION

Popov N. I., Yakovleva E.V. Topical issues of teaching mathematics to international students at a university. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 144–153.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-144-153

УДК 378.14

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-154-167

ПРИКЛАДНАЯ СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АКТУАЛЬНОМ СОСТОЯНИИ

Тимофеев П. Г.

*Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана
105005, г. Москва, 2-я Бауманская ул., д. 5, стр. 1, Российская Федерация*

Аннотация. Статья затрагивает вопросы приведения высшего технического образования в соответствие с потребностями промышленности. В статье проводится анализ степени удовлетворённости работодателей качеством подготовки выпускников вузов, результаты которого сопоставляются с образовательными возможностями технических вузов. На основании исследования действующих учебных планов и сформированных подходов к организации образовательного процесса делается вывод о потенциальной способности технических вузов осуществлять подготовку конкурентоспособных специалистов и обосновывается возрастающее значение фактора актуальности высшего технического образования в современных экономических условиях. Практическая реализация задачи поддержания образовательных программ технических вузов в актуальном состоянии осуществляется посредством учебной дисциплины «прикладная специализация», разработанной на основе взаимовыгодного сотрудничества вузов и заинтересованных работодателей.

Ключевые слова: выпускник вуза, работодатель, качество образования, актуальность образования, технические науки, образовательная программа

APPLIED SPECIALIZATION AS A TOOL TO MAINTAIN HIGHER TECHNICAL EDUCATION UP TO DATE

P. Timofeev

*Bauman Moscow State Technical University
5, str. 1, 2 Baumanskaya ul., Moscow 105005, Russian Federation*

Abstract. The article dwells upon the issues of conforming higher technical education to the needs of the industry. The article analyses the degree of the employers' satisfaction with the graduates' level of preparation. The results of the analysis are compared to the educational abilities of technical educational institutions. On the basis of the study of the current curricula and the approaches to the educational process organization the conclusion is drawn that technical educational institutions have a potential to prepare competitive specialists. The growing importance of higher technical education actuality factor in modern economic situation is stated. The practical realization of the task of supporting technical universities' curricula in actual state is performed through the subject "applied specialization", developed on the basis of mutually beneficial cooperation of technical universities and interested employers.

Key words: graduate, employer, education quality, topicality of education, technical sciences, curriculum

Одной из главных своих целей технические вузы видят подготовку высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда. Потребителем образовательных услуг вуза выступает студент, который удовлетворяет свои образовательные потребности в результате целенаправленной деятельности образовательного учреждения по передаче заявленного набора компетенций, знаний, навыков, умений. Результат деятельности образовательного учреждения может характеризоваться достигнутым уровнем образованности выпускников, который находит своё формальное отражение в общепринятой оценочной шкале, спроецированный на конкретный учебный план. Потребителем результата образовательного процесса вуза является работодатель, стремящийся повысить прибыльность и конкурентоспособность своего предприятия. Разработанная вузом образовательная программа должна соответствовать сложившимся в промышленности представлениям о возможностях специалиста соответствующей предметной области, находящимся в начальной стадии готовности к инженерной деятельности. В современных экономических условиях наиболее предпочтительным в промышленности становится индивидуализированный тип производства, предполагающий максимально возможное удовлетворение запросов индивидуальных потребителей при сохранении экономической эффективности массового производства. Выбор в пользу индивидуализированного производства означает, что предприятие переходит в режим непрерывной адаптации к переменным условиям

внешней среды, что характеризуется внедрением новых технологий и сравнительно частой сменой производственного оборудования. Изменения, оказывающие такое значительное влияние на производственную среду, заставляют пересмотреть сложившиеся представления о достаточной степени готовности специалистов к инженерной деятельности сразу по окончании вуза, связывая понятие качества образования с его актуальностью текущим и перспективным задачам предприятия.

Целью данной работы являются определение содержания понятия «актуальность» применительно к высшему техническому образованию в современных экономических условиях и разработка предложений по методам приведения образования в актуальное состояние на основе взаимовыгодного сотрудничества вузов и заинтересованных работодателей, путём внедрения в учебные планы технических вузов дисциплины «прикладная специализация».

Анализ ситуации, сложившейся в последние годы на рынке труда, указывает, что в большинстве случаев работодатели отдают предпочтение соискателям, уже имеющим опыт работы по специальности [2, с. 52], что свидетельствует о наличии определенных проблем в системе высшего профессионального образования, не позволяющих недавним выпускникам вузов быть конкурентоспособными опытными сотрудниками предприятий. Согласно результатам исследований, работодатели в большинстве своем удовлетворены уровнем профессиональной подготовки выпускников вузов [5, с. 21; 8, с. 224; 11, с. 163]. По дан-

ным, опубликованным ВЦИОМ, 91 % опрошенных работодателей отмечали у выпускников российских вузов недостаток практических навыков, при этом качество теоретической подготовки оценивалось значительно выше. В целом по стране 55 % работодателей и 56 % населения готовы оценить качество подготовки выпускников российских вузов как среднее¹. В оценке уровня готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности чаще всего встречались такие определения как «скорее низкий уровень» (57 %) и даже «очень низкий уровень» подготовки (23 %) [9, с. 83–84]. На основе анализа трудовой деятельности недавних выпускников вузов многие работодатели приходили к выводу, что по своему содержанию образовательный процесс в вузе слабо ориентирован на подготовку студентов к преодолению порога «учёба – работа» [13, с. 346].

Однако наиболее интересным представляется мнение работодателей, что технические вузы не всегда успевают за изменениями, происходящими в промышленности, что в результате приводит к необходимости организации дополнительной подготовки или переподготовки недавних выпускников непосредственно на рабочем месте [1, с. 44–45].

Следует отметить, что преимущество опытных специалистов над недавними выпускниками вузов связано с высокой значимостью у работодателей такого качества работника, как

наличие развитых профессиональных навыков, при этом сам факт диплома о высшем профессиональном образовании всё чаще рассматривается как второстепенный [10, с. 48].

Некоторые исследователи считают обозначенные проблемы следствием применения в системе высшего профессионального образования традиционно-консервативного подхода, которому противопоставляется личностно-деятельностный (компетентностный) подход, способный решить все выявленные проблемы. Так, ряд авторов подчёркивает, что компетентностный подход позволит перейти в высшем профессиональном образовании от воспроизведения знаний к их применению, отдавая приоритет повышению гибкости в пользу расширения возможности трудоустройства [4, с. 112]. Другие авторы выделяют задачу адаптации инженерного образования к глобальным технологическим и социально-экономическим преобразованиям, отводя образованию роль средства социальной адаптации со все большей ориентированностью на потребности рынка [12, с. 261–262]. В данной работе авторы не ставят перед собой задачи проведения сравнительного анализа знаниевой и компетентностной парадигм образования, но обращают внимание, что ситуация, когда вуз и работодатель совершенно по-разному оценивают деятельность одного человека, может возникнуть и в результате применения компетентностного подхода в подготовке специалиста.

Момент окончания обучения в вузе и начала трудовой деятельности неизбежно связан с определёнными трудностями для молодого специалиста, которые можно определить как про-

¹ Буренкова А., Курносова А. Недостаточно высокое образование. Работодатели недовольны уровнем подготовки выпускников вузов [Электронный ресурс] // Коммерсантъ. Газета. 2016. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3037653> (дата обращения: 17.02.2019).

блемы переходного периода, и чем больше по времени длится этот период, тем больше накапливается претензий к вузу как со стороны молодого специалиста, так и работодателя. Трудности в осуществлении недавним выпускником вуза служебной деятельности обе стороны чаще всего объясняют недостаточной практической составляющей процесса обучения, иными словами – изъяном в образовании.

