

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Том 10. № 38. 2021



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС

Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург
2021

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» выпускался как неперiodическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускался как самостоятельное периодическое печатное издание на русском и английском языках под двойным названием: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education». С 2017 г. выпускается 4 раза в год.

В системе "Международной стандартной нумерации сериальных изданий" (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

Журнал перерегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru.>, в базе данных EBSCO (США), а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка» <https://cyberleninka.ru>.

В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей 13.00.00 – Педагогические науки (13.00.01/13.00.02/13.00.08) и 10.00.00 – Филологические науки (10.02.21 Прикладная и математическая лингвистика/10.02.22 Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки)

Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; авторские переводы статей, опубликованных в зарубежных научных изданиях; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

*Печатается по решению Ученого совета Гуманитарного института
Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого*

Редакционная коллегия журнала

АЛМАЗОВА Н.И. – член-корреспондент Российской Академии Образования, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия) – **главный редактор**;

ПОПОВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия) – **ответственный редактор**;

АЛИКИНА Е.В. – доктор педагогических наук, профессор (Пермский национальный исследовательский политехнический университет; Пермь, Россия);

БАГРАМОВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Санкт-Петербург, Россия);

БАСС И.И. – доктор филологических наук (Санкт-Петербургский государственный институт культуры; Санкт-Петербург, Россия);

БОРЗОВА Е.В. – доктор педагогических наук, профессор (Петрозаводский государственный университет; Петрозаводск, Россия);

ГУЗИКОВА Л.А. – доктор экономических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

ЕРЕМИН Ю.В. – доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Санкт-Петербург, Россия);

ЖУК О.Л. – доктор педагогических наук, профессор (Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка; Минск, Республика Беларусь)

ИГНА О.Н. – доктор педагогических наук, профессор (Томский государственный педагогический университет; Томск, Россия);

КОГАН М.С. – кандидат технических наук, доцент (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

КОРЯКОВЦЕВА Н.Ф. – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный лингвистический университет; Москва, Россия);

КРЫЛОВ Э.Г. – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент (Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова; Ижевск, Россия);

НГУЕН ТХИ ТХУ ДАТ – кандидат филологических наук (Ханойский филиал Института русского языка им. А.С. Пушкина, Ханой, Вьетнам);

ПОМОРЦЕВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (Российский университет дружбы народов, Москва, Россия);

РИНГБЛОМ Наталия – PhD (филол.) (Стокгольмский университет; Стокгольм, Швеция)

РУБЦОВА А.В. – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

САНТАНА Аррибас Андрес – профессор (Институт Пушкина; Университет Кадиса, Испания);

СЫСОЕВ П.В. – доктор педагогических наук, профессор (Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина; Тамбов, Россия);

ТАРЕВА Е.Г. – доктор педагогических наук, профессор (Московский городской педагогический университет; Москва, Россия);

ТИТОВА С.В. – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия);

ФРИЦЛЕР Н.М. – доктор педагогических наук (Рурский Университет; Бохум, Германия)

При отборе статей редакция руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики. При перепечатке ссылка на издание обязательна.

Издание предназначено преподавателям высшей школы, ученым-лингвистам, аспирантам, соискателям, а также преподавателям иностранного языка.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Печатная версия журнала распространяется по Объединенному каталогу «Пресса России»: подписной индекс 33083.

Адрес редакции: Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-71-43; e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru; voprosy_metodiki@spbstu.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Volume 10. No. 38. 2021



POLYTECH-PRESS

Peter the Great
St. Petersburg Polytechnic
University

Saint Petersburg
2021

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

The collection of scientific articles «Teaching Methodology in Higher Education» has been released since 1999, as an annual publication.

Since 2012, this collection has been produced as an independent periodical published in Russian and English under the double title: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education». Since 2017 the journal is published 4 times a year.

It was assigned the ISSN 2227-8591 number in the *International standard serial numbering*. The collection was also registered at the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Communications (Roskomnadzor): registration certificate number is PI № FS 77 – 72908.

Information on publications is submitted to the database «Russian Science Citation Index» (RSCI), and placed on the platform of the Scientific Electronic Library <http://www.elibrary.ru>; to the database EBSCO (USA), and on the platform of the Open Access Scientific Library «CyberLeninka» <https://cyberleninka.ru>.

The journal publishes articles corresponding to the group of specialties 13.00.00 – Pedagogical sciences (13.00.01 / 13.00.02 / 13.00.08) and 10.00.00 – Philological sciences (10.02.21 Applied and mathematical linguistics / 10.02.22 Languages of peoples of European, Asian and African foreign countries)

Original articles, author's translations of the articles published in foreign scientific publications, surveys, reviews, comments and reports on scientific events are accepted for publication

*Published by the decision of the Learned Council of the Institute
of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

Editorial board:

Almazova Nadezhda Iv. – Associate Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*) – **Editor in Chief**;

Popova Nina V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*) – **Executive Editor**;

Alikina Elena V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Perm National Research Polytechnic University; Perm, Russia*);

Bagramova Nina V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Herzen State Pedagogical University of Russia; St. Petersburg, Russia*);

Borzova Elena V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Petrozavodsk State University; Petrozavodsk, Russia*);

Bass Irina I. – Dr. Sc. (Philol.) (*Saint-Petersburg State University of Culture and Arts; St. Petersburg, Russia*);

Guzikova Liudmila A. – Dr. Sc. (Economics), Professor, (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

Eremin Yuri V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Herzen State Pedagogical University of Russia; St. Petersburg, Russia*);

Fritsler Natalia – Dr. Sc. (Pedagogy), (*Germany, Ruhr University Bochum*)

Ignina Olga N. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia*);

Kogan Marina S. – Ph. D. (Technology), Associate Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

Koryakovtseva Nataliya F. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow State Linguistic University; Moscow, Russia*);

Krylov Eduard G. – Dr. Sc. (Pedagogy), Ph. D. (Technology), Associate Professor (*Kalashnikov Izhevsk State Technical University; Izhevsk, Russia*);

Nguyen Thi Thu Dat – Ph. D. (Philol.) (*The Hanoi branch of the Pushkin Institute of Russian language, Hanoi, Vietnam*);

Santana Arribas A. – Professor (*Instituto Pushkin Cádiz, University of Cadiz, Spain*)

Sysoyev Pavel V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Derzhavin Tambov State University; Tambov, Russia*);

Pomortseva Nataliya V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peoples Friendship University of Russia, Moscow, Russia*);

Ringblom Natalia – PhD (Philol.) (*Stockholm University; Stockholm, Sweden*)

Rubtsova Anna V. – Dr.Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

Tareva Elena G. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow City University; Moscow, Russia*);

Titova Svetlana V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*);

Zhuk Olga L. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank; Minsk, Belarus*)

In selecting articles the editorial board is guided by scientific and editorial policy of publication and observance of the publication ethics principles.

Reference to publication is mandatory when reprinting.

The publication is intended for higher school professors, linguists, graduate students, as well as college and school teachers.

The views of the authors may not represent the views of the Editorial Board.

The journal is circulated among the leading libraries in the Russia, the CIS and other foreign countries. The printed version of journal is distributed through the «Press of Russia»: subscription index 33083.

The address: Politeknicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru; voprosy_metodiki@spbstu.ru

© Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вацкель Е.А., Денищенко В.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ У КЛИНИЧЕСКИХ
ОРДИНАТОРОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ 8

Макашина И.И., Филатова Е.В.

К ВОПРОСУ О МОНИТОРИНГЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ МОРСКИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ 15

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ И МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Доан Тхук Ань

РУССКИЕ КОМПАРАТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СО СЛОВОМ «КАК»
И ВЬЕТНАМСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СО СЛОВОМ «NHƯ», ОБОЗНАЧАЮЩИЕ
ПРИРОДНЫЕ И СТИХИЙНЫЕ ЯВЛЕНИЯ 25

ВУЗОВСКАЯ ПРАКТИКА

Барышева И.В., Малкина Е.В., Козлов О.А.

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД В ИЗУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ
ПРОФИЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ 40

Пиркулыева Г.П., Барина Д.О.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНАЛИТИЧЕСКОМУ
ЧТЕНИЮ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ 56

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Исраилова А.Ш., Кручинин И.Н.

ПОСТПАНДЕМИЙНЫЙ ПЕРИОД: РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТ-
РАННЫМ ЯЗЫКАМ 69

Шудегова Д.В.

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ НА ПРЕД-
ТЕКСТОВОМ ЭТАПЕ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 77

МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ

Гавриленко Н.Н.

ПЕРЕВОДЧИК 2030: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ 85

В следующем выпуске 91

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Vatskel Elizaveta A., Denishenko Veronica A.**
PEDAGOGICAL ASPECTS OF REFLECTION DEVELOPMENT IN FIRST YEAR
RESIDENT PHYSICIANS 8
- Makashina Irina I., Filatova Evgeniya V.**
ON THE ISSUE OF MONITORING THE QUALITY OF TRAINING MARINE
SPECIALISTS 15

INTERCULTURAL AND INTERLINGUAL COMMUNICATION

- Doan Thuc Anh.**
COMPARATIVE IDIOMS DENOTING NATURAL PHENOMENA AND DISASTERS
CONTAINING «KAK» IN RUSSIAN AND ITS EQUIVALENT «NHƯ» IN VIETNAMESE 25

HIGHER EDUCATION PRACTICE

- Baryheva Irina V., Malkina Elena V., Kozlov Oleg A.**
PROJECT METHOD OF STUDYING PROGRAMMING BY STUDENTS OF PROFILE
SPECIALISTS IN REMOTE WORK CONDUCTIONS 40
- Pirkulyeva Gulzar P., Barinova Darina O.**
USE OF POETIC TEXT IN ANALYTICAL READING CLASSES WITH INTERNATIONAL
STUDENTS 56

SCIENTIFIC DEBUT

- Israilova Aizanat Sh., Kruchinin Ivan N.**
POST-PANDEMIC PERIOD: DEVELOPMENT OF DIGITAL TEACHING FOREIGN
LANGUAGE 69
- Shudegova Daria V.**
TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED PREPARATORY STAGE READING
TO MASTER STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS IN ELECTRONIC LEARNING
ENVIRONMENT 77

INTERNATIONAL CONFERENCES

- Gavrilenko Nataliya N.**
TRANSLATOR 2030: PROFESSIONALS' OUTLOOK 85
- In the next Issue** 91

Теория и методика
профессионального образования

Theory and methodology
of professional education

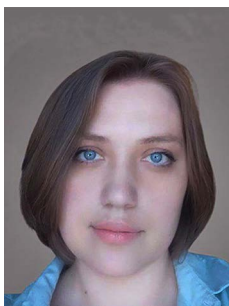
Е.А. Вацкель, В.А. Денишенко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ У КЛИНИЧЕСКИХ ОРДИНАТОРОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ



ВАЦКЕЛЬ *Елизавета Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии факультета последипломного образования; Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. Павлова.
ул. Льва Толстого, 6-8, Санкт-Петербург, 197022, Россия;
e-mail: vatskel@mail.ru

VATSKEL *Elizaveta A.* – Pavlov First Saint Petersburg State Medical University.
L'va Tolstogo, 6-8, St. Petersburg, 197022, Russia; e-mail: vatskel@mail.ru



ДЕНИШЕНКО *Вероника Александровна* – ассистент кафедры педагогики и психологии факультета последипломного образования; Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. Павлова.
ул. Льва Толстого, 6-8, Санкт-Петербург, 197022, Россия;
e-mail: v.denishenko81@bk.ru

DENISHENKO *Veronica A.* – Pavlov First Saint Petersburg State Medical University.
L'va Tolstogo, 6-8, St. Petersburg, 197022, Russia; e-mail: v.denishenko81@bk.ru

В статье описывается специфика развития рефлексии у молодых врачей – клинических ординаторов, в рамках изучения дисциплины «Педагогика», которая ориентирована на формирование компетенций в области здоровьесберегающего поведения, проведение просветительской деятельности, приверженности лечению, обучению по вопросам лечения, профилактики и реабилитации с пациентами и их ближайшим окружением. Рефлексивное осознание собственной педагогической деятельности признано одним из ключевых факторов формирования профессиональной педагогической позиции молодого врача. Описаны методы развития рефлексии в области профессиональной деятельности и выявления ее педагогических аспектов, к которым относятся анализ кейсов, заполнение дневников профессиональной деятельности, написания эссе, применение ролевых игр с элементами психодраматического метода, а также ответы на опросники, разработанные таким образом, чтобы стимулировать педагогическую рефлексия молодого врача. По результатам опроса 82 обучающихся было выявлено, что большинство клинических ординаторов имело неразвитые представления о сути педагогической деятельности врача и не реализовывало различные ее элементы в своей деятельности, либо выполняло какие-то ее элементы бессистемно. В то же время небольшой процент обучающихся (3%) самостоятельно интересовался вопросами, связанными с взаимодействием с пациентами, самостоятельно изучая клиничко-психологическую литературу. Проведенный рефлексивный анализ профессиональной деятельности послужил важным этапом в формировании педагогической позиции молодого врача, в частности, повышая мотивацию к обучению педагогике и позволяя соотнести содержание курса с реальной практической деятельностью, выполняемой в клинике.