Однако если обратиться к традициям отечественной школы инженерного образования, то ещё в XIX в. в стенах современного МГТУ имени Н. Э. Баумана был разработан и внедрен «русский метод подготовки инженеров», основывающийся на трёх главных составляющих: глубокой практической подготовке, связанной с решением производственных задач; основательным изучением фундаментальных курсов; постоянной многосторонней связи высшей технической школы с промышленностью [6, с. 153–154]. Указанный метод получил свое развитие с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»¹, которым обеспечивается вариативность при разработке образовательных программ и учебных планов.

В настоящее время в учебных планах факультета «Машиностроительные технологии» МГТУ им. Н. Э. Баумана по направлению подготовки «бакалавр» начиная с первого курса осуществляется учебно-технологическая практика, во время которой студенты не только знакомятся с основами современного производства на действующем технологическом

оборудовании, но и сами принимают участие в рабочем процессе на позициях, соответствующих уровню знаний и возможностям учащихся младших курсов. Одновременно с этим студенты приобретают навыки работы с информационными системами в рамках таких дисциплин, как «Основы автоматизированного проектирования», «Автоматизация инженерной деятельности», а типовые задания по курсу «Инженерная и компьютерная графика» разрабатываются на основе реальных изделий машиностроительного производства. В процессе дальнейшего обучения студенты последовательно проходят технологическую и конструкторскую практики, а также пробуют себя в самостоятельной научной деятельности в рамках курсовой научно-исследовательской работы. Даже если не принимать в расчёт количество часов учебной нагрузки, отведённой на указанные дисциплины, сама структура учебного плана предполагает непрерывную взаимосвязь теоретической и практической составляющих образовательного процесса, направленную на решение задач повышения качества обучения, а также постепенного приобщения студентов вузов к инженерной деятельности. Неспособность прошедшего такую подготовку выпускника вуза справиться с решением специфичных для конкретного предприятия задач часто ошибочно объясняется его недостаточной практической подготовленностью, но в действительности речь может идти только лишь об отсутствии актуального наполнения образовательной программы вуза, в которой не нашли отражения характерные черты рассматриваемого предприятия. Примени-

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. 2012. 31 дек.

тельно к указанной ситуации следует говорить, скорее, об изъянах в образованности, а не в образовании, так как в рамках даже самой насыщенной вузовской программы невозможно отразить все частные задачи, с которыми молодой специалист может встретиться на конкретном рабочем месте.

Схожесть претензий, высказанных работодателями, вне зависимости от географического положения респондентов, предметной области образовательного учреждения, а также реализованного подхода к образованию, наводят на мысль, что проблема может носить достаточно общий характер, связанный с трактовкой понятия «качество высшего образования» применительно к современным условиям. В общем случае полученное специалистом образование следует считать качественным, если в результате эффективной деятельности вуза, выраженной в организации и реализации образовательного процесса, студенты приобретают качества, отвечающие текущим запросам общества к специалистам соответствующей квалификации. Приведённая формулировка также определяет систему оценки качества образования, объединяющую процессуальную и результирующие компоненты образовательного процесса, как «внутреннюю», не покидающую сферу образовательного учреждения. Процессуальная компонента отражает потенциальные способности образовательного учреждения в формировании заявленных качеств объекта обучения, а результирующая – соответствует возникшей у объекта обучения совокупности качеств, которая оценивается образовательным учреждением. С формальной точки

зрения объект образовательного процесса по его завершении становится образованным, степень образованности может быть оценена по набранным за период обучения оценкам. Признанные образовательные учреждения, выпуская специалиста с высоким оценками, гарантируют его высокую образованность, свидетельствующую о высоком качестве образования. Данное положение не вызывает сомнения, но является ли наличие качественного образования выпускников вузов достаточным основанием для востребованности обладателя такого образования на рынке труда?

Сама постановка вопроса приводит к необходимости выделения компоненты «актуальность образования» как одной из составляющих общего понятия качества образования, а также оценки значимости актуальности образования в современном мире. Образование в самом широком понимании этого слова должно быть ориентировано на запросы общества в текущих потребностях и в определённом смысле формировать их в перспективе. Ориентируясь на изучение разнохарактерной системы взаимоотношений человека и общества, гуманитарные дисциплины являются естественным отражением процессов развития общества. Отсутствие в силу причин объективного характера реальных целей образовательного процесса не является препятствием для его продолжения – в этом случае реальный мир меняется на воображаемый, а постановка проблемы меняет форму с «будет» на «следует быть». Естественнонаучные дисциплины фокусируют своё внимание на познании природы во всех её проявлениях. В силу объективной бесконечности

в многообразии объекта исследования – природы естественнонаучные дисциплины могут выступать наиболее убедительным подтверждением тезиса о бесконечности познания.

Положение технических наук, формирующих научно-практическую основу для осуществления инженерной деятельности, следует считать промежуточным. Как и прежде, человек выступает субъектом познания, а объектом познания является техническая система, которая, будучи частью объективной реальности, не является объектом или явлением природы и не может быть отнесена к элементам общества. Возникновение технической системы является материализованной реакцией человека-творца, выраженной в научной и производственной деятельности в ответ на сформулированную потребность общества.

Актуальность естественнонаучных дисциплин заложена в самой природе объекта познания, гуманитарные дисциплины можно рассматривать как саморазвивающиеся системы, которые в случае необходимости сами способны определять перспективные модели взаимоотношений человека и общества. Актуальность технических наук определяется степенью их соответствия текущим запросам промышленности, при этом уровень развития промышленности может рассматриваться как передовой или отсталый. Владелец актуального высшего технического образования должен быть максимально возможным образом подготовлен к эффективной деятельности в условиях действующего производства. Растущая степень неудовлетворённости работодателей профессиональными качествами выпускников вузов позволяет

говорить о существовании проблем с актуальностью в современном высшем техническом образовании, а причины возникновения этого явления можно понять на основе сравнительного анализа специфики деятельности инженерного персонала предприятий в условиях плановой и рыночной экономики.

Советская промышленность была в целом удовлетворена уровнем подготовки выпускников технических вузов. Предприятия развивались преимущественно экстенсивными методами, изменения носили прогнозируемый характер, в стране наблюдался избыток специалистов с высшим образованием. Высокотехнологичные предприятия военно-промышленного комплекса (ВПК) имели возможность организовать второй, послевузовский этап подготовки специалистов, опираясь на сформированный в вузе фундамент общеинженерной и специальной подготовки. На обычных предприятиях выпускники вузов часто встречались с технологиями и образцами оборудования, хорошо им знакомыми по пройденным учебным курсам, – иными словами, молодые специалисты обладали актуальным на тот момент техническим образованием.

С наступлением эпохи рыночных отношений многие российские предприятия столкнулись с необходимостью пересмотра стратегий своего развития. Экономический спад в стране привел к значительному снижению производства в рамках госзаказа, замедлению темпов обновления оборудования, а также возникновению дефицита квалифицированных кадров. Исследователи отмечают, что во многих высокотехнологичных от-

раслях промышленности практически отсутствуют профессионально подготовленные молодые специалисты (на начало 2013 г. средний возраст работников ВПК составил 46 лет), а система подготовки инженерных кадров на предприятиях не работает [14, с. 117]. Однако было бы ошибкой воспринимать возникшую проблему с нехваткой инженеров как исключительно количественную, которая может быть решена простым увеличением численности выпускаемых техническими вузами специалистов. Современная экономика переживает глубокую модернизацию, которая часто определяется как «новая промышленная революция». По расчетам аналитиков, инновационные технологии создадут в будущем условия для принципиально иного качества развития и призваны обеспечить от 60 до 80 % прогнозируемого экономического роста [3, с. 9]. Неизвестно, насколько эти прогнозы являются оправданными, но определенно можно сказать, что характер деятельности инженеров на предприятии будет постепенно меняться.

Инженерный персонал предприятия условно может быть разделён на две группы в зависимости от специфики решаемых задач. Первую группу составляют специалисты, обеспечивающие деятельность предприятия в обычном режиме. Типичными задачами этого периода являются: обеспечение требуемого качества выпускаемой продукции, повышение производительности, снижение затрат, постановка на производство модификаций изделий и др. Вторая группа объединяет специалистов, которые осуществляют переход предприятия на новые технологии, когда ресурсы действующих

уже исчерпаны. В условиях плановой экономики наиболее многочисленной частью инженерного персонала предприятия были специалисты первой группы, из которой по мере необходимости развивались инженеры, образующие вторую группу. Следует подчеркнуть, что деятельность инженера всегда носит творческий характер независимо от характера решаемых задач, и существовавшие пропорции между группами отражали не столько способности специалистов к различного рода деятельности, сколько потребности предприятий. Задачу подготовки инженеров второй группы предприятие брало на себя, их количество и качество зависели от задач, стоящих перед предприятием. Оценка актуальности предоставляемого техническими вузами образования во многом ограничивалась уровнем требований, предъявляемых предприятиям к инженерам из первой группы.

В условиях растущей частоты изменений в производственной среде пропорции между инженерами первой и второй групп начинают постепенно меняться в сторону увеличения численности специалистов второй группы, подготовка которых в достаточном количестве силами только предприятия представляет определённые трудности. В этих условиях обладание качественным техническим образованием в традиционном его понимании является необходимым, но недостаточным условием конкурентоспособности молодого специалиста. Нет оснований сомневаться в высоком уровне профессиональных качеств выпускников оптико-механических специальностей вузов, способных спроектировать и изготовить пленочный

фотоаппарат на уровне лучших мировых аналогов. Однако необходимость в таких специалистах после начала массового производства цифровых фотоаппаратов оказалась крайне низкой. Иными словами, указанные специалисты, сохраняя высокое качество своего образования с точки зрения образовательного учреждения, потеряли свою востребованность на рынке труда, а на соответствующих предприятиях появился спрос на представителей других специальностей. В современном мире изменения в промышленности происходят достаточно быстро, но не внезапно. Постоянный анализ способностей действующих предприятий удовлетворять требования целевых рынков, прогнозирования границ применимости используемых технологий, а также тщательная оценка открытий в области естественных наук, потенциально интересных для практической реализации, позволяют спрогнозировать возможные направления развития отрасли, и технические вузы могут справиться с этой задачей.

Технические вузы должны спроектировать такую образовательную среду, которая отражает наиболее характерные черты текущего производства, но также включает предметные области, потенциально интересные для его развития. Это возможно на основании рассмотрения совокупных запросов рынка труда как индикаторов вероятных траекторий развития промышленности. Исходными данными для проектирования выступает актуальная информация о различных аспектах деятельности предприятий, поступающая от работодателей. Получение этой информации не представляется возможным без создания принципиально

новых механизмов взаимодействия образовательных учреждений и работодателей. В целом представители вузов и промышленности понимают, что сотрудничество между высшей школой и предприятиями является важным фактором повышения качества образования, но организационные формы такого сотрудничества каждая сторона представляет по-своему [7, с. 75].

Необходимость вовлечения работодателей в учебный процесс отражена в Государственной программе РФ «Развитие образования»¹, где особое внимание уделяется вопросам сближения программ профессионального образования с потребностями работодателей и разработке системы оценки качества образования. Тем не менее существующие в настоящее время формы сотрудничества вузов и предприятий – различные виды практик, совместное выполнение научных работ и т. д. – не способны в полной степени помочь в формировании таких механизмов в силу своей ограниченности решением определенных частных задач. Привлечение работодателей к проведению занятий оправдано в формате информирования о последних достижениях науки и промышленности. Высококласный специалист предприятия не обязательно должен быть хорошим преподавателем, а чрезмерное внимание к отдельным частным задачам без предварительной постановки общей задачи может вызвать у студентов непонимание и неприятие учебного

¹ Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования»: постановление Правительства РФ от 26.12.2017 №1642 [Электронный ресурс]. Документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».

материала. Эффективной формой сотрудничества является привлечение специалистов предприятий к консультациям при выполнении курсовых и дипломных проектов. Однако не следует забывать, что предприятия, оказывающие подобную поддержку учебному процессу, занимают своих специалистов дополнительной работой, не получая взамен гарантий, что подготовленные студенты будут трудоустроены на данные предприятия по окончании вуза.

Решение проблемы эффективного взаимодействия вузов и предприятий возможно лишь при условии очевидной заинтересованности работодателей, главным образом в краткосрочной перспективе. Одной из наиболее серьезных проблем современных предприятий является отсутствие достаточного количества внутренних ресурсов для поиска путей совершенствования действующего производства или для осуществления перспективного проектирования. Технические вузы могут предложить заинтересованным предприятиям соответствующего профиля помощь в решении стоящих перед ними задач силами своих студентов. Предприятия получают возможность практически неограниченно расширить состав своих инженерных подразделений сотрудниками различной степени подготовленности, не затрачивая при этом никаких средств. Работодатель, определяя для себя текущие или перспективные производственные задания, опосредованно принимает участие в формировании образовательной среды вуза. Следует отметить, что влияния работодателя должно иметь ограниченный характер, задача проектирования об-

разовательной среды должна осуществляется специалистами вуза одновременно в интересах и работодателя и обучающегося.

Областью взаимодействия вуза и работодателя может быть отдельная учебная дисциплина, которую предлагается определить как «прикладная специализация». При изучении данной дисциплины студент получает к рассмотрению конкретную производственную задачу, отвечающую потенциальным возможностям специалиста сравнимого уровня. Например, на третьем курсе студенту могут быть предложены задания, требующие квалификации техника, на пятом курсе – квалификацию инженера. Решение предложенной задачи предполагает непосредственное взаимодействие студента с заказчиком, при этом помощь преподавателя не должна выходить за границы консультаций по частным вопросам, связанным с уже пройденным учебным материалом. Студенты должны получать задание в начале семестра и предложить вариант её решения в виде теоретических работ и моделей (компьютерных или натуральных) в конце семестра. Оценка результатов работ возложена на заказчика, который должен ориентироваться на показатели своих сотрудников при решении задач сопоставимого уровня. Если выполненная студентом работа заслуживает высоких оценок, возможна её практическая реализация на предприятии заказчика. В этом случае заслужившие высокую оценку студенты в отличие от остальной группы получают индивидуальное задание на практику, при этом предприятие может материально стимулировать продолжение работ. Независимо

от полученных результатов в следующем семестре студенты получают новое задание с других предприятий. И только на последнем курсе задание по прикладной специализации может послужить основой для дипломного проекта. По обоюдному согласию студента-дипломника и заказчика в качестве базы преддипломной практики может быть выбрано предприятие, на котором студент уже ранее выполнял работы в рамках прикладной специализации. Постоянное увеличение количества индивидуальных практик по запросу предприятий, отражающих высокую степень заинтересованности работодателей в студентах определённой кафедры или вуза, может служить подтверждением высокой актуальности предоставляемого образования. Если количество запросов на индивидуальные практики студентов кафедры или вуза со стороны предприятий будет сравнительно невелико, это может служить сигналом необходимости пересмотра действующих образовательных программ. Дополнительным источником информации является частота и глубина использования студентами материала из различных учебных дисциплин при решении задач в рамках прикладной специализации. Редко используемые дисциплины могут быть уменьшены в объёме или удалены из учебного плана, в некоторых случаях могут возникнуть предложения об изменении методов подачи учебного материала или ревизии смыслового содержания этих курсов. В любом случае возникает устойчивая обратная связь между предлагаемой схемой реализации образовательного процесса и полученными результатами через внешнюю оценку актуально-

сти пройденного материала (рис. 1). В этом случае оценка результирующей компоненты образовательного процесса частично выходит за границы сферы образовательного учреждения, причём это происходит не в момент окончания процесса обучения, как, например, в случае с защитной выпускной квалификационной работой перед государственной экзаменационной комиссией, а в процессе обучения, когда в процессуальную компоненту подготовки специалиста ещё можно внести корректирующие воздействия.