РЕФЛЕКСИЯ; МЕДИЦИНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ПОСЛЕДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ;
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВРАЧА

Ссылка при цитировании: Вацкель Е.А., Денишенко В.А. Педагогические аспекты развития рефлексии у клинических ординаторов первого года обучения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 38. С. 8–14. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.01

Введение. В область профессиональных обязанностей врача сегодня входят не только собственно медицинские, но и психолого-педагогические функции: формирование здорового образа жизни у пациентов и членов их семей, просветительская деятельность по различным медицинским вопросам, объяснение сути назначений и предстоящих методов лечения, обеспечение эффективной коммуникации с пациентами и их семьями и многие другие направления. Это отражено в Федеральных государственных стандартах (ФГОС) как додипломного, так и последипломного уровня подготовки (клиническая ординатура) [1; 2], а также освещается в целом комплексе научных исследований (например, в рамках научных школ Московского государственного медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова, Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. И.П. Павлова, и ряда других). Обучение в области педагогики и психологии сегодня осуществляется в медицинских вузах как у студентов, так и у молодых врачей – клинических ординаторов.

Опыт преподавания дисциплины «Педагогика» клиническим ординаторам первого года обучения позволил авторам данной статьи прийти к заключению о том, что для эффективного осуществления педагогической деятельности, молодому врачу, прежде всего, важно осуществить рефлексивное осознание педагогических аспектов собственной работы. Важно понимание процесса работы с больным как источника не только терапевтических, но и образовательных задач; восприятие пациента, не только как носителя определенного заболевания, но и как человека, которому требуется педагогическое сопровождение в новых для него условиях заболевания, лечения, реабилитации или профилактики.

Цель статьи – выявить педагогические возможности развития профессиональной

педагогической рефлексии у врачей – клинических ординаторов и оценить представления о педагогических аспектах собственной деятельности у клинических ординаторов.

Методы исследования: анализ научно-педагогической литературы, и нормативно-правовых документов, регулирующих процесс медицинского образования, качественный анализ осуществляемого учебного процесса, анкетирование.

Обзор литературы. Согласно философскому энциклопедическому словарю, рефлексия является «принципом человеческого мышления, направляющим его на осмысление самого знания, критический анализ его содержания и методов познания, деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека» [3: 579]. Согласно С.Л. Рубинштейну, рефлексия – это тот процесс, который позволяет мысленно выйти за пределы собственной жизни и занять позицию вне ее [4]. Как отмечает ученый, представления о рефлексии в современной науке достаточно эклектичны, на сегодняшний день существует множество подходов к исследованию ее сущности, раскрытию ее с точки зрения различных психологических категорий. По мнению А.В. Карпова, «рефлексия является такой синтетической психической реальностью, которая может выступать (и реально выступает) и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них» [5:48]. В связи с этим существуют способы изучения рефлексии как психического процесса, как свойства и как состояния [5]. В данной статье мы будем рассматривать рефлексии прежде всего как процесс, направленный, в нашем случае, на осозна-

ние сути профессиональной деятельности, и на дальнейшее выявление педагогического компонента профессиональной деятельности врача.

Ориентация на рефлексию при попытке актуализировать профессиональную позицию врача актуальна в связи со следующими положениями, выдвинутыми в рамках отечественной психолого-педагогической науки:

– педагогическая рефлексия, по мнению Б.З. Вульфова, это универсальное качество, которое позволяет соотнести себя и свою деятельность с требованиями профессии [6],

– согласно Т.В. Юровой, рефлексия выступает не только как критический, но и как эвристический принцип, в качестве источника нового знания [7],

– Г.П. Щедровицкий отмечает, что создание новой деятельности основано на рефлексии, поскольку именно она позволяет выявить средства для построения новых процессов деятельности [8].

Попытка посмотреть на свою работу «под другим углом зрения», увидеть в ней что-то новое позволяет молодому врачу встать на позицию исследователя, и выявить педагогические компоненты своей деятельности, которые ранее могли не осознаваться. Как отмечал Б.З. Вульф, процессом рефлексии можно управлять, то есть организовывать его в процессе обучения, создавая специальные педагогические условия и используя специальные методы. Например, на занятиях могут затрагиваться те темы, и выполняться такие задания, которые не имеют четких однозначных ответов, однако направлены на рождение собственной позиции, собственного отношения обучающегося к познаваемому [6].

Результаты. На наш взгляд, в процессе развития профессиональной рефлексии у молодых врачей целесообразно сочетать три вида рефлексии: ретроспективную, си-

туативную и перспективную. Ретроспективная рефлексия подразумевает анализ собственного опыта (что наиболее актуально при работе с обучающимися, которые не только учатся, но и работают в клинике), выявление ее педагогических аспектов, затруднений, их рассмотрение и анализ. Ситуативная рефлексия актуализируется в ситуациях «здесь и теперь»: например, при реализации профессиональной деятельности (в форме дневников, заполняемых молодым специалистом), а также при выполнении ролевых игр с приемами психодраматического метода [9]. Перспективная рефлексия направлена на проектирование способов педагогического взаимодействия с пациентами и их ближайшим семейно-родственным окружением (включая выбор наиболее подходящих форм и методов обучения, формирование индивидуальных маршрутов психолого-педагогического сопровождения и т. д.).

На занятиях обучающимся предлагаются специальные кейсы, анализ которых имеет своей целью формирование мотивационно-ценностного компонента профессиональной педагогической позиции и эмоционально-ценностного отношения к пациенту. В рамках семинарских занятий обучающиеся также обсуждают возникающие в их практике вопросы, ассоциированные с педагогическим взаимодействием с пациентами, на основе своего опыта делают предположения о сущности и специфике педагогического взаимодействия. Слушателям также предлагаются следующие вопросы и задания для группового обсуждения, связанные с нормативно-правовыми аспектами профессиональной деятельности врача, например:

Знаете ли Вы, что педагогическая деятельность входит в систему профессиональной подготовки врача? С какими тенденциями (социальными, экономическими, этическими, философскими) это может

быть связано? Что включают в себя педагогические аспекты деятельности врача?

Изучите ФГОС по Вашей специальности и профессиональные стандарты по специальности. Что, согласно этой нормативно-правовой базе, должно входить в профессиональную педагогическую деятельность врача?

Какие еще нормативно-правовые документы регулируют, на Ваш взгляд, систему педагогического взаимодействия с пациентами?

Актуализация профессиональной педагогической позиции также осуществляется с помощью самостоятельного написания эссе, в котором обучающиеся могут затрагивать волнующие их проблемы в свободном стиле. Эссе, по сути дела, представляет собой рефлексивный текст [10], оно предполагает, что автор проявляет свою индивидуальную позицию по исследуемому вопросу. Написание эссе позволяет молодым слушателям по-новому взглянуть на различные стороны своей профессиональной деятельности, размышлять, выражать свои мысли, эмоции, сомнения и затруднения.

В рамках данного исследования, клиническим ординаторам первого года (82 человека, представители терапевтических и хирургических специальностей) также были предложены специальные опросники, ориентированные на ретроспективную рефлексивность. Целью таких опросников была не только констатация исходного состояния осознанности педагогических аспектов профессиональной деятельности, но и попытка «посеять зерно сомнения» и ввести в поле осознанности респондентов информацию о педагогических аспектах профессиональной деятельности. Слушателям предлагалось проанализировать имеющийся у них опыт профессиональной деятельности, при этом вопросы были составлены таким образом, чтобы направить обучающегося и позволить ему получить часть информации для даль-

нейшего обучения из собственного опыта. Врачам предлагались следующие вопросы:

Работая с пациентами, обучал ли я их чему-либо? Если да, то чему? Как я это делал?

Знаю ли я что-либо о методах обучения пациентов?

Есть ли у меня представления о формах обучения пациентов?

Работая с пациентами, реализовывал ли я когда-либо воспитательную деятельность?

Формирую ли я у пациентов мотивацию здорового образа жизни? Если да, то как?

Формирую ли я у пациентов приверженность к лечению? Если да, то как?

Какие особенности пациентов, с которыми я работаю (психологические, социальные, возрастные и др.), я могу отметить, исходя из своего опыта работы?

Как я веду себя в разговоре с пациентом? Как обычно начинаю и заканчиваю беседу?

Ставлю ли перед началом беседы какие-либо цели, анализирую ли потом, достиг ли их?

По итогам опроса, было выявлено, что 12% (10 человек) обучающихся могли сказать, что обучают чему-то своих пациентов, 8% (7 человек) занимались воспитательной деятельностью. О формах и методах обучения пациентов имел представление 1% обучающихся (1 человек). При этом 18% (15 человек) обучающихся уделяли внимание формированию здорового образа жизни, а 35 % (29 человек) – старались формировать приверженность лечению (комплаенс). Регулярно ставили цели, связанные с вышеперечисленными аспектами (преимущественно, вопросами поддержания приверженности лечению) около 18% обучающихся (15 человек). Качественный анализ полученных ответов позволил выявить в большинстве респондентов неразвитое представление о методах обучения и воспитания пациентов. При

этом, часть респондентов, ответившая положительно на вопрос о формировании комплаенса (приверженности лечению), описала некоторые особенности взаимодействия с пациентами с позиции клинической психологии (3 человека, 3 %).

Принимая во внимание значимость психолого-педагогического сопровождения пациента, исследования которого проводятся как в нашей стране (С.И. Куликов [11], Т.В. Тагаева [12] и др.), так и за рубежом (J. Foucaud [13], M.C. Freda [14], T. Golper [15], H. Nult [16] и др.), становится очевидной необходимость развивать у молодых врачей представления о сути их педагогических функций, а также, осознание собственных педагогических возможностей и значимости педагогической работы с пациентом. Рефлексия собственной профессиональной деятельности может выступать в важной роли, помогая врачу выявлять неочевидные на первый взгляд особенности профессии, а использование методов обучения, включающих рефлексивные аспекты, может стать важным шагом в подготовке таких обучающихся.

Выводы. Таким образом, мы рассматриваем рефлексивность как процесс, ориентированный на выявление врачом в своей профессиональной деятельности педагогических аспектов и важный шаг в формировании мотивации обучения и собственного отношения к педагогическим функциям. Рефлексивное осознание собственной педагогической позиции, осознание возможностей, которые врач может реализовывать в своей профессиональной деятельности, положительное эмоционально-ценностное отношение к этому направлению своей профессиональной деятельности способствуют актуализации педагогической позиции врача, что в дальнейшем должно проявляться в профессиональном труде специалиста. Построение обучения на основе рефлексивного осмысления обучающимися сущности собственной профессиональной деятельности является одним из педагогических условий для дальнейшей актуализации собственной профессиональной педагогической позиции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации): Приказ Минобрнауки России от 30.06.2021 №563 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – подготовка кадров высшей квалификации по программам ординатуры по специальности 31.08.63 «Сердечно-сосудистая хирургия» [Электронный ресурс] Режим доступа: www.fgosvo.ru

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности «Лечебное дело»: Приказ Минобрнауки от 12.08.2020 № 988 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 31.05.01 «Ле-

чебное дело») [Электронный ресурс] Режим доступа: www.fgosvo.ru

3. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. 1983.

4. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. 720 с. ISBN: 5-314-00016-4

5. **Карпов А.В.** Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т 24. № 5. С. 45-57. ISSN: 0205-9592

6. **Вульф В.З.** Образованность: информация – рефлексия – знание // Современная антропология и ее развитие в системе непрерывного образования: материалы VIII Всерос. науч.-практ. семинара, Томск, 20-22 июня 2000 г. / Отв. ред. Л.К. Рахлевская – Томск, 2000. ISBN: 5-89428-063-X – С. 132–143.