Для технического вуза задача подготовки востребованных на рынке труда специалистов в условиях непрерывных технологических преобразований на производстве тесно связана с задачей поддержания актуальности образования. Выступая участником рынка образовательных услуг и рынка труда одновременно, вуз в определённом смысле является связующим звеном между молодыми специалистами, претендующими на интересную, востребованную обществом и хорошо оплачиваемую работу, и работодателями, стремящимися повысить прибыльность и конкурентоспособность своего предприятия. Работодатели часто склонны считать образование выпускника вуза качественным при условии его готовности к эффективной деятельности в условиях конкретного производства с минимальными затратами на дополнительное образование. Такой подход предполагает значительную ориентацию студента на конкретное предприятие на всех этапах обучения и помогает решить кадровую проблему лишь на время. Выпускник вуза, предлагая свои услуги на рынке труда, рассчитывает на

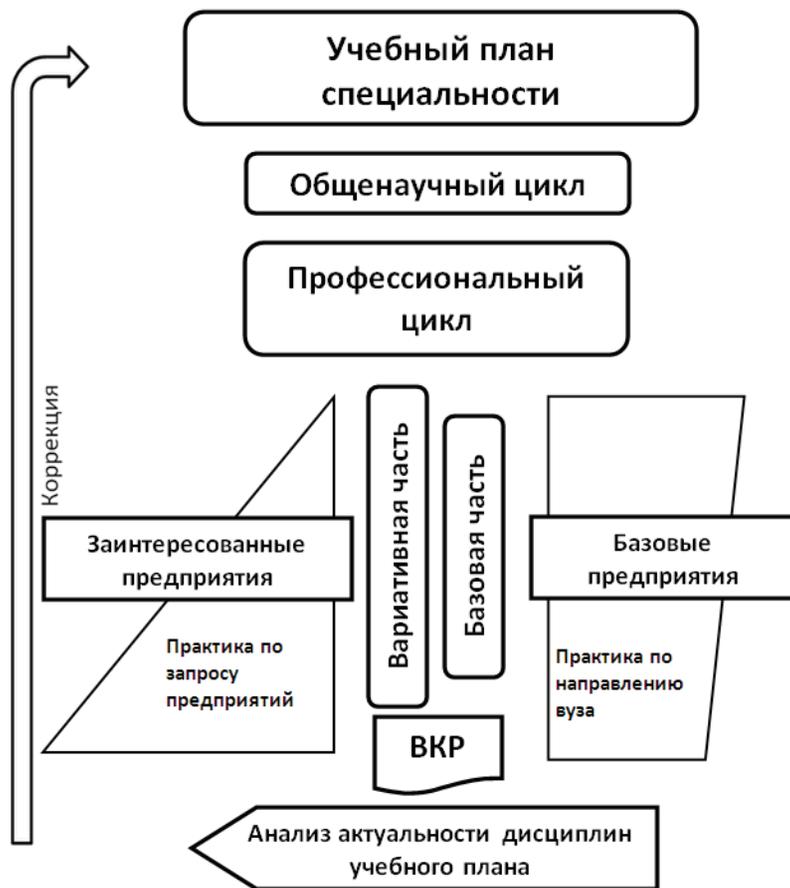


Рис. 1. Схема организации обратной связи при проектировании образовательного процесса

свою востребованность через сформированные в процессе обучения качества и предполагает сохранение их актуальности в течение сравнительно длительного периода времени. Специалист не может быть списан по завершении текущей производственной программы, подобно технологической машине, более того, он должен обеспечить переход предприятия на выпуск новых изделий. В этом смысле непрерывное образование следует понимать как постоянный процесс развития и совершенствования специалиста, а не постоянное переучивание при перехо-

де предприятия на новые технологии.

Новые экономические условия на рынке труда побуждают вузы пересмотреть такое понятие, как актуальность приобретаемого высшего технического образования, с позиций его соответствия не только действующим, но и перспективным условиям производства. Технические вузы должны осуществлять подготовку специалистов, которые способны к эффективной деятельности в рамках существующих на предприятии технологий, но также знают и понимают возможные пути совершенствования производства.

Привнесение в рассмотрение фактора актуальности высшего технического образования для оценки степени соответствия выпускников вузов потребностям производства требует воспринимать образовательную среду вуза как непрерывно меняющийся объект в соответствии с поступающими сигналами от промышленности, сохраняющий при этом целостность и системность образовательного процесса.

Обеспечение актуальности образования возможно на основе организации взаимовыгодного сотрудничества вузов и заинтересованных предприятий. Площадкой для реализации такого взаимодействия предлагается дисциплина учебного плана «прикладная специализация». Использование этой дисциплины позволит объединить усилия вузов и работодателей при проектировании актуальной образовательной среды, но при этом работодатели не будут иметь возможности изменить всю образовательную программу под условия отдельно взятого производства. При выполнении заданий в рамках дисциплины «прикладная специализация» студенты получают возможность объективно оценить степень своей готовности к инженерной деятельности в современных услови-

ях, в том числе при решении задач в нестандартной постановке. Заинтересованные работодатели значительно расширят круг решаемых производственных задач для повышения конкурентоспособности производства за счёт вовлечения в свою производственную деятельность студентов вузов. Образовательные учреждения получают доступ к информации, касающейся различных аспектов деятельности предприятий, которая позволит сформировать представление о текущем состоянии промышленности, а также спрогнозировать возможные сценарии её развития. Полученные в результате данные позволят сделать вывод о степени соответствия качества предоставляемого образования потребностям рынка труда, в том числе и перспективным. Совместные усилия представителей образовательного сообщества и промышленности позволят создать образовательную среду, отвечающую потребностям рынка труда, в рамках которой дисциплина «прикладная специализация» выступает как инструмент поддержания высшего технического образования в актуальном состоянии.

Статья поступила в редакцию 12.03.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Голиков В. Д., Орешников И. М. Мы инженеры // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Серия: Социально-экономические науки. 2016. № 2. С. 41–48.
2. Ендовицкий Д. А. Востребованность выпускников вузов на рынке труда // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 47–56.
3. Идрисов Г. И., Княгинин В. Н., Кудрин А. Л. и др. Новая технологическая революция: вызовы и возможности для России / Г. И. Идрисов, В. Н. Княгинин, А. Л. Кудрин, Е. С. Рожкова // Вопросы экономики. 2018. № 4. С. 5–25.
4. Клушина Н. П., Попова Л. А. Профессиональная подготовка инженеров в контексте модернизации современного образования // Мир образования – образование в мире. 2012. № 1 (45). С. 110–113.

5. Коноплянский Д. А. Требования рынка труда к подготовке конкурентоспособных выпускников вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: политические, социологические и экономические науки. 2017. № 3. С. 20–25.
6. Коршунов С. В. О роли МГТУ им. Н. Э. Баумана в научно-методическом обеспечении высшей школы России (к 30-летию создания УМО) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 152–167.
7. Морозова Е. А. Взаимодействие вузов и работодателей как условие качественной подготовки выпускников: мнения экспертов // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: политические, социологические и экономические науки. 2016. № 1. С. 70–76.
8. Мухин Л. Н. Отношение работодателей к выпускникам вузов г. Томска // Научный Альманах. 2015. № 3 (5). С. 222–226.
9. Проблемы и парадоксы трудоустройства студенческой молодёжи в оценках работодателей (по итогам социологического исследования) / Б. Ч. Месхи, В. И. Филоненко, Л. С. Скачкова, Ю. В. Филоненко // Власть. 2017. Т. 25. № 10. С. 83–90.
10. Труфанова Н. Н. Рынок труда и сфера образования: проблема взаимодействия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология. 2015. № 15. С. 46–50.
11. Устинова К. А., Гордиевская А. Н. Кадры для модернизации экономики региона: взгляд работодателей // Проблемы развития территории. 2015. № 6 (80). С. 157–170.
12. Филончик Н. И. Конкурентоспособность инженерных кадров и тенденции развития инженерного образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 258–264.
13. Фролова И. И., Ахметзянова Г. Н., Поникаров И. И. Теоретико-методологические основы системы подготовки инженера-менеджера для наукоёмкого производства // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 1. № 16. С. 343–347.
14. Шаповал Е. В., Шелест М. В. Оборонно-промышленный комплекс в современной экономике России // Вестник университета (Государственный университет управления). 2015. № 1. С. 116–122.

REFERENCES

1. Golikov V. D., Oreshnikov I. M. [We are engineers]. In: *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Seriya: Sotsial'no-ekonomicheskie nauki* [Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Series: Socio-economic Sciences], 2016, no. 2, pp. 41–48.
2. Endovitsky D. A. [The demand for graduates in the labour market]. In: *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2010, no. 2, pp. 47–56.
3. Idrisov G. I., Knyaginina V. N., Kudrin A. L., Rozhkova E. S. [New technological revolution: challenges and opportunities for Russia]. In: *Voprosy ekonomiki* [Economic issues], 2018, no. 4, pp. 5–25.
4. Klushina N. P., Popova L. A. [Training engineers in the context of modernization of modern education]. In: *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire* [The world of education – education in the world], 2012, no. 1 (45), pp. 110–113.
5. Konoplyansky D. A. [The requirements of the labour market to prepare competitive graduates]. In: *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: politicheskie, sotsiologicheskie i ekonomicheskie nauki* [Bulletin of Kemerovo State University. Series: political, sociological and economic sciences], 2017, no. 3, pp. 20–25.
6. Korshunov S. V. [On the role of the Bauman Moscow State Technical University in the scientific and methodological support of the higher school of Russia (the 30th anniversary of the EMA)].

- In: *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2018, vol. 27, no. 6, pp. 152–167.
7. Meskhi B. Ch., Filonenko V. I., Skachkova L. S. etc. [Problems and paradoxes of the employment of students]. In: *Vlast'* [Power], 2017, vol. 25, no. 10, pp. 83–90.
 8. Morozova E. A. [The interaction of universities and employers as a condition for quality preparation of graduates: expert opinions]. In: *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: politicheskie, sotsiologicheskie i ekonomicheskie nauki* [Bulletin of Kemerovo State University. Series: political, sociological and economic sciences], 2016, no. 1, pp. 70–76.
 9. Mukhin L. N. [The attitude of employers to the graduates of Tomsk]. In: *Nauchnyi Al'manakh* [Scientific Almanac], 2015, no. 3 (5), pp. 222–226.
 10. Trufanova N. N. [The labour market and the education sector: problem of interaction]. In: *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Sotsiologiya. Politologiya* [Proceedings of Saratov University. New series. Series Sociology. Political science], 2015, no. 15, pp. 46–50.
 11. Ustinova K. A., Gordievskaya A. N. [Personnel for the modernization of the economy of the region: the view of employers]. In: *Problemy razvitiya territorii* [Problems of development of the territory], 2015, no. 6 (80), pp. 157–170.
 12. Filonchik N. I. [The competitiveness of the engineering staff and development trends of engineering education]. In: *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psycho-pedagogical science], 2013, no. 2 (20), pp. 258–264.
 13. Frolova I. I., Akhmetzyanova G. N., Ponikarov I. I. [Theoretical and methodological basis of the system of training engineer-manager for high-tech production]. In: *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta* [Bulletin of Kazan Technological University], 2013, vol. 1, no. 16, pp. 343–347.
 14. Shapoval E. V., Shelest M. V. [The military-industrial complex in modern economy of Russia]. In: *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniya)* [Bulletin of the University (State University of management)], 2015, no. 1, pp. 116–122.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Тимофеев Павел Геннадьевич – ассистент кафедры «Металлорежущие станки» Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана;
e-mail: timgtu@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Pavel G. Timofeev – assistant at the department “Machine tools” of Bauman Moscow State Technical University;
e-mail: timgtu@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Тимофеев П. Г. Прикладная специализация как инструмент поддержания высшего технического образования в актуальном состоянии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 154–167.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-154-167

FOR CITATION

Timofeev P. G. Applied specialization as a tool to keep the higher technical education up to date. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 154–167.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-154-167

УДК 378.016

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-168-178

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Фалалеева О. Н.*Дальневосточный федеральный университет**690922, Приморский край, о. Русский, п. Аякс, д. 10, Российская Федерация*

Аннотация. В статье представлен обзор выборочных заданий для лабораторного практикума по дисциплине «Информационные технологии», подготовленных для китайских студентов, составляющих наибольшее представительство среди иностранных граждан, обучающихся в вузах Приморского края. В ходе работы с китайскими студентами была выявлена неэффективность используемых ранее приёмов и форм работы, что послужило мотивом к творческому поиску. Найденный подход в организации лабораторного практикума показал свою действенность, но высветил новую проблему. Пути повышения оптимизации работы с китайскими студентами изложены автором в виде выводов к статье. Статья адресована преподавателям вузов.

Ключевые слова: интернационализация образования, китайские студенты, информационные технологии, примеры заданий к практикуму

FROM THE EXPERIENCE OF WORKING WITH THE CHINESE STUDENTS

O. Falaleeva*Far Eastern Federal University**FEFU campus, Ajax 10 pos., Russian o., Primorsky Krai, 690922 Russian Federation*

Abstract. The article provides an overview of selected assignments for the laboratory practice on the subject of "Information Technologies". These assignments were prepared for Chinese students who constitute the majority of foreign citizens studying at the universities of Primorsky Krai. In working with the Chinese students the inefficiency of previously used methods and forms of work was revealed that was the motivation for a creative search. The developed approach in organizing laboratory practice showed its effectiveness but highlighted a new challenge. Ways of optimizing efficiency of work with Chinese students are presented by the author in the form of conclusions. The article is addressed to university lecturers.

Keywords: internationalization of education, Chinese students, information technology, examples of practical tasks

Ежегодно Президент РФ в Послании Федеральному Собранию, перечисляя приоритеты внешней политики России, подчёркивает необходимость привлечения иностранных молодых людей для обучения в российские вузы, создания для них комфортных условий обучения и проживания, привлекательных перспектив трудоустройства в РФ¹. Интернационализация российского высшего образова-

© СС ВУ Фалалеева О. Н., 2019.

¹ Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс]. URL: <http://bit.do/eNfE3> (дата обращения: 21.02.2019).

ния и расширение экспорта российских образовательных услуг обозначены и среди основных направлений развития профессионального образования¹.

Высокий уровень интернационализации образования создаёт привлекательный имидж образовательной системе государства, самому государству, доказывает её конкурентоспособность, стимулирует развитие науки и практики. Добавим, что это ещё и значительная экономическая выгода в короткие сроки с возможностью укрепления геополитических позиций страны в мире.

Подготовка иностранных студентов в России имеет длительную историю, но, на наш взгляд, иностранный студент по-прежнему остаётся сложным психолого-педагогическим явлением в области международного образования [1; 4; 6; 8; 12].