7. **Юрова Т.В.** Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития: монография. – Владивосток, 2008. 224 с. ISBN: 978-5-9736-0101-0
8. **Щедровицкий Г.П.** Очерки по философии образования: статьи и лекции – М.: Эксперимент, 1993. 154 с.
9. **Красильникова Н.В., Вацкель Е.А., Денищенко В.А.** Активные методы в преподавании педагогических курсов в системе последипломного медицинского образования // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 4 (146). С. 98-102. ISSN: 1994-4683eISSN: 2308-1961
10. **Купершлаг И.Г.** Рефлексивное эссе как средство развития профессиональной я-концепции будущего педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. №5(170). С 74–77. ISSN: 1609-624X
11. **Куликов С.И.** Педагогические основания профессиональной деятельности современного врача: дисс....канд. пед. наук: 13.00.08. – Калининград, 2011. – 283 с.
12. **Тагаева Т.В.** Формирование готовности студентов медицинского вуза к педагогической деятельности: дисс.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тагаева Татьяна Владимировна. – Великий Новгород, 2015. – 202 с.
13. **Foucaud J., Balcou-Debusche M.,** Former à l'éducation du patient: quelles compétences? Réflexions autour du séminaire de Lille. – 2006. – Saint-Denis: Edition Inpres, 2006. – 105 p.
14. **Freda, M. C.** Perinatal Patient Education: a practical guide with education handouts for patients. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins, 2002. – 448 p.
15. **Golper, T.** Patient education: can it maximize the success of therapy? *Nephrology, dialysis, transplantation*. 2001. №16. Suppl. 7. – P. 20-24.
16. **Hult, H., Lindblad Fridh M., Lindh Falk A., Thorne K.** Pedagogical Processes in healthcare: an exploratory study of Pedagogic Work with patients and next of Kin. *Original research paper*. 2009. Vol.22. P.199.

REFERENCES

1. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya (uroven podgotovki kadrov vysshey kvalifikatsii) [Federal state educational standard of higher education (the level of training of highly qualified personnel)]: Prikaz minobrnauki Rossii ot 30.06.2021 №563 «Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo vysshego obrazovaniya – podgotovka kadrov vysshey kvalifikatsii po programmam ordinaturny po spetsialnosti 31.08.63 «Serdechno-sosudistaya khirurgiya» [Electronic source] Access mode: www.fgosvo.ru.
2. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po spetsialnosti «Lechebnoye delo» [Federal state educational standard of higher education in the specialty "General Medicine"]: Prikaz Minobrnauki ot 12.08.2020 № 988 «Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo vysshego obrazovaniya – spetsialitet po spetsialnosti 31.05.01« Lechebnoye delo ») [Electronic source] Access mode : www.fgosvo.ru.
3. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. M.: Sovetskaya entsiklopediya. 1983.
4. **Rubinshteyn S.L.** Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. SPb: Piter, 2001. 720 s. ISBN: 5-314-00016-4
5. **Karpov A.V. (2003)** Reflexivity as a psychological attribute and methods of its diagnostics. *Psychological journal*. 2003. 24(5). pp. 45–57. ISSN: 0205-9592
6. **Vulfov V.Z.** Obrazovannost: informatsiya – refleksiya – znaniye [Education: information – reflection – knowledge] // *Sovremennaya antropologiya i yeye razvitiye v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya* [Modern anthropology and its development in the system of lifelong education]. Tomsk, 2000. ISBN: 5-89428-063-X – S. 132-143.
7. **Yurova T.V.** Pedagogicheskaya refleksiya: diagnostika i usloviya razvitiya [Pedagogical Reflexion: diagnosis and conditions of development]. Monografija. – Vladivostok; 2008. – 224. ISBN: 978-5-9736-0101-0 (in Russian).
8. **Shchedrovitskiy G.P.** Ocherki po filosofii obrazovaniya [Essays on the philosophy of education]. M.: Eksperiment, 1993. 154 s.
9. **Krasilnikova N.V., Vatskel E.A., Denishenko V.A.** Aktivnyye metody v prepodavanii pedagogicheskikh kursov v sisteme poslediplomnogo

meditsinskogo obrazovaniya [Active methods in teaching pedagogical courses in the system of postgraduate medical education] // Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta [Bulletin of P.F. Lesgaft University]. 2017. № 4 (146). S. 98-102. ISSN: 1994-4683eISSN: 2308-1961

10. **Kupershlag I.G.** Reflective essay as a means of developing a professional self-concept of a future teacher. *Bulletin of TGPU*. 2016. no. 5 (170). pp. 74–77. ISSN: 1609-624X (in Russ).

11. **Kulikov S.I.** Pedagogicheskiye osnovaniya professional'noy deyatelnosti sovremennogo vracha [Pedagogical foundations of the professional activity of a modern doctor]: dis. ... kand. ped. nauk: 13. 00. 08. – Kaliningrad, 2011. – 283 s.

12. **Tagayeva T.V.** Formirovaniye gotovnosti studentov meditsinskogo vuza k pedagogicheskoy deyatelnosti [Formation of readiness of students of a medical university for pedagogical activity]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Tagayeva

Tat'yana Vladimirovna. – Velikiy Novgorod, 2015. – 202 s.

13. **Foucaud J., Balcou-Debusche M.**, Former à l'éducation du patient: quelles compétences? Réflexions autour du séminaire de Lille. –2006. – Saint-Denis: Edition Inpres, 2006. – 105 p.

14. **Freda M. C.** Perinatal Patient Education: a practical guide with education handouts for patients. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins, 2002. – 448 p.

15. **Golper, T.** Patient education: can it maximize the success of therapy? *Nephrology, dialysis, transplantation*. 2001. No.16. Suppl.7. – P. 20-24.

16. **Hult, H.** Pedagogical Processes in healthcare: an exploratory study of Pedagogic Work with patients and next of Kin / H. Hult, M. Lindblad Fridh, A. Lindh Falk, K. Thorne // Original research paper. 2009. Vol.22. – P. 199.

Vatskel Elizaveta A., Denishenko Veronica A. Pedagogical aspects of reflection development in first year resident physicians. The article describes the peculiarities of the reflection development in young doctors –resident physicians, when studying “Pedagogy”, the discipline oriented at forming competencies in a healthy lifestyle, preventive-health educative activities, treatment adherence, education on ways of treatment, rehabilitation, prophylaxis for patients and their next of kin. Reflective awareness of one’s pedagogic activities is perceived as one of the key factors of forming the pedagogic position in young physicians. Methods of developing reflection of professional activities are described. They include case study method, keeping a diary of professional activities, essay writing, role-playing with psycho-dramatic elements, completion of the questionnaire aimed to stimulate the pedagogic reflection of a young doctor. The results of the questionnaire survey of 82 resident physicians showed that the majority of them had undeveloped ideas on the concepts of the physician’s educational activities, or carried out its elements unsystematically. At the same time, a small number of the resident physicians (3%) had an interest in matters concerning patient education, studying special pedagogic and psychological literature. The reflective analyses of one’s professional activities conducted during the Pedagogy course became an important step for the formation of the educative activities of young physicians, in particular, raising motivation for studying Pedagogy and allowing to bring the syllabus into correlation with real practical activities in the clinic.

REFLECTION; MEDICAL EDUCATION; POSTGRADUATE EDUCATION; EDUCATIVE ACTIVITIES OF THE PHYSICIAN

*Статья поступила в редакцию 08.09.2021; одобрена после рецензирования 18.09.2021; принята к публикации 28.09.2021.
The article was submitted 08.09.2021; approved after reviewing 18.09.2021; accepted for publication 28.09.2021*

Citation: Vatskel E.A., Denishenko V.A. Pedagogical aspects of reflection development in first year resident physicians. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 38. P. 8–14. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.01

УДК 37.01:371

DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.02

И.И. Макашина, Е.В. Филатова

К ВОПРОСУ О МОНИТОРИНГЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ



МАКАШИНА Ирина Илхамовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков; начальник Центра дистанционной профессиональной переподготовки;

Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова.
пр. Ленина 93, г. Новороссийск, 353918, Россия;
e-mail: irmak@inbox.ru

MAKASHINA Irina I. – Admiral Ushakov Maritime State University.
Lenin Prospect, 93, Novorossiysk, 353918, Russia; e-mail: irmak@inbox.ru



ФИЛАТОВА Евгения Валентиновна – кандидат экономических наук, доцент кафедры таможенного права;

Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова.
пр. Ленина 93, г. Новороссийск, 353918, Россия;
e-mail: ev.filatova08@yandex.ru

FILATOVA Evgenia V. – Admiral Ushakov Maritime State University.
Lenin Prospect, 93, Novorossiysk, 353918, Russia;
e-mail: ev.filatova08@yandex.ru

Необходимость мониторинга качества подготовки морских специалистов определяется быстро развивающимися технологиями, внедряемыми в морской отрасли и в этой связи, растущими требованиями к уровню подготовки специалистов, обслуживающих эту отрасль. Несмотря на обязательные стандарты качества морского образования, установленные, прежде всего, международной морской организацией, а также национальными образовательными стандартами, вопрос продолжает оставаться открытым, так как процесс этот бесконечен, как бесконечен прогресс. Поэтому идея подготовки специалиста, готового к выполнению постоянно возникающих новых задач, не теряет своей актуальности. В статье предложены принципы организации мониторинга качества образовательного процесса, позволяющие не только обеспечить его целостность с учётом материально-технического, научного, методического и правового обеспечения, но и реализовать процесс мониторинга с учётом своевременного информирования о текущих результатах с целью необходимой корректировки данного процесса и внесения новых вводных для получения реальной картины мониторинга. В предложенной статье также уделено внимание мониторингу качества дистанционного обучения, набирающему популярность, показаны трудности его организации и предложены способы их преодоления. Высказана мысль о создании научной лаборатории, целью которой будет создание специально разработанного учебно-методического комплекса, способного обеспечить вариативность содержания процесса мониторинга с помощью различных способов оценки уровней сформированности компетентности будущих морских специалистов, а также интерактивность взаимодействия субъектов образовательного процесса для контроля результатов обучения, дистанционного, в том числе.

МОНИТОРИНГ; КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ; МОРСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ссылка при цитировании: Макашина И.И., Филатова Е.В. К вопросу о мониторинге качества подготовки морских специалистов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 38. С. 15–23. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.02

Введение. Изменения, происходящие в мире, обществе, производстве и технологиях объясняют появление и новых требований к качеству подготовки специалиста для любой отрасли. Профессиональное образование должно не только отвечать требованиям сегодняшнего дня, но и работать на перспективу. Найти единую модель мониторинга, приемлемую для вузов, готовящих специалистов разных специальностей, тем более, учебных заведений разных стран, невозможно, но работа в этом направлении постоянно ведётся и охватывает широкий диапазон вопросов, требующих внимания и разрешения. Не исключение и морское образование, которое является сложным, многоуровневым процессом, предполагающим взаимодействие тесно взаимосвязанных количественных и качественных преобразований, и одновременно – результатом длительного исторического и экономического процесса и взаимодействия участников мирового морского образовательного сообщества.

Целью работы является рассмотрение проблемы мониторинга качества подготовки морских специалистов, а также обоснование основных принципов организации мониторинга, включая и дистанционное обучение.

Методы исследования: основным методом исследования выступил диалектический метод познания, позволивший всесторонне рассмотреть мониторинг как педагогическое явление и процесс в динамике, взаимодействии и взаимообусловленности. Сравнительно-сопоставительный анализ накопленного опыта в области организации мониторинга качества образовательного процесса дал возможность выделить конкретные принципы его организации.

Нормативно-правовое обеспечение мониторинга качества морского образования. Актуальность вопроса повышения качества морского образования определя-

ется развитием цифровых технологий и внедрением их как на берегу, так и на судах. Наряду с появлением новых технических и технологических задач немалую, а иногда ведущую роль играют законодательные документы, регулирующие деятельность в торговом мореплавании. Морское образование представляет собой особую категорию, что проявляется в необходимости соответствовать как Федеральным государственным стандартам, так и ряду международных, определяющих качество подготовки моряков и процесс их аттестации.

Конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДНВ), являясь основной в списке документов, регламентирующих подготовку морских специалистов, содержит правило I/8, требующее чтобы деятельность по подготовке моряков управлялась системой стандартов качества [1]. Здесь встречаются различные термины: «качество», «система стандартов качества», «система менеджмента качества» и каждый термин имеет свое наполнение. Более того, в процессе реализации данного правила проявилось много проблем, связанных, прежде всего, с разным пониманием этих терминов. Так, например, под «качеством конвенционной подготовки» понимают степень соответствия заявленной конвенционной компетенции, под «системой стандартов качества» рассматривают совокупность организационной структуры, методик, процедур и процессов, обязательных для достижения конвенционных компетенций, а «система менеджмента качества» предполагает совокупность управленческих решений и действий, обеспечивающих достижение конвенционных компетенций.