Исследования, посвященные проблемам обучения иностранных граждан, фокусируются в основном на особенностях социально-психологической адаптации студентов и поисках эффективных технологий обучения русскому языку. Есть предположение, что «...овладение русским языком... – необходимое условие обучения иностранных студентов в России. Если это условие соблюдено, то в отношении обучения иностранных студентов применяются те же педагогические технологии ..., что и в отношении российских студентов» [8, с. 145].

Успешная сдача экзамена по русскому языку как иностранному – необходимое, но вовсе не достаточное условие,

¹ Прогноз долгосрочного социально-экономического развития российской федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]. URL: <http://bit.do/eNfE7> (дата обращения: 20.02.2019).

чтобы иностранных студентов можно было обучать так же, как и русских. В работе с иностранными студентами становится очевидным, что приемы, формы, технологии обучения требуют переосмысления. В практике преподавания следует учитывать этнические, индивидуально-психологические особенности, особенности учебно-познавательной деятельности иностранных студентов. В противном случае возникают трудности, обусловленные «конфликтом, лежащим в фундаментальных различиях и концепциях образовательных систем и парадигм образования»².

Примером эффективного решения комплекса проблем и противоречий, связанных с обучением иностранных граждан, является подход, реализованный при запуске в 2017 г. в Шэньчжэне (КНР) совместного русско-китайского университета³. На уровне отдельно взятых вузов удаётся преодолевать конфликты в области международного образования, в остальных случаях преподаватели «вынуждены интуитивно искать и находить выходы из ситуаций конфликта образовательных систем, передавая свой опыт в частных беседах».

Ряд авторов, обобщая опыт работы с иностранными студентами, отмечает успешность сочетания адаптированных интерактивных методов обучения и различных информационных средств [4]; преимущества модульного обучения [6]; создание языковых ситуаций с актуальной для иностранцев

² Ван Гохун. Проблемы адаптации китайской и российской систем образования на лингвистических факультетах (из опыта преподавания) [Электронный ресурс]. URL: <http://bit.do/engK9> (дата обращения: 12.12.2017).

³ Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне [Электронный ресурс]. URL: <http://bit.do/eNFu> (дата обращения: 10.01.2019).

тематикой, объективную оценку их самостоятельных действий [8]; графически-иллюстративный метод подачи материала¹. Находим также упоминания о методическом комплексе с рекомендациями по организации образовательной деятельности иностранных студентов [2, с. 58–59]; о технологии педагогической поддержки иностранных студентов [4, с. 145]. Описанный опыт интересен, но даёт общее представление о методике работы с иностранными студентами. Только в методических указаниях для преподавателей и учебно-вспомогательного персонала РЭУ им. Г. В. Плеханова, реализующих Подготовительную программу для иностранных граждан, встречаем требования, которыми следует руководствоваться при подготовке контента программ и контрольно-измерительных материалов [5, с. 68–70]. Именно эти требования подтвердили наше предположение о возможном содержании заданий для лабораторного практикума по дисциплине «Информационные технологии» для китайских студентов-первокурсников, которое сформулируем следующим образом: «информационные технологии посредством русского языка как иностранного».

Опираясь на анализ различных источников по проблеме своеобразия китайских образовательных традиций [2; 3; 10; 11], «Лексический минимум» [7], тренировочные тесты для сдачи комплексного экзамена по русскому языку

¹ Черкасова Е. А. Проблемы обучения китайских студентов дисциплине «Информационные технологии в коммерческой деятельности» на русском языке и возможные пути их решения [Электронный ресурс]. URL: <http://bit.do/eNfFE> (дата обращения: 18.07.2016).

как иностранному^{2,3} и интерактивные авторские курсы Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина⁴, представим в статье обзор заданий для лабораторного практикума.

Акцент в практикуме перенесён на работы в MS Word, MS Power Point и изучение функциональных возможностей интерактивных средств обучения. Это обстоятельство обусловлено тем, что китайские студенты выполняют работы по другим дисциплинам чаще в письменном (печатном) или презентационном формате.

Для работы в процессоре Word с группой *Шрифт* студентам предлагаем напечатать небольшой адаптированный текст⁵, следуя заданным параметрам форматирования (*Шрифт, Размер шрифта, Выравнивание*). Далее в зависимости от варианта студенты работают с различными частями речи русского языка. Есть задания, с которыми студенты справляются быстро, например: «Найдите в тексте существительные имена собственные, измените им шрифт на *Arial Black*, размер шрифта установите 20 пт, подчеркните сплошной линией красного цвета». Дру-

² Русский язык как средство делового общения. Типовые тесты по уровням [Электронный ресурс]. URL: <http://bit.do/eNfLc> (дата обращения: 15.01.2016).

³ Сагретдинова А. Х., Глухова Н. В., Матюшкова А.И., Космачева О.Ю. Сборник тестов по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс]. URL: <http://bit.do/eNfFq> (дата обращения: 10.06.2015).

⁴ Виноградова Н. В. Интерактивные авторские курсы Института русского языка им. А. С. Пушкина [Электронный ресурс]. URL: <http://ac.pushkininstitute.ru/course3.php> (дата обращения: 20.08.2017).

⁵ Дополнительные материалы к заданиям [Электронный ресурс]. URL: <https://cloud.mail.ru/public/5Ff1/3Bq1CmeKA>.

гие задания ввиду нечастого использования параметров при обычном наборе текста вызывают некоторые затруднения: «У глаголов преобразуйте шрифт в *Monotype Corsiva*, измените межзнаковый интервал (задаем параметры *Масштаба*, *Интервала*, *Смещения*), выделите желтым цветом и подчеркните двойной линией синего цвета».

Заметим, что задания могут быть разные к одному и тому же тексту или одинаковые задания, но разные тексты.

Работая с группой *Абзац*, учащиеся составляют предложения (табл. 1).

Каждое предложение набирают с новой строки с заданными значениями параметров форматирования абзаца.

Затем студенты создают копию всех предложений, открывают новый документ и вставляют в него предложения. Первую группу предложений, в исходном документе, преобразуют в маркированный список (задаётся стиль маркера, меняются значения отступов слева, справа и выступ). Вторую группу, во втором документе, преобразуют в нумерованный список (задаются формат номера и параметры группы *Абзац*).

Таблица 1

Задание к работе с группой *Абзац*

...сесть за стол, дети вымыли руки.	1) прежде чем 2) когда
...начинается экзаменационная сессия, студенты сдают зачеты.	1) перед тем как 2) когда
...мой друг приехал в Россию, он изучал русский язык у себя на родине.	1) когда 2) до того как
...писать упражнение, я повторил новые глаголы.	1) прежде чем 2) когда
...приближается зима, день становится короче и короче.	1) по мере того как 2) как только
...он учился в университете, он часто занимался в библиотеке.	1) когда 2) после того как

Для создания многоуровневого списка студенты предварительно выполняют задание на соответствие.

Установите соответствие:		
Страна	Город	Достопримечательность
Россия	Пекин	Красная площадь
Китай	Москва	Статуя пяти козлов
	Гуанчжоу	Крейсер «Аврора»
	Санкт-Петербург	Храм Большого колокола
		Мост Марко Поло
		Третьяковская галерея
		Собор Святого Сердца
		Запретный город
		Эрмитаж
		Царь колокол

По образцу многоуровневого списка студенты представляют собственный список.

1. *Название страны*
 - 1.1. *Название города*
 - 1.1.1. *Достопримечательность 1*
 - 1.2. *Название города*
 - 1.2.1. *Достопримечательность 1*

Для элементов каждого уровня списка задаются параметры группы *Абзац* и заливка с узором.

В зависимости от степени самостоятельности студентов при выполнении заданий практикума, задания первого уровня сложности при составлении таблиц выглядят следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Задание к работе с таблицами

Объявление	Вы можете увидеть в ...
«Выход в город»	А) самолете Б) магазине В) метро
«Салон для некурящих»	А) парикмахерской Б) самолете В) общежитии
«Руками не трогать»	А) библиотеке Б) банке В) музее
«Места для инвалидов, лиц пожилого возраста и пассажиров с детьми»	А) транспорте Б) театре В) парке
«Обмен валюты только при наличии паспорта»	А) библиотеке Б) обменном пункте В) аптеке

Студентам следует из второй колонки удалить неверные ответы и вставить третью колонку справа, назвав её «Изображение». Из приложенной к работе таблицы нужно скопировать соответствующую ответу картинку и поместить её в ячейку напротив ответа. Для готовой таблицы и её элементов задаются различные параметры форматирования. Например, «Создайте для второй колонки двойную рамку синего цвета», «Выделите заголовки столбцов, выровняйте их по центру, залейте цветом ячейки с заголовками, используйте модель RGB».

Для заданий второго уровня сложности студенты создают таблицы сложнее по структуре и форматированию, чем в предыдущем случае, но по представленному образцу.

Задания третьего уровня сложности студенты выполняют самостоятельно, продумывая структуру таблицы и способ представления информации. К ним относят, например, такие задания: «Измените глагол “Рисовать” по лицам, числам и временам. Результаты представьте в виде единой таблицы».

Для работы с графическими объектами в Word, помимо традиционных

заданий по созданию пригласительной открытки и семейного древа, студентам предлагаем задание:

«Прочитайте фразы 1, 2, 3, 4 и выберите для них фразу-синоним.

1. Вам понравился этот рассказ?

А) Вы любите читать рассказы?

Б) Вам было интересно читать этот рассказ?

В) Вы любите рассказывать?

2. Сегодня по телевизору будет встреча с известным писателем.

А) Известный писатель будет выступать по телевизору.

Б) Известный писатель будет сегодня смотреть телевизор.

В) Мы познакомились с известным писателем.

3. Сегодня после занятий будет лекция для иностранных студентов.

А) Иностранным студентам читают лекцию.

Б) У иностранных студентов сегодня не будет занятий.

В) Иностранные студенты пойдут на лекцию после занятий.

4. Тихо! В соседней аудитории идет экзамен.

А) Нельзя громко разговаривать, потому что рядом идет экзамен.

Б) На экзамене нужно разговаривать тихо.

В) Вы должны пойти на экзамен.

Декоративно оформите фразы-синонимы с помощью WordArt. Найдите для каждой пары фраз соответствующую картинку в Интернете и вставьте ее под фигуры WordArt».

Для практической работы по созданию стиля документа и подготовки его к печати студенты работают над составлением текста из незавершенных предложений, письмом-запросом в Летнюю школу интенсивного изуче-

ния русского языка в Москве и коллективно разрабатывают многостраничный журнал.

Каждый документ оформляется заданным стилем, рассматриваются параметры печати документа.

С текстом и заданием к нему учащиеся справляются достаточно быстро. Письмо-запрос – задание сложнее. Студенты создают документ, в структуру которого входит титульный лист, оформляемый по образцу, и собственно письмо. Письмо состоит из обращения к директору Летней школы, информации о себе (прилагается перечень подсказок «Как Вас зовут», «Откуда Вы», «Ваш возраст», «Сколько времени Вы изучали русский язык» и т. д.), запросной информации (об условиях поступления; продолжительности курса; количестве студентов в группах; об условиях проживания и т. д.).

Журнал – творческая самостоятельная работа. Тематика журнала обычно определяется преподавателем и носит страноведческий характер. Рубрики журнала распределяются между студентами в группе. В этой работе аккумулируются все знания студентов по текстовому процессору MS Word. Для нас было неожиданностью при работе над журналом, что некоторые китайские студенты с удивлением узнали о городах-призраках на территории КНР.

Разработанный страноведческий журнал находит свое воплощение в презентации MS Power Point, выполняемой в стиле минимализма: минимум текста, наглядность без перебора и сложного форматирования, оформление без «кричащих» фонов и утомительной анимации. Свои презентации студенты публично защищают.

Изучая возможности интерактивных досок, студенты выполняют индивидуальный вариант заданий [9].

Страница 1. Нарисуйте инструментом **Перо** себя, сгруппируйте

рисунок. Добавьте фон из **Галереи**.

Страница 2. Начертите таблицу инструментом **Умное перо**. Сгруппируйте таблицу.

Страна	Столица	Флаг	Национальный лидер
Россия	(Название)	(Картинка)	(Фотография)
Китай	(Название)	(Картинка)	(Фотография)
Южная Корея	(Название)	(Картинка)	(Фотография)

Страница 3. Создайте схему инструментом **Фигуры**. Заполните схему.



Страница 4. Добавьте на страницу фотографию животного из папки **Рабочий стол** (локальная папка). Подпишите инструментом **Текст** фотографию. Сделайте подпись красного цвета. Вокруг текста создайте рамку синего цвета с эффектом тени.

Инструментом **Съемка экрана** методом протягивания выделите на фотографии только животное.

Страница 5. Найдите на YouTube видеоролик о животном. «Свяжите» снимок на странице 5 с видеороликом.

Страница 6. Скопируйте Ваше письмо-запрос в Летнюю школу интенсивного изучения русского языка с разбиением на слова.

Инструментом **Заливка** выделите имена существительные зеленым цветом, имена прилагательные – желтым цветом, глаголы – оранжевым цветом.

Наибольший интерес вызывает первое задание, особенно среди девушек. Иногда студентки неоправданно долго «наводят себе красоту», оживленно обсуждают, демонстрируют друг другу результаты своей работы, фотографируют и отправляют родителям в Китай.

Подводя итоги, отметим, что треть занятия с китайскими студентами отведена на пояснение заданий практикума с визуализацией отдельных приёмов работы, уточнение новых

терминов («начертание», «межзнаковый интервал» и др.), произнесение новых терминов вслух, запись термина с пояснением. Фиксирование как промежуточных действий студентов, так и конечного результата осуществляется непрерывно.

Путём «проб и ошибок» нам удалось сгладить абстрактный характер дисциплины «Информационные технологии», практикум стал проходить в более оживлённой обстановке, студенты проявили интерес, что для нас было очень важно.

Безусловно, подготовка и проведение занятий у иностранных студентов требует больших усилий, чем при обычных условиях, особенно в отсутствии скоординированного взаимодействия преподавателей и агентов социализации. Интуитивно найденные нами решения, которые показали свою действенность, тем не менее вызывают определённые опасения. Не являясь специалистами в области методики преподавания русского языка и тем более русского языка как иностранного, можно способствовать неправильному формированию языковых компетенций у студентов.

Обобщая свой опыт, считаем, что для оптимизации работы с иностранными студентами следует:

1) специально готовить или дополнительно обучать кадры, стимулируя их усилия;

2) организовывать тесное междисциплинарное сотрудничество преподавателей, основанное на комплексном использовании различных научных подходов, знании специфических осо-

бенностей иностранного контингента учащихся, широком применении новейших технологий;

3) разрабатывать учебно-методические комплексы дисциплин с учётом особенностей тех стран, где будут работать выпускники;

4) придерживаться единства подходов в обучении различным дисциплинам;

5) осуществлять обмен опытом между вузами и преподавателями не только на уровне теоретических изысканий, но в большей мере на уровне успешной практики;

6) регулярно проводить мониторинг системы подготовки учащихся посредством взвешенной оценки мнения студентов;

7) придерживаться тактики разделения студентов по степени владения русским языком при создании групп с международным составом на бакалавриате.