Практически все исследователи и практики, занимающиеся вопросами улучшения качества профессиональной подготовки в морских вузах, сталкиваются с

длинным перечнем показателей и критериев его оценки [2; 3; 4; 5; 6 и др.]. Возникает это из-за разного подхода образовательного учреждения и его заказчиков (производство) к качеству подготовки выпускника. Если для первых качество определяется объёмом и качеством знаний, умений и навыков выпускника по определённым учебным дисциплинам, то для вторых – это, прежде всего, готовность выпускника к решению комплексных задач, возникающих в профессиональной деятельности. Часты случаи, когда выпускники с высоким баллом диплома, оказываясь на судне в качестве уже не практикантов, а специалистов теряются и не могут применить полученные знания, что приводит к серьёзным авариям. Поэтому, принимая во внимание сложность выполнения профессиональной деятельности, необходимо постоянно развивать сотрудничество с судоходными компаниями, расширять базу плавательной практики, с возможностью её прохождения на разных типах судов (танкера, сухогрузы, контейнеровозы и др.) и учитывать требования потребителей услуг морского образования к уровню подготовки выпускников, т. е. к его качеству.

Ещё в 1995 году в пересмотренном варианте Конвенции ПДНВ, появились положения, связанные с пониманием и внедрением системы качества при подготовке моряков. В соответствии с уже упомянутым выше правилом I/8 «Стандарты качества», все документы, выдаваемые морскими образовательными учреждениями или другими органами (администрация порта и др.) и подтверждающие компетенции моряков, обязательно должны, находиться под постоянным контролем специально разработанной системы стандартов качества. Суть другого правила А-1/6 «Подготовка и оценка» той же конвенции сводится к установлению круга лиц, занятых в подготовке и дипломировании моря-

ков (руководители, инструкторы, экзаменаторы) и требований к уровню их квалификации [1]. Причем эти стандарты международные, принятые Международной морской организацией и ратифицированы практически всеми мореходными странами, т. е. их соблюдение обязательно.

Считаем необходимым подчеркнуть, что, говоря о подготовке моряков, понятие «качество» приобретает особое значение, так как от их профессионализма зависит часто не только сохранность судна и груза, но и человеческая жизнь. Вопрос повышения качества подготовки будущих моряков продолжает оставаться актуальным, затрагивая кадровое, учебно-методическое, материально-техническое и др. обеспечение. Рассуждая о мониторинге качества подготовки, необходимо определить его показатели, и в этом случае возникает вопрос наличия базы сравнения в виде заданных норм, так как именно от этого будет зависеть результат и эффективность мониторинга [7: 98].

В данной работе мы считаем целесообразным развести близкие по своему содержанию понятия: «качество образования» и «качество профессиональной подготовки». Качество образования включает в себя целый перечень показателей, обычный для всех образовательных учреждений: научные школы; спрос на профессиональное образование; материально-техническую базу образовательного учреждения; востребованность выпускника; методическое обеспечение, квалификацию профессорско-преподавательского состава, укомплектованность библиотек, результаты научной и издательской деятельности и многое другое. Другими словами, речь идёт о показателях, рассматриваемых при оценке эффективности любого вуза. Однако, этого недостаточно. Качество профессиональной подготовки предполагает большее внимание к готовности выпуск-

ника к выполнению профессиональной деятельности в конкретной отрасли производства [16].

В логике предложенной работы целесообразно говорить и законодательной базе, включающей ряд документов, принятых в Российской Федерации, а также международных конвенций, главной из которых является Конвенция ПДНВ [1]. Эти документы отражают требования к организации деятельности учебно-тренажерных центров и их освидетельствованию, минимальные нормы материально-технического обеспечения реализации программ по морским специальностям и др. Указанные документы ещё раз подтверждают, что нормативное, организационное и учебно-методическое обеспечение, а также сам процесс обучения и подготовки остаются на усмотрение образовательных организаций. Принципиально важно, что международные стандарты качества для оценки знаний, понимания, навыков и компетентности не должны противоречить национальной системе аккредитации обучения и подготовки или стандартам качества.

Следующая категория, значимая для нашей работы, тесно связанная с категорией «качество» и требующая внимания – это мониторинг формирования знаний. С одной стороны, Конвенция ПДНВ, обязательная для морских вузов, чётко определяет необходимый уровень компетенций выпускника морских образовательных учреждений, но возникает много вопросов, касающихся и объективной оценки сформированной компетенции, и мониторинга её формирования [16]. И эти вопросы остаются открытыми, несмотря на активное их обсуждение на разных уровнях морского сообщества.

Мониторинг качества подготовки будущих моряков. Мониторинг качества образовательного процесса предполагает наблюдение за образовательным процес-

сом, его системную диагностику, с целью его корректировки в случае необходимости и дальнейшего совершенствования. Мониторинг качества образовательного процесса в морских вузах в целом не отличается от мониторинга в других отраслевых вузах, но все же имеет свою специфику. В настоящее время он, среди прочего, предусматривает следующее:

- соответствие требованиям международной Конвенции ПДНВ, 2010 г.;

- анализ содержания учебных программ и корректировку с учётом требований работодателей (которые меняются в связи с активным использованием цифровых технологий);

- оценку качества программных продуктов, всех видов морских тренажеров и др.);

- создание подразделений для оперативной оценки и анализа текущего качества процесса обучения и его сравнения с заданным (например, конвенционными) и др.

Во время мониторинга качества образовательного процесса в морском вузе нами были определены конкретные принципы его организации:

- системности, позволяющим обеспечить целостность процесса мониторинга, с учётом материального-технического, научного, методического и правового обеспечения;

- бинарности, отражающего отношения, возникающие между преподаванием и самообучением, внешним управлением и самодисциплиной;

- управления, предполагающего реализацию процесса мониторинга, а именно: измерение, анализ, корректировку и оценку;

- информативности, предполагающего своевременное информирование о результатах мониторинга, с целью корректировки процесса и внесения новых данных для получения реальной картины;

- преемственности в содержании обучения; в методах, формах, средствах обучения; в дидактических приемах обучения,

где все составляющие преемственности взаимодействуют между собой и обуславливают друг друга;

– прогнозируемости, определяемого рынком труда и материально-техническими, технологическими, научными и методическими возможностями образовательного учреждения.

Учёт обозначенных принципов организации процесса мониторинга качества подготовки будущего специалиста будет способствовать достижению лучшего и достоверного результата [16].

Обычно мониторинг в морском вузе включает в себя: общий контроль образовательного процесса; оценку процесса плавательной практики; уровень востребованности выпускника на рынке труда; регулярную аттестацию образовательного процесса национальными органами и международной морской организацией. Полученные результаты предполагают их анализ и при необходимости внесение конкретных предложений по совершенствованию образовательного процесса [16]. Как правило, количество контролируемых параметров в каждом учебном заведении разное и зависит от многих факторов, но есть и характерные для всех, по которым определяется эффективность конкретного вуза.

Вопросу создания нормативно-методической базы для оценки качества процесса профессиональной подготовки всегда уделяется много внимания, но, прежде всего, необходимо помнить, что методика оценки результатов качества подготовки выпускников должна строиться на основе системно-структурного анализа с учётом специфики будущей профессии, всех внутренних возможностей вуза (тренажерного оснащения, в том числе) и внешних факторов, влияющих на его деятельность. Другими словами, мы говорим о программно-целевом управлении мониторинга качества, включающего в себя целе-

вой (выявление целей мониторинга качества), ресурсный (имеющиеся в наличии ресурсы), управляющий (программа, обеспечивающая управление мониторингом качества) и сопутствующий целереализующий (совокупность условий и принципов их организации) блоки.

Контроль качества дистанционного морского образования. Учёные и практики, занимающиеся вопросами мониторинга качества образования, признают, что в процессе обучения можно оценить только сам процесс, но не качество подготовки специалиста, так как оно проявляется уже в реальной профессиональной деятельности обучаемого [7:98-99; 8: 19-27; 9:36]. Особую актуальность вопрос оценки качества приобретает в связи с набирающим популярность дистанционным форматом обучения, специфика которого выражается в том, что в основе заложена самостоятельная деятельность обучающихся. Как контролировать качество, с помощью каких методов, как наладить достоверную обратную связь? Вопросов много особенно если речь идёт о продуктивном процессе обучения в дистанционном формате, где необходимо также получать систематическую и полную информацию, обеспечить индивидуальный характер процесса обучения, наладить контроль, оставаясь при этом объективным.

Дистанционное обучение активно внедряется в морском образовании, и это не дань моде, а очень удобный подход, особенно для тех, кто получает образование либо заочно, либо в процессе плавательной практики, длящейся, как правило, от 3 до 6 месяцев [10: 210; 11: 158; 12: 280 и др.]. Текущий и итоговый контроль при дистанционном обучении представляется в виде тестирования, что требует специально организованной виртуальной информационно-образовательной среды вуза, где техническая поддержка процесса должна быть постоянной.

В морских вузах, в частности в Государственном морском университете им. адм. Ф.Ф. Ушакова, внедрены различные комплексы, предназначенные для обучения и автоматизированной проверки знаний членов экипажей судов и слушателей учебных заведений водного транспорта, в соответствии с международными и национальными требованиями как в очном, так и в дистанционных режимах [13:124; 14:57]. Среди них выделяются: «Дельта-Судоводитель»; «Дельта-Инженер»; «Дельта-ГМССБ» «Дельта-Танкер» «Транспортная безопасность» «ГИМС-ТЕСТ» и др.

Так, например, для действующих моряков, так и для студентов плавательных специальностей самыми популярными онлайн тестами считаются Тесты Seagull CES TEST 6.0.3, разработанные Норвежской компанией Seagull Maritime и позволяющие судовладельцам и круизным компаниям проводить комплексную оценку компетентности моряка, включая знания по английскому языку и по конкретной специализации. Обучающие программы доступны на стандартном и продвинутом уровнях: onboard course (проводятся непосредственно на борту судна с использованием судового оборудования), distance course (удаленное самостоятельное обучение) и e-learning (как правило, длятся несколько часов). CES – один из наиболее часто используемых тестов в отрасли для оценки знаний экипажа, разработанный в 1995 году и ставший первым онлайн-решением начиная с 2010 года.

С тех пор система зафиксировала несколько миллионов результатов и в настоящее время установлена более чем в 350 компаниях по всему миру. Тестирование состоит из базы вопросов с более чем 6500 вопросами по всем разделам STCW (ПДНВ). Функция тестирования предлагает predetermined типы тестов с расширенной «рандомизацией» вопросов,

чтобы пользователи не запоминали конкретные условия вопросов [15:156]. Преимущества указанных программ в том, что они просты в использовании с любого компьютера, в любом месте, в любое время; не требуют какой-либо дополнительной установки программного обеспечения и результаты пройденного тестирования хранятся и доступны онлайн как для образовательных учреждений, так и для работодателей.

Несмотря на масштабное внедрение дистанционного обучения, практика оценки его качества носит часто поверхностный характер. Накопленный опыт преподавательской деятельности позволяет утверждать, что здесь имеет место недоверие к результатам обучения со стороны инструкторов и преподавателей ввиду сложности толкования результатов, полученных в дистанционном формате, но, тем не менее, авторы статьи уверены, что это правильный вектор развития и он требует более пристального внимания со стороны как исследователей, так и практиков, работающих в системе дистанционного образования, морского, в том числе.

Выводы. Под качеством образовательного процесса понимается интегральная характеристика, достигаемая в результате процесса обучения с учётом требований Международной морской организации и национальных образовательных стандартов, рынка труда и потребителей образовательных услуг. Организация мониторинга качества и процесса обучения морского специалиста и конечного результата – уровня сформированных компетенций представляет собой достаточно сложный процесс, несмотря на большое количество наработанных методов. Предложить алгоритм, состоящий из пошаговых процедур оценивания уровней подготовки достаточно сложно, учитывая специфику вузов,

специальностей и др. Работы в данном направлении очень много, и она не под силу ни отдельному исследователю, ни отдельному учебному заведению. Целесообразно создание научной лаборатории, которая могла бы не только проанализировать огромный опыт, накопленный и осо-

бенно быстро внедряемый в связи с пандемией, охватившей весь мир и открывшей новые реалии образования, но и способной разрабатывать, внедрять, оценивать и предлагать новые способы решения вопроса мониторинга образования, в том числе, и дистанционного.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Конвенция ПДНВ и Кодекс ПДНВ** (третье сводное издание 2011 года). – Лондон: Международная морская организация, 2013. – 425 с.
2. **Боран-Кешишьян А.Л., Кондратьев С.И., Томилини А.Н., Хекерт Е.В.** Разработка банка тестовых заданий для проведения государственной итоговой аттестации выпускников морских образовательных организаций // *Морские интеллектуальные технологии*. 2019. №1-2 (43). С. 149-156. ISSN: 2073-7173 eISSN: 2588-0233
3. **Филатова Е.В.** Формирование и управление качеством транспортно-экспедиционного обслуживания в сфере морских перевозок. – Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015. – 120 с.
4. **E. Koroleva, S. Sokolov, I. Makashina, E. Filatova.** Information technologies as a way of port activity optimization in conditions of digital economy // *E3S Web of Conferences* 138, 02002 (2019) CATPID-2019, <https://doi.org/10.1051/e3sconf/201913802002>
5. **Saarheim S., Brown, S.** Assessment of STCW Competences aboard a maritime academy training vessel // 17th Annual General Assembly. International association of maritime universities proceedings «Working together: the key way to enhance the quality of maritime education, training and research». Vietnam maritime university. 2016. – pp.78-86.
6. **Tor Erik Jensen and Tron Resnes.** Comparing nautical bsc programs by quality indicators // 19th Annual General Assembly. International association of maritime universities proceedings «Time for action: a new thrust for the future of MET and research». Barcelona School of Nautical Studies of the Universitat Politècnica de Catalunya – BarcelonaTech. A publication of: International Center for Numerical Methods in Engineering (CIMNE) Barcelona, Spain. 2018. – pp.71-78.
7. **Макашина И.И., Маричев И.В.** Методолого-теоретические основы становления и развития морского образования в России (историко-педагогический анализ). – Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2020. – 144 с.
8. **Moyseenko, S., Meyler, L.** Methodological approach to training maritime specialists on risk assessment of emergencies in navigation // 18th Annual General Assembly. International association of maritime universities proceedings «Global perspectives in MET: Towards Sustainable, Green and integrated Maritime Transport». Volume 1, Varna, Nikola Vaptsarov Naval Academy, 2017. – Pp.19-27.
9. **Loginovsky, V.** Risk assessment, as a competence of maritime professional // 20th Commemorative Annual General Assembly. International association of maritime universities (IAMU) Conference book. Tokyo, Japan 2019. – P.36.
10. **Lokuketagoda, G., Ranmuthagala, D., Jayasinghe, S.** Distance delivery of IMO STCW competency courses making the concept a reality through modern technologies and learning tools // AGA IAMU proceedings. University of Rijeka, Faculty of Maritime Studies, Croatia, 2015. – Pp. 209-215.
11. **Popov A. et al.** Model course to demonstrate and revalidate deck officer's competences by using simulators // IAMU 2013 Research Project (№2013-1), August 2014. – Pp. 1-160
12. **B.Mednikarov, K.Kalinov, D. Kanev, T.Madjarova and S.Lutzkanova.** Current trends in the maritime profession and their implications for the maritime education // 20th Commemorative Annual General Assembly. International association of maritime universities (IAMU) Conference book. Tokyo, Japan 2019.– Pp. 275-286.
13. **Макашина И.И.** Система педагогического обеспечения полипрофильной подготов-

ки менеджеров для морского торгового флота: монография. – Новороссийск. РИО МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова. 2011, 228 с.

14. **Nazir, S., Kim, T.**, Enhancing the effectiveness of marine engine room simulator-based training //17th Annual General Assembly. International association of maritime universities proceedings «Working together: the key way to enhance the quality of maritime education, training and research». Vietnam maritime university. 2016. – Pp.56-62.

15. **Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин А.Н.** Концептуальные основы разработки банка тестовых заданий для проведения государственной итоговой аттестации выпускников морских образовательных организаций // Морские интеллектуальные технологии. 2019. №1-2 (43). С. 142-149. ISSN: 2073-7173eISSN: 2588-0233

16. **Маричев И.В.** Специфика организации мониторинга качества в морском образовании // Высшее образование сегодня. 2017. № 3. С. 9-13. ISSN: 1726-667X

REFERENCES

1. **The STCW Convention** and the STCW Code (Third Consolidated Edition, 2011). – London: International Maritime Organization, 2013. – 425 p.

2. **Boran-Keshishyan A.L., Kondratiev S.I., Tomilin A.N., Heckert E.V.** Development of a bank of test assignments (BTA) for state final certification of graduates of maritime educational organizations. *Marine intellectual technologies*. 2019. No 1-2 (43). Pp.149-156.

3. **Filatova E.V.** Formirovanie i upravlenie kachestvom transportno-ekspedicionnogo obsluzhivaniya v sfere morskix perevozok. – Novorossiysk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2015. – 120 s.

4. **E. Koroleva, S. Sokolov, I. Makashina, E. Filatova.** Information technologies as a way of port activity optimization in conditions of digital economy // E3S Web of Conferences 138, 02002 (2019) CATPID-2019, <https://doi.org/10.1051/e3sconf/201913802002>

5. **Saarheim S., Brown, S.** Assessment of STCW Competences aboard a maritime academy training vessel //17th Annual General Assembly. International association of maritime universities proceedings «Working together: the key way to enhance the quality of maritime education, training and research». Vietnam maritime university. 2016. – Pp.78-86.

6. **Tor Erik Jensen and Tron Resnes.** Comparing nautical bsc programs by quality indicators//19th Annual General Assembly. International association of maritime universities proceedings «Time for action: a new thrust for the future of MET and research». Barcelona School of Nautical Studies of the Universitat Politècnica de

Catalunya – BarcelonaTech. A publication of: International Center for Numerical Methods in Engineering (CIMNE) Barcelona, Spain. 2018. – Pp.71-78.

7. **Makashina I.I., Marichev I.V.** Metodologo-teoreticheskie osnovy` stanovleniya i razvitiya morskogo obrazovaniya v Rossii (istoriko-pedagogicheskij analiz).– Novorossiysk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2020. – 144 s.

8. **Moyseenko, S., Meyler, L.** Methodological approach to training maritime specialists on risk assessment of emergencies in navigation//18th Annual General Assembly. International association of maritime universities proceedings «Global perspectives in MET: Towards Sustainable, Green and integrated Maritime Transport». Volume 1, Varna, Nikola Vaptsarov Naval Academy, 2017. – Pp.19-27.

9. **Loginovskiy, V.** Risk assessment, as a competence of maritime professional/ 20th Commemorative Annual General Assembly. International association of maritime universities (IAMU) Conference book. Tokyo, Japan 2019.– P.36.

10. **Lokuketagoda, G., Ranmuthagala, D., Jayasinghe, S.** Distance delivery of IMO STCW competency courses making the concept a reality through modern technologies and learning tools //AGA IAMU proceedings. University of Rijeka, Faculty of Maritime Studies, Croatia, 2015. – Pp.209-215.

11. **Popov A. et al.** Model course to demonstrate and revalidate deck officer's competences by using simulators // IAMU 2013 Research Project (№2013-1), August 2014. – Pp.1-160

12. **B. Mednikarov, K. Kalinov, D. Kanev, T. Madjarova and S.Lutzkanova.** Current trends in the maritime profession and their implications for the maritime education//20th Commemorative Annual General Assembly. International association of maritime universities (IAMU) Conference book. Tokyo, Japan 2019.– Pp. 275-286.

13. **Makashina I.I.** Sistema pedagogicheskogo obespecheniya poliprofil'noj podgotovki menedzherov dlya morskogo torgovogo flota: monografiya. – Novorossiysk. RIO MGA im. adm. F.F.Ushakova. 2011, 228 s.

14. **Nazir, S., Kim, T.,** Enhancing the effectiveness of marine engine room simulator-based training // 17th Annual General Assembly. International

association of maritime universities proceedings «Working together: the key way to enhance the quality of maritime education, training and research». Vietnam maritime university. 2016. – Pp.56-62.

15. **Kondratiev S.I., Boran-Keshishyan A.L., Tomilin A.N.** Conceptual bases for development of the bank of test tasks for the state final certification of graduates of maritime educational institutions. *Marine intellectual technologies.* 2019. No 1-2 (43). Pp. 142-149. ISSN: 2073-7173eISSN: 2588-0233

16. **Marichev I.V.** Specifika organizacii monitoringa kachestva v morskome obrazovanii. *Higher Education Today.* 2017. No 3. Pp. 9-13. ISSN: 1726-667X

Makashina Irina I., Filatova Evgeniya V. On the issue of monitoring the quality of training marine specialists. The need to monitor the quality of marine specialists training is determined by the rapidly developing technologies implemented in the maritime industry and, in this regard, by the growing requirements to the level of training specialists serving this industry. Despite the mandatory quality standards of maritime education, set by the International maritime organization and national educational standards, the question remains open, since this process is endless, as progress is endless. Therefore, the idea of training a specialist ready to perform constantly emerging new tasks does not lose its relevance. The article proposes the principles of the arrangement of the educational process quality monitoring, which allow not only to ensure its integrity, taking into account the material, technical, scientific, methodological and legal support, but also to implement the monitoring process, taking into account timely information about the current results, in order to adjust this process as necessary and make new introductory ones to get a real picture of monitoring. The proposed article also pays attention to monitoring the quality of distance learning, which is gaining popularity, and shows the difficulties of its organization suggesting ways of overcoming them. The idea of creating a scientific laboratory is expressed, the purpose of which will be to create a specially developed educational and methodological complex that will be able to provide variability in the content of the monitoring process using various methods for assessing the levels of building competence in future marine specialists, as well as interaction of educational process participants aiming at monitoring the results of training, including distance learning.

MONITORING; QUALITY OF EDUCATION; MARITIME EDUCATION

Статья поступила в редакцию 18.06.2021; одобрена после рецензирования 25.07.2021; принята к публикации 28.09.2021.

The article was submitted 18.06.2021; approved after reviewing 25.07.2021; accepted for publication 28.09.2021

Citation: Makashina I.I., Filatova E.V. On the issue of monitoring the quality of training marine specialists. *Teaching Methodology in Higher Education.* 2021. Vol. 10. No 38. P. 15–23. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.02

Межкультурная и межъязыковая
КОММУНИКАЦИЯ

Intercultural and interlingual
communication

Доан Тхук Ань

РУССКИЕ КОМПАРАТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СО СЛОВОМ «КАК» И ВЬЕТНАМСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СО СЛОВОМ «NHƯ», ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ПРИРОДНЫЕ И СТИХИЙНЫЕ ЯВЛЕНИЯ



Доан Тхук Ань – кандидат филологических наук;
Академия военных наук, Ханой, Вьетнам
e-mail: doanthucanhk12@gmail.com

Doan Thuc Anh – Military Science Academy, Hanoi, Vietnam.
(Học viện Khoa học Quân sự Việt Nam)
e-mail: doanthucanhk12@gmail.com

В системе фразеологии компаративные фразеологизмы со словом *как* в русском языке и словом *như* во вьетнамском языке занимают значительное место. Русские и вьетнамские компаративные фразеологизмы с названиями природных явлений – ключ к пониманию культуры народа, его истории, представлений об окружающем мире. На основании анализа материала, собранного из различных толковых и фразеологических словарей русского и вьетнамского языков, из картотеки академического словаря вьетнамского языка, из художественной литературы, в этой статье мы намерены обратить большое внимание на освещение проблемы сопоставления русских компаративных фразеологизмов со словом «как» и вьетнамских эквивалентов со словом «như», обозначающих природные и стихийные явления.

КУЛЬТУРА; МИРОВАЯ ИСТОРИЯ; ФРАЗЕОЛОГИЗМ; СОПОСТАВЛЕНИЕ; ПРИРОДНЫЕ И СТИХИЙНЫЕ ЯВЛЕНИЯ; РУССКИЙ ЯЗЫК; ВЬЕТНАМСКИЙ ЯЗЫК

Ссылка при цитировании: Доан Тхук Ань. Русские компаративные фразеологизмы со словом «как» и вьетнамские фразеологизмы со словом «như», обозначающие природные и стихийные явления // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 38. С. 25–38. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.03

Введение. История изучения фразеологии русского языка имеет давнюю традицию. Становление новых отраслей лингвистики, таких как этнолингвистика и лингвокультурология, открыло возможности для дальнейшего исследования фразеологии вообще и для сравнительной фразеологии в частности. Образное содержание фразеологизмов с названиями природных явлений – ключ к пониманию культуры народа, его истории, представлений об

окружающем мире. В последнее время резко возрос интерес к изучению фразеологических систем многих языков, в том числе и русского, и вьетнамского [1; 2; 3; 4; 5; 6]. В системе фразеологии компаративные фразеологизмы со словом *как* в русском языке и словом *như* во вьетнамском языке занимают значительное место. На основании анализа материала, собранного из различных толковых и фразеологических словарей русского и вьетнамско-

го языков, из картотеки академического словаря вьетнамского языка, из художественной литературы, в этой статье мы намерены обратить большое внимание на освещение проблемы сопоставления русских компаративных фразеологизмов со словом *как* и вьетнамских эквивалентов со словом *như*, обозначающих природные и стихийные явления.

Русские и вьетнамские компаративные фразеологизмы. В системе русской фразеологии компаративные фразеологизмы представляют широкий пласт активно употребляемых единиц языка. Среди них фразеологические единицы со словом *как* являются одной из самых многочисленных и внутренне разнообразных групп фразеологического фонда русского языка.

Под устойчивыми компаративными структурами понимаются разложимые на значимые элементы, воспроизводимые единицы языка, компоненты которых характеризуются компаративными взаимоотношениями, определяющими целостное компаративно-образное значение. Центральным объектом исследования являются устойчивые компаративные структуры, проявляющиеся на уровне словосочетаний: *как бревно, как сквозь сон...*

Российский профессор В.М. Огольцев был убежден в том, что сравнение как важнейшая форма языкового образа должно рассматриваться, прежде всего, как факт языковой системы. Такое рассмотрение, в свою очередь, предполагает анализ сравнения логического как основы разнообразных форм языкового сравнения [9: 98].

Мы придерживаемся мнения, что компаративные фразеологизмы в их эксплицитной форме – это многокомпонентные образования, отражающие логическую формулу сравнения *АСтВ*, где *А* – субъект сравнения (то, что сравнивается), *В* – объект сравнения (то, с чем сравнивается), *т*

(*как*) – модуль (показатель) сравнения, а *С* – основание (признак) сравнения. При словарном описании все три семантически значимых компонента компаративных фразеологизмов должны найти отражение – прямо (в заголовочной части словарной статьи) или косвенно (через название тематического поля и/или толкование).

Что касается компаративных фразеологизмов во вьетнамском языке, то они тщательно изучены вьетнамскими лингвистами Чыонг Донг Шаном (1974), Хоанг Ван Ханем (1976), Нгуен Лыком – Лыонг Ван Дангом (1976), Нгуен Ван Хангом (1999), Нгуен Тхе Литем (2001). «*Компаративные фразеологизмы представляют собой устойчивые словосочетания, образованные способом сравнения, и имеющие символизированное значение*» [Хоанг Ван Хань, 1976, с. 11]. Сравнительное слово *như* употребляется в образовании компаративных фразеологизмов. В их структуре подчёркивается какой-то постоянный признак на основе образного сравнения, при котором сопоставляется два нетождественных друг другу предмета, явления... Образное сравнение имеет метафорическое значение, выступающее как образец признака, выраженного в первой части образного сравнения.

В компаративных фразеологизмах обнаруживаются прямые и переносные значения. Целостное обобщённо-переносное значение фразеологизмов сформировано на основе образного переосмысления первоначального значения всего словесного комплекса-прототипа. Прямые значения фразеологизмов отражают то, как носители языка думают и смышляют. Фразеологизмы характеризуются богатейшей палитрой образов, отражающих и концепты мироздания, и особенности жизни и культуры именно этого народа: «*rách như xơ mít*» (*истрѐпанный как мочалка из люфы*) – через образ «*истрѐпанной мочалки*» вьет-

намцы выражают переносное значение фразеологизма – быть в очень бедном положении. Во вьетнамском языке многие компаративные фразеологизмы носят переносные значения, которые представляют собой семантический результат переноса значения прямого первичного значения: *gỏi như bông bong* (запутанный как бамбуковые стружки) – *неспокойная, взволнованная душа, растерянная голова*; *đẻ như gà* (рожать как курица) – *рожать легко или рожать много раз...*

Вопреки всем расхождениям русские и вьетнамские фразеологизмы обладают общими категориальными признаками, такими как устойчивость, целостность, воспроизводимость. Применяя семантическую классификацию, предложенную В.В. Виноградовым, Нгуен Тхьен Зап выделяет вьетнамские фразеологизмы на два типа: фразеологические сращения и фразеологические сочетания [Нгуен Тхьен Зап, 1999, с. 77–78]. Нгуен Ван Ханг, Фунг Чонг Тоан считают, что классификации русских фразеологизмов только частично удовлетворяют требованиям классификации вьетнамской фразеологии [Нгуен Ван Ханг, 1999, с. 74; Фунг Чонг Тоан, 1995, с. 40]. Лингвисты Нгуен Ван Ханг, Нгуен Конг Дык разделяют вьетнамские фразеологизмы главным образом по структурно-синтаксическим особенностям на три типа: параллельные, сравнительные (компаративные) и предикативные [Нгуен Ван Ханг, 1999, с. 71-76; Нгуен Конг Дык, 1995, с. 41-75].

По мнению Хоанг Ван Ханя, фразеологизмы строятся по разным моделям. Одни образуются на основе противоположности и повторяемости элементов типа *trên đe dưới búa* (наверху наковальня, снизу молот). Во фразеологизме *trên đe dưới búa* (букв. наверху наковальня, снизу молот → русс. между молотом и наковальней) элемент *trên* (наверху) противоположный *dưới* (снизу),

а *đe* (наковальня) в противоположной позиции по сравнению со словом *búa* (молот). Такие фразеологизмы называются симметричными метафорическими фразеологизмами. Фразеологизмы такого типа составляют две трети сокровищницы вьетнамских фразеологизмов и широко употребляются в разговорной речи и в литературе. Другие фразеологизмы оформляются сравнительными показателями, существующими в языке: *chậm như rùa* (медленный как черепаха). Именно эти фразеологизмы получили название «компаративные фразеологизмы». Они составляют большую часть во вьетнамских фразеологизмах. Существует и еще один тип фразеологизмов – несимметричные метафорические фразеологизмы: *vạch áo cho người xet lưng* (распахивать рубашку, чтобы показать другим спину). Во фразеологизмах такого типа не имеются специфические черты сравнения, а обнаруживаются свойства метафоры.

Итак, основываясь на способе образования значений (по признаку сравнения или метафоризации), можно делить вьетнамские фразеологизмы на две группы: 1) компаративные фразеологизмы; 2) метафорические фразеологизмы. В свою очередь, в зависимости от наличия или отсутствия симметрии в структуре метафорические фразеологизмы разделяются на две подгруппы: симметричные метафорические фразеологизмы и несимметричные метафорические фразеологизмы. А по структуре компаративные фразеологизмы относятся к бессимметрическим. В своём историческом развитии компаративные фразеологизмы часто переходят в разряд бессимметрических метафорических фразеологизмов. Многочисленные устойчивые сравнения и устойчивые метафоры соотносительные по элементу *B* (*mB – B*), сосуществуют в синхроническом срезе языка: *thẳng ruột ngựa* (прямая кишка лошади) – *thẳng như ruột*

ngựa (прямой как кишка лошади); *lừ cò bở* (утомлённая пепельная цапля) – *lừ như cò bở* (утомлённая как пепельная цапля). Бессимметрические метафорические фразеологизмы являются сокращённой формой компаративных фразеологизмов (КФ). В их структуре пропускается служебное слово *nhi*. При этом если устойчивая метафора соотносительна с КФ структуры *mV* и является словом, то это собственно метафора, если же устойчивая метафора соотносительна с КФ структуры *mVβ* и является словосочетанием, то это фразеологизм. Устойчивые метафоры составляют значительный разряд единиц языковой системы.

Русские компаративные фразеологизмы со словом «как» и вьетнамские эквиваленты со словом «*nhi*», обозначающие природные и стихийные явления. Названия природных явлений принадлежат к активному фонду языка. В русских компаративных фразеологизмах (далее – фр.) со словом «как» слова *вода* (38 фр.), *земля* (33 фр.), *ветер* (22 фр.), *гром* (19 фр.), *снег* (18 фр.), *небо* (17 фр.), *лес* (13 фр.), *огонь* (13 фр.), *камень* (13 фр.), *туман* (11 фр.), *день* (10 фр.), *море* (10 фр.), *гора* (8 фр.), *лёд* (7 фр.), *пропасть* (7 фр.), *буря* (6 фр.), *молния* (5 фр.) широко распространены и представляют собой не просто слова, а общекультурные понятия, лежащие в основе духовной жизни человека: *свалился как снег на голову, как небо и земля, как сквозь землю провалился, грохотать как гром, мчаться как молния, припоминать как в тумане, врываться как ветер, мрачнеть как туча...*

В сопоставляемых языках на первых местах по фразеобразовательной активности оказывается слово «вода». Так, в русском языке существуют фразеологизмы, отражающие душевно-психическое состояние: *как в воду канул – значит «пропасть»*; *ходить как в воду опущенный*;

молчать как набравший в рот воды; как воды в рот набрать... Слово *вода* в русских фразеологизмах является наиболее частотным по употреблению, а вот образ *реки* мало употребляется. Существует лишь только одна единица с компонентом *ручье* в русских компаративных фразеологизмах: *журчит как ручеёк*. Вьетнам является страной с прерывистыми речными системами, с сотнями больших и малых рек, поэтому в речи вьетнамцев слово *nước* (*вода*) встречается достаточно часто (39 фр.): *nhi chuiòn chuiòn lẹo nước* (как ползает по воде), *giống nhau như hai giọt nước* (похожие как две капли воды); *mát như nước* (прохладный как вода); *đi như nước chảy* (идти как вода течёт)...

Во вьетнамском языке группа фразеологизмов с названиями природных явлений и рельефа сравнительно большая: *đông như biển* (многолюдно как море)... Слова, обозначающие природные явления и связанные с климатом и погодой, нередко появляются во фразеологизмах: *chạy nhanh như gió* (бегать быстро как ветер)... Выражая человеческую быстроту, скорость, вьетнамцы употребляют фразеологизмы: *nhanh như chớp* (быстрый как молния), *ăn vụng như chớp* (есть тайком как молния), *nhanh như gió* (быстрый как ветер)...

В русских фразеологизмах слово *земля* занимает второе место по частотности употребления (33 фр.). Русская земля представляется как одухотворённое пространство: *как из-под земли выйти; как из-под земли вырасти; исчезнуть как сквозь землю провалиться...* Образ «земля» в сокровищнице русских фразеологизмов изображает бесконечное, огромное пространство, а также большое расстояние между «небом» и «землёй». Элемент «земля» часто идёт вместе с элементом «небо»: *как небо от земли; различаться как небо и земля; отличаться как небо и земля; далёк как небо и земля...* Среди слов, относящихся к

природным явлениям, слово *đất* «земля» во вьетнамских фразеологизмах также используется с высокой частотой (9 фр.). Для вьетнамцев «земля» является основным источником жизни, бесценным имуществом; «земля» является олицетворением мирной, дружеской жизни людей: *đốt như đất* (добрый как земля); *đập như đất* (бить как разбивать комья земли)...

Со словом *gió* (ветер) образуются следующие фразеологизмы: *gió thổi* (ветер дуло), *gió thổi* (вольный как ветер), *gió thổi* (свободный как ветер)... Слово *gió* (ветер) во вьетнамских фразеологизмах употребляется довольно часто (11 фр.): *chạy nhanh như gió* (бежать быстро как ветер); *như điều gặp gió* (как воздушный змей встречает ветер)...

В русском языке встречается и слово *gông* (гром) (19 фр.): *như gông* (гром небесный); *như gông* (стоять как пораженный громом). А во вьетнамском языке этот компонент менее употребителен: *sấm/ lôi* (гром) (4 фр.): *ngủ vang như sấm* (храпеть как гром), *đi như lôi* (идти как гром). Слово *lôi* – заимствование китайского происхождения.

Далее, по частотности следует слово *snow* (снег) (18 фр.). В России *snow* – типичное зимнее природное явление. *Snow* в России выпадает поздней осенью и лежит на земле всю зиму до весны. О *snow* сложено много фразеологизмов: *không cần snow* (совершенно не нужен), *như snow* (снег на голову (неожиданно))... В сознании русских людей *snow* и *ice* связаны с холодом, с преодолением трудностей. Во вьетнамских компаративных фразеологизмах редко появляются такие образы. Ведь Вьетнам – страна, расположенная в тропиках. Можно встретить образы *sun* и *heat* в обоих языках фразеологизмах. Летом в России беспокойная климатическая обстановка, которая характеризуется сильной жарой, проливными дождями, грозами, очень мощными порывами ветра и даже ураганами. Во Вьетнаме лето жаркое и влажное с большим количеством осадков. Жара во

Вьетнаме сильнее, чем в России. В России говорят *sun* как *sun* (солнышко); *sun* как *sun* (жарко как в бане)... Во Вьетнаме говорят *như nắng hạn gặp mưa rào* (как солнце во время засухи встречается ливень); *nắng như nướng* (солнечно словно печет)... Зимой во Вьетнаме из-за влажного климата люди чувствуют сильный холод. Поэтому вьетнамские фразеологизмы отражают как тепло, так и холод: *như lửa* (горячий как огонь); *như thiêu* (горячий словно жжёт)... Но холод встречается реже. Он сравнивается со льдом или с медью, или с железом: *lạnh như băng* (холодный как лёд); *lạnh như đồng* (холодный как медь), *lạnh như sắt* (холодный как железо).

Слово *sky* занимает третье место (17 фр.): *như từ trời* (как с неба свалиться), *như từ trời* (как с неба упасть)... «Небо» (10 фр.) во вьетнамских фразеологизмах используется для выражения состояния человека: *chết đứng như bị trời trồng* (быть ошеломленным как будто небо посадило), *đứng như trời trồng* (стоять как посаженный небом, то есть как вкопанный) или сравнивается с луной для подчёркивания различия: *như mặt trăng* (как луна и небо). В отличие от русских фразеологизмов, луну не сравнивают с небом.

Слово *forest* занимает четвертое место (13 фр.): *như trong rừng* (кричать как в тёмном лесу); *như trong rừng* (скрытый как тёмный лес)... Слово *rừng* (лес) во вьетнамском языке довольно широко употребляются (8 фр.): *như rừng* (густой как лес); *như hổ về rừng* (как тигр возвращается в лес)...

Слово *fire* также широко употребляется (13 фр.). Одна из особенностей стихий состоит в том, что в разных контекстах они могут восприниматься по-разному: не только как источники жизни, добра и развития, но и как тёмные силы, источники зла, опасности: *như lửa* (бояться как огня); *như lửa* (пылать как в огне); *như lửa* (как в огне (горит)); *như lửa* (как на огне);

как огонь... Среди вьетнамских компаративных фразеологизмов насчитывается всего 10 единиц со словом *lửa* (огонь). Для отражения состояния крайнего беспокойства, волнения можно перечислить вьетнамские фразеологизмы: *như ngồi trên đống lửa* (сидеть как на костре); *như nước với lửa* (как вода и огонь)... Такие стихии, как вода, земля, огонь являются частотными, потому что они представляют собой неотъемлемую часть жизни обоих народов.

Слово *камень* тоже встречается довольно часто (13 фр.): *тяжёлый как камень; неподвижный как камень; падать как камень; идти ко дну как камень; молчаливый как камень; тонуть как камень...* Фразеологизмы со словом *đá* (камень) во вьетнамском языке менее употребительны (5 фр.): *nặng như sỏi đá* (тяжёлый как каменная ступа). Среди важнейших свойств характера русского народа, вне всякого сомнения, – сила воли, мужество и смелость: *непоколебимый как утёс...* Ярко выражена могучая сила воли, мужество и смелость русских и вьетнамцев в революционном освободительном движении: *trơ như đá, vững như đồng*: *неподвижный как камень, крепкий как медь...*

При изучении названных фразеологизмов мы отмечаем, что в русском языке наблюдается большое число фразеологизмов, образованных при помощи имени существительного *туман*, чего нет во вьетнамском языке. В русских компаративных фразеологизмах всего 11 фразеологизмов с этим словом: *как сквозь туман; как в тумане...*

Слово *день* тоже часто употребляется (10 фр.): *ясно как Божий день; вижу как днём; светло как днём; проходить как один день...* Во вьетнамском языке функционирует 14 фразеологизмов со словом *ngày* (день). В семантическое поле этого слова входят конкретизаторы, обозначающие время дня: *ban ngày* (в течения дня),

trưa (полдень), *chiều* (время после полудня): *bi độn như hoa bí buổi chiều* (грустный как цветы тыквы после полудня)... Поскольку во вьетнамских компаративных фразеологизмах различается время дня конкретнее, чем в русских.

Наблюдаются такие фразеологизмы со словом *море* (10 фр.): *как море, необозримый как море; бескрайний как море; безграничный как море; широкий как море...* Вьетнам омывает тёплое море: *saò như núi, rộng như bể* (высокий как гора, широкий как море); *đông như biển* (многолюдно как море)...

В России есть горы. Они обозначают крепость, прочность и стойкость. Фразеологизмы с данным компонентом часто используются: *как гора с плеч (свалилась); как на каменную гору; как за каменной горой.* Во вьетнамском языке меньшее число фразеологизмов с компонентом *гора* (*núi*): *lầy bầy như Cao Biền dậu non* (дрожащий как будто Као Биен (имя известного генерала Китая при династии Тан, известного своими сверхъестественными способностями) будит гору); *saò như núi* (высокий как гора)...

Слова *пропасть* (7 фр.), *буря* (6 фр.), *молния* (5 фр.), *железо* (5 фр.), *дерево* (5 фр.)... менее употребительны: *быстро двигаться как молния, скрести как железными когтями; разрывать душу как железными когтями; лететь как буря...*

В русском языке нередко употребляются фразеологизмы с компонентом, обозначающим плохую погоду, такую как *вихрь* (4 фр.), *туча* (2 фр.), *ураган* (2 фр.): *мрачный как туча; как чёрная туча; пронестись как ураган; влетать как вихрь; нестись как вихрь...* Русские конкретизируют виды бури, а вьетнамцы употребляют только одно слово *bão*: *lao đao như thuyền gẫy bão* (очень трудный как лодка встречает бурю).

Во фразеологическом фонде вьетнамского языка фразеологизмы с названиями

природных явлений занимают особое место. Этот пласт лексики является исключительно обширным и отражает специфику национального характера. Многообразие фразеологических единиц (ФЕ) с этим компонентом определяется, прежде всего, ролью природы в жизни человека: *sang như động* (богатый как пещера), *rẻ như bìn* (дешёвый как ил), *khô như củi* (сухой как дрова); *trong như pha lê* (прозрачный как хрусталь) – *trong như hổ phách* (прозрачный как янтарь); *đi như thác chảy* (идти как вода течёт из водопада)...

Природные условия России и Вьетнама различны, поэтому существует специфика в отборе россиянами и вьетнамцами сопоставительных явлений природы. В речи вьетнамцев компоненты *nước* (вода) (39 фр.), *mưa* (дождь) (18 фр.), *ngày* (день) (14 фр.), *gió* (ветер) (11 фр.), *trời* (небо) (10 фр.), *lửa* (огонь) (10 фр.), *đất* (земля) (9 фр.), *rừng* (лес) (8 фр.), *vàng* (золото) (7 фр.), *bão* (тайфун) (6 фр.), *đá* (камень) (5 фр.), *nắng* (солнце) (5 фр.), *nóng* (жара) (4 фр.), *lôi* (гром) (3 фр.) наиболее употребительны.

Многие вьетнамские фразеологизмы образуются с помощью компонента *mưa* (дождь) (18 фр.). Ведь осадки летом чаще всего выпадают в виде кратковременных ливней: *bắn như mưa* (стрелять как дождь)... Это слово отражает душевное состояние человека: *nước mắt như mưa* (слёзы как дождь); *khóc như mưa* (плакать как дождь).

Выводы. Сопоставляя русские и вьетнамские фразеологизмы на лингвокультурологической основе, можно сделать следующие выводы:

1. При сопоставлении фразеологизмов в обоих языках отмечается, что наибольшее количество в русском и вьетнамском языках составляют фразеологические сравнения со словами, обозначающими названия

природных и стихийных явлений. Количество слов, обозначающих природные и стихийные явления в русских компаративных фразеологизмах со словом *как*, больше, чем во вьетнамских эквивалентах со словом *như*: по нашей статистике в русском языке 58 единиц, а во вьетнамском языке 52 единицы. Самый популярный образ во фразеологизмах обоих языков – *вода*.

Среди русских людей преобладает, по выражению К.Г. Юнга, *интуитивно-чувственный психологический тип* [10: 145]. Их психологические особенности ярко отражаются во фразеологизмах. Фразеологизмы с названиями природных и стихийных явлений в русском и вьетнамском языках выражают характер и состояние человека. Широко известны примеры мужества, героизма и самопожертвования русского и вьетнамского народов во время многочисленных войн за свободу и независимость своих стран. Эти качества выражены во фразеологизмах: *непоколебимый как утёс*; *trơ như đá* (непоколебимый как камень), *rắn như sắt* (жесткий как железо), *cứng như sắt* (твёрдый как железо), *vững như đồng* (стойкий как бронза)... Природные явления во фразеологизмах обоих языков символичны. Компаративные фразеологизмы с названиями природных явлений обладают экспрессией в речи двух народов. В русском языке состояния печали, горя, страдания часто выражаются природными явлениями, видами растений: *мрачный как тёмная ночь*, *хмурый как туча*, *горький как полынь*.... Вьетнамские фразеологизмы также выражают эмоции человека и его отношение к окружающей среде. Вьетнамцы часто прибегают к употреблению существительных, связанных с названиями природных и стихийных явлений для передачи своих чувств. Во вьетнамской фразеологии для передачи чрезвычайной радости используются оригинальные образы: *giò chiều nào che chiều ấy* (Прятаться с

той стороны, куда ветер дует)... Фразеологизмы со словами *vàng* (золото) (7 фр.), *bão* (тайфун) (6 фр.) тоже часто употребляются: *tanh như vũ bão* (сильный как дождь и шторм), *lò dò như sò phải bão* (идти мелкими шагами как аист в тайфун)... Это объясняется тем, что Вьетнам – страна сельского хозяйства, животноводства и разведения. Во вьетнамских фразеологизмах одним из признаков внутрисловной системности является многозначность слов, т.е. лексико-семантическое варьирование в пределах тождества слова. Многозначность фразеологизмов может быть продемонстрирована на примерах: *rắn như đá* (твёрдый как камень) – слово *rắn* употребляется в двух значениях – в прямом значении: *жесткий, твёрдый* – о предмете и в переносном – *непоколебимый (непоколебимый как камень)* – о характере человека); *nóng như lửa* (горячий как огонь) – слово *nóng* в прямом значении горячий, то есть *имеющий высокую температуру* и в переносном – *легко возбудимый*; *lạnh như băng* (холодный как лёд) – слово *băng* в прямом значении лёд, ледяной, то есть *имеющий низкую температуру* и в переносном – *равнодушный*...

2. Анализ компаративных фразеологизмов обоих языков с позиции лингвокультурологии и их классификация по тематическому принципу позволяют раскрыть национальную и межнациональную специфику познания и образа мышления носителей русского и вьетнамского языков, что имеет существенное значение при изучении языка и культуры.

Как известно, национально-культурная специфика ФЕ определяется также социальными и природными условиями. Естественно, что русские и вьетнамцы – народы, живущие в разных социальных и природных условиях, имеющие разную историю, религию, нравы, психологию..., смотрят на мир как бы разными глазами. Суровые при-

родные условия сильно влияют на мышление русского народа. В русских компаративных единицах встречаются такие явления, как *вулкан, землетрясение* – явления, которых нет во вьетнамских эквивалентах: *как на вулкане; как землетрясение*.

Между тем, часто встречаемые слова *hạn hán* (засуха) и *lũ lụt* (наводнение) во вьетнамских компаративных фразеологизмах со словом *như*: *rẻ như củi lụt* (дешёво как дрова при наводнении), *như nắng hạn gập tùa rào* (как засуха встречает ливень) отсутствуют в системе русских фразеологизмов.

Наряду со значительными различиями, между русским и вьетнамским языками наблюдается и сходство. Природные явления, такие как *дождь, молния, ветер, гром, луна, звезда* активно употребляются в системе фразеологизмов обоих языков: *лететь как молния*...

Образ природных ресурсов ярко отражается в русских фразеологизмах. Поскольку Россия обладает богатыми минеральными ресурсами и полезными ископаемыми, крупными месторождениями нефти, природного газа и большими запасами угля: *чувствовать себя как на горячих углях; тяжёлый как свинцом налитый; тяжёлый как железо; твёрдый как гранит; глаза как (тёмный) агат; ноги как чугунные; твёрдый как деревянный; звенеть как хрустальный*...

Кроме того, такие явления, как *пропасть, снегопад, скала, утёс* появляются как в русской, так и во вьетнамской системах фразеологизмов, хотя они встречаются редко: *как в пропасть; как скала; как утёс; đi như thác chảy* (ходить как водопад течёт); *án như Hà Bá đánh vục* (есть как Ха Ба (мифический персонаж, правитель подводного царства) борется с пучинной)...

Отсюда широко распространённое мнение, что и русские и вьетнамцы интересуются природными и стихийными явлениями.

3. Во фразеологизмах содержится богатая страноведческая информация, благодаря которой они способны ознакомить изучающих язык со многими сведениями из истории, культуры, экономики, общественного устройства, фольклора, литературы, а также с обычаями народа-носителя языка. В своём значении фразеологизм отражает цельно национальную культуру. Встречаются полные фразеологические эквиваленты: *как две капли воды – như hai giọt nước* (сходство, подобие); *как гром среди ясного неба – như sấm giữa trời quang* (неожиданность, внезапность); *как с неба свалился (упал) – như từ trên trời rơi xuống* (случайность, возможность); *переменчивый как*

погода – thay đổi như thời tiết, непостоянный как погода – thất thường như thời tiết. Путём лингвокультурологического подхода нетрудно обнаружить относительно аналогичные фразеологизмы в двух языках: *как рыба в воде – như cá gặp nước* (как рыба встречается воду); *быть как на раскалённых углях (углях) – như ngồi trên đống lửa* (как сидеть на костре); *как из-под земли – như từ dưới đất chui lên* (как из-под земли вылезть)... Данные фразеологизмы частично совпадают по образности. В системе фразеологизмов двух народов существуют безэквивалентные фразеологизмы: *как за каменной стеной; như điều gặp gió* (как воздушный змей встречается ветер)...

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Вежбицкая А.** Сопоставление культур через посредство лексики и грамматики: монография [пер. с англ. А.Д. Шмелева]. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – ISBN 5-7859-0190-0.
2. **Динь Тхи Тху Хуен.** Русские фразеологизмы со значением характера человека с позиции носителя вьетнамского языка: дисс. канд. филол. наук. – 10.02.01. – М., 2011
3. **Коберник Л.Н.** Чувства и эмоции в интерпретации русской диалектной метафоры (на материале говоров Среднего Приобья): дисс. канд. фил. наук. – 10.02.01. – Томск. 2007.
4. **Леонтьев А.А., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф.** Национально-культурная специфика речевого поведения: монография. – М.: РГБ, 2008.
5. **Мелерович А.М., Мокиенко В.И.** Фразеологизмы в русской речи: словарь. – М.: Рус. словари: Астрель, 2001. – ISBN 5-271-00448-1
6. **Андреева В.А.** Фразеологическая вариативность во вьетнамском языке // Вьетнамские исследования: электронный научный журнал. 2019. № 2. С. 76-85. DOI 10.24411/2618-9453-2019-10017.
7. **Нгуен Ван Хоа (2008),** Русские фразеологизмы, обозначающие внутреннее состояние человека, и способы их передачи во вьетнамском языке: дисс. канд. филол. наук. – Ханой.
8. **Нгуен Тхи Тху (2005),** Русские фразеологизмы с названиями конечностей человека в лингвокультурологических аспектах: дисс. канд. филол. наук. – Ханой.
9. **Огольцев В.М.** Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии. URSS. 2015. ISBN 978-5-397-05045-6.
10. **Юнг К.Г. (1992),** Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству // Феномен духа в искусстве и науке. – М.: Ренессанс, 1992. ISBN 5-8396-0014-8.
11. **Nguyễn Công Đức (1995),** Bình diện cấu trúc hình thái ngữ nghĩa của thành ngữ tiếng Việt, Luận án PTS Khoa học ngữ văn, Hà Nội.
12. **Vũ Dung, Vũ Thuý Anh, Vũ Quang Hào (1993),** Từ điển thành ngữ và tục ngữ Việt Nam. In lần thứ tư, NXB văn hoá thông tin, Hà Nội.
13. **Nguyễn Thiện Giáp (1975),** «Về khái niệm thành ngữ tiếng Việt», Tạp chí Ngôn ngữ (3/1975).
14. **Hoàng Văn Hành (1976),** «Về bản chất của thành ngữ so sánh trong tiếng Việt», Tạp chí Ngôn ngữ (1/1976).
15. **Nguyễn Văn Hằng (1999),** Thành ngữ bốn yếu tố trong tiếng Việt hiện đại, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội.
16. **Nguyễn Lực, Lương Văn Đàng (1993),** Thành ngữ tiếng Việt (in lần thứ hai), NXB Khoa học xã hội, Hà Nội.

REFERENCES

1. **Vezhbickaja A. (2001)** Sopostavlenie kul'tur cherez posredstvo leksiki i grammatiki: monografija. [per. s angl. A.D. Shmeleva] – M. : Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2001. – ISBN 5-7859-0190-0.
2. **Din' Thi Thu Huen (2001)**. Russkie frazeologizmy so znacheniem haraktera cheloveka s pozicii nositelja v'etnamskogo jazyka: diss. kand. filol. nauk. –10.02.01. – Moskva, 2011
3. **Kobernik L.N. (2007)** Chuvstva i jemocii v interpretacii russkoj dialektnoj metafory (na materiale govorov Srednego Priob'ja): diss. kand. fil. nauk. –10.02.01. – Tomsk. 2007.
4. **Leont'ev A.A., Sorokin Ju.A., Tarasov E.F.** Nacional'no-kul'turnaja specifika rechevogo povedenija: monografija. – M. : RGB, 2008.
5. **Melerovich A.M., Mokienko V.I.** Frazeologizmy v russkoj rechi: slovar'. – M. : Rus. slovari : Astrel', 2001. – ISBN 5-271-00448-1
6. **Andreeva, V.A. (2019)** Phraseological variation in Vietnamese. *The Russian Journal of Vietnamese Studies*. 2019. No 2. P. 76-85. DOI 10.24411/2618-9453-2019-10017
7. **Nguyen Van Hoa (2008)**, Russkie frazeologizmy, oboznachajushhie vnutrennee sostojanie cheloveka, i sposoby ih peredachi vo v'etnamskom jazyke: diss. kand. filol. nauk. – Hanoj.
8. **Nguyen Thi Thu (2005)**, Russkie frazeologizmy s nazvanijami konechnostej cheloveka v lingvokul'turologicheskikh aspektah: diss. kand. filol. nauk. – Hanoj.
9. **Ogol'cev V.M.** Ustojchivye sravnenija v sisteme russkoj frazeologii. URSS. 2015. ISBN 978-5-397-05045-6.
10. **Jung K.G.** Ob otnoshenii analiticheskoj psihologii k pojetiko-hudozhestvennomu tvorchestvu // Fenomen duha v iskusstve i nauke. – M.: Renessans, 1992. ISBN 5-8396-0014-8.
11. **Nguyễn Công Đức (1995)**, Bình diện cấu trúc hình thái ngữ nghĩa của thành ngữ tiếng Việt, Luận án PTS Khoa học ngữ văn, Hà Nội.
12. **Vũ Dung, Vũ Thuý Anh, Vũ Quang Hào (1993)**, Từ điển thành ngữ và tục ngữ Việt Nam. In lần thứ tư, NXB văn hoá thông tin, Hà Nội.
13. **Nguyễn Thiện Giáp (1975)**, «Về khái niệm thành ngữ tiếng Việt», Tạp chí Ngôn ngữ (3/1975).
14. **Hoàng Văn Hành (1976)**, «Về bản chất của thành ngữ so sánh trong tiếng Việt», Tạp chí Ngôn ngữ (1/1976).
15. **Nguyễn Văn Hằng (1999)**, Thành ngữ bốn yếu tố trong tiếng Việt hiện đại, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội.
16. **Nguyễn Lực, Lương Văn Đăng (1993)**, Thành ngữ tiếng Việt (in lần thứ hai), NXB Khoa học xã hội, Hà Nội.

ПРИЛОЖЕНИЕ

1. Элемент В, обозначающие временные явления

ясно как день/ ясно как Божий день/ вижу как днём/ светло как днём/ проходить как один день/ пролетать как один день/ протекать как один день/ промелькнуть как один день/ видно как днём; ngày: thì thật như chuột ngày; lơ dờ như chuột ngày; lảm lét như chuột ngày; sáng như ban ngày; rõ như ban ngày; réo như réo nợ ngày tết; rõ như ban ngày; lủi thủi như hủi đi chợ trưa; (phân biệt ngày đêm - tiếng Việt cụ thể hơn?); lơ thơ như chợ chiều; buồn như hoa bí buổi chiều (*phân biệt rõ các buổi trong ngày*). dừng dưng như bánh chưng ngày tết; lơ dờ như gà ban hôm; проходить как один день. 10N-12V

học như cuốc kê mùa hè; xung xăng như thằng mới đến, trộm trệu như đũa ở đây mùa; câm như thóc trăm ba mùa; lác đác như lá cuối mùa; ra rả như cuốc kê mùa hè; lác đác: như lá cuối mùa; câm như thóc trăm 3 mùa; 8V

như đũa ở đoạn năm; 1V

len lét: như như rần mông năm 1V

tháng: giậm giật như chó tháng 7; lấp ló như chó tháng 7; đêm tháng ba như hoa đang nụ; lác lác: như quạt tháng 10; ủ rũ: như điều hầu tháng chạp; nhưng nhúc: như rươi tháng 9; len lét: như quạt tháng 10; (Tiếng Việt: cụ thể hơn: tháng 7,9....)

как темная ночь/ темно как ночью/ мрачный как темная ночь/ ходить как темная ночь/ сидеть как темная ночь/ черно как ночью; khó như giữ đóm đêm mưa; tối như đêm 30; luẩn quẩn như chèo đò đêm; quanh quẩn như chèo đò đêm;

бродить как в потемках/ блуждать как в потемках/ жить как в потемках;

2. Элемент В, обозначающие вещества

как деревянный/ как дерево/ бесчувственный как деревянный/ ноги как деревянные/ руки как деревянные; *trơ như sẹo gỗ*.

lạnh: như đồng; vững như đồng;

как чугунный/ как пивной чугунный котёл/ как чугун/ ноги как чугунные 4N

как глина/ сырой как глина; вязкий как глина

как свинец/ как свинцовый; как свинцом налитый/ плотный как свинцом налитый; *lầm lì*; ноги как свинцом налитые/ *mặt nặng như chì, như chì đổ khuôn*

как серебро/ *thì thâm như làm bạc giả*

как сталь

зубы как жемчуг;

как железо/ *впиваться в душу как железными когтями/ царапать как железными когтями/ скрести как железными когтями/ разрывать душу как железными когтями; mặt lạnh như sắt nguội, cứng: như sắt; lạnh như như sắt nguội*

mặt rắn như sành, như phỏng sành;

đắt như vàng mười; hiếm: như vàng mười; quý: như vàng; đẹp: như vàng mười/ mừng như bắt được vàng; như bắt được vàng; hí hửng như bắt được vàng

rẻ như bùn;

как камень с плеч свалился/ как камень с души свалился; безучастный как каменный/ как каменный/ молчаливый как камень; как камень/ тяжёлый как камень/ твёрдый как камень/ неподвижный как камень/ равнодушный как каменный/ крепкий как гранит/ прочный как гранит/ как гранит/ (cụ thể các loại đá)/ как хрусталь (trong như pha lê) / (10 камень -3 гранит -1 хрусталь)

mặt nặng như đá đeo, như đầu chó đá;

trơ như đá, vững như đồng; trong như thạch, sạch như gương; vững như bàn thạch; trong như pha lê;

trong như hổ phách/ как янтарь/ 1N-1V

3. Элемент В, обозначающие природу

голубое как весеннее небо; синий как небо; отличаться как небо от земли/ далёк как небо от земли; как с неба упал; как с неба свалился/ как гром с ясного неба/ синие как небо/ голубые как небо/ появился как с неба свалился/ явился как с неба свалился/ прибыл как с неба свалился; как небо и земля/ как небо от земли/ различаться как небо и земля/ отличаться как небо и земля/ как звезд на небе; *gái phải hơi trai như thài lải gặp cứt chó, trai phải