Последний наш вывод не освещается в работе, но это актуальная проблема, с которой мы столкнулись, организуя учебный процесс в группах, где наряду с китайскими студентами присутствовали молодые люди из других стран, обладающие индивидуальным предшествующим опытом.

Остальные положения созвучны выводам, к которым пришли представители разных вузов России, что говорит о единстве проблем, требующих решения во взаимодействии, чтобы интернационализация нашего образования не оставалась благим пожеланием.

Статья поступила в редакцию 11.04.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова И. И., Чуваева К. М. Особенности обучения и адаптации китайских студентов в поликультурной образовательной среде вузов Российской Федерации // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Гуманитарные и общественные науки. 2011. № 1. С. 67–73.
2. Баранова И. И., Чуваева К. М. Стратегии оптимизации языковой подготовки студентов из стран АТР в технических вузах Российской Федерации // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Гуманитарные и общественные науки. 2011. № 3. С. 50–60.
3. Ван Гохун. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 24–29.
4. Гурулева Т. Л. Педагогические технологии интеграции иностранных студентов в образовательное пространство вуза (на примере студентов из КНР) // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 144–153.
5. К вопросу о популяризации образования на русском в мировом образовательном пространстве: опыт реализации подготовительной программы для иностранных граждан и лиц без гражданства в РЭУ им. Г. В. Плеханова / Е. В. Лаврушина, О. О. Болдина, О. А. Быканова, Е. В. Швед // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 1. С. 66–84.
6. Казанцева А. А. Особенности технологии обучения иностранных студентов в условиях реализации нового поколения федеральных государственных стандартов // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2013. № 4. С. 66–69.
7. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина, Т. В. Козлова [Электронный ресурс]. СПб., 2015. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
8. Останина С. А., Птицына Е. В. Особенности организации обучения иностранных студентов в вузе: проблемы и возможные пути их решения // Преподаватель XXI век. 2017. № 4. С. 142–157.
9. Фалалеева О. Н. Функциональные возможности интерактивных досок (лабораторные работы по дисциплине «Технические и аудиовизуальные средства обучения»): учебно-методическое пособие для студентов. Владивосток, 2015. 148 с.
10. Фэн Шисюань. Изучение русского языка китайскими студентами: проблемы, возможности, перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский язык и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 2. С. 70–74.
11. Цзинь Синьсинь. Роль гуманитарных ценностей конфуцианства в развитии духовной культуры современного студенчества (на материале вузов Внутренней Монголии КНР): дис. ... канд. культурологии. Улан-Удэ, 2009. 169 с.
12. Ямщикова О. А. Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в России: психолого-педагогический аспект // Сибирский психологический журнал. 2005. № 21. С. 89–93.

REFERENCES

1. Baranova I. I., Chuvaeva K. M. [Features of learning and adaptation of Chinese students in poly-cultural educational environment of universities of the Russian Federation]. In: *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo politekhnicheskogo universiteta Petra Velikogo. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* [Scientific-technical Bulletin of Saint-

- Petersburg state Polytechnic University Peter the Great. Humanities and Social Sciences], 2011, no. 1, pp. 67–73.
2. Baranova I. I., Chuvaeva K. M. [The strategy of optimization of language training of students from Asia Pacific in technical universities of the Russian Federation]. In: *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo politekhnicheskogo universiteta Petra Velikogo. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* [Scientific-technical Bulletin of Saint-Petersburg state Polytechnic University Peter the Great. Humanities and social Sciences], 2011, no. 3, pp. 50–60.
 3. Wang Guohong. [Some features of the system of teaching Chinese students to Russian as a foreign language]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2016, no. 12, pp. 24–29.
 4. Guruleva T. L. [Educational technology integration of foreign students into the educational environment of the University (on the example of students from China)]. In: *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2016, no. 3, pp. 144–153.
 5. Kazantseva A. A. [Features of technology of training foreign students in the conditions of realization of a new generation of Federal State Standards]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo agro inzhenerenogo universiteta im. V. P. Goryachkina* [Bulletin of Moscow State Agro-engineering University. V. P. Goryachkin], 2013, no. 4, pp. 66–69.
 6. Lavrushina E. V., Boldina O. O., Bykanova O. A., Shved E. V. [On the issue of promoting Russian education in the world educational space: experience of the implementation of the preparatory program for foreign citizens and persons without citizenship in REU them. G. V. Plekhanov]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2017, no. 1, pp. 66–84.
 7. Andryushina N. P., Kozlova T. V. *Leksicheskii minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyi uroven'. Obshchee vladenie* [Lexical minimum of Russian as a foreign language. Elementary level. General proficiency]. St. Petersburg, 2015. 80 p.
 8. Ostanina S. A., Ptitsyna E. V. [Peculiarities of organizing education of foreign students at a university: problems and possible ways of their solution]. In: *Prepodavatel' XXI vek* [The teacher of the XXI century], 2017, no. 4, pp. 142–157.
 9. Falaleeva O. N. *Funktsional'nye vozmozhnosti interaktivnykh dosok (laboratornye raboty po distsipline «Tekhnicheskie i audiovisual'nye sredstva obucheniya»)* [The functionality of interactive whiteboards (laboratory works on discipline “Technical and audiovisual means of teaching”)]. Vladivostok, 2015. 148 p.
 10. Feng Sisyan. [The study of Russian language to Chinese students: problems, possibilities, perspectives]. In: *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Russkii yazyk i inostrannye yazyki i metodika ikh prepodavaniya* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian language and foreign languages and methods of their teaching], 2015, no. 2, pp. 70–74.
 11. Tszin'Sin'sin'. *Rol' gumanitarnykh tsennostei konfutsianstva v razvitii dukhovnoi kul'tury sovremennogo studenchestva (n amateriale vuzov Vnutrennei Mongolii KNR): dis. ... kand. kul'turologii* [The role of the humanitarian values of Confucianism in the development of spiritual culture of modern students (on materials of universities in Inner Mongolia, China): PhD thesis in culturology]. Ulan-Ude, 2009. 169 p.
 12. Yamshchikova O. A. [Actual problems of teaching foreign students in Russia: psychological-pedagogical aspect]. In: *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian psychological journal], 2005, no. 21, pp. 89–93.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Фалалеева Оксана Николаевна – старший преподаватель кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения Школы педагогики Дальневосточного федерального университета;
e-mail: oxana108@mail.ru

INFORMATION ABOUT AUTHOR

Oksana N. Falaleeva – senior lecturer of the Department of Informatics, information technologies and teaching methods of the School of Pedagogy, the Far Eastern Federal University;
e-mail: oxana108@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Фалалеева О. Н. Из опыта работы с китайскими студентами // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 168–178.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-168-178

FOR CITATION

Falaleeva O. N. From the experience of working with the Chinese students. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 168–178.
DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-168-178



ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА.
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА

Научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 г. Сегодня выпускается десять журналов (предметных серий) «Вестника Московского государственного областного университета»: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Журналы включены в составленный Высшей аттестационной комиссией «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала доступна в интернете на платформах Научных электронных библиотек (www.elibrary.ru, cyberleninka.ru), а также на сайте журнала (www.vestnik-mgou.ru).

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА

2019. № 3

Над номером работали:

Литературный редактор Т. С. Павлова
Переводчик Е. В. Приказчикова, А. С. Барминова
Корректор И. К. Гладунов
Компьютерная вёрстка – А. В. Тетерин

Отдел по изданию научного журнала
«Вестник Московского государственного областного университета»
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6104); (495) 723-56-31
e-mail: info@vestnik-mgou.ru
сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 12, усл. п.л. 11,25.

Подписано в печать: 31.10.2019. Выход в свет: 18.11.2019. Заказ № 2019/10-13.

Отпечатано в ИИУ МГОУ

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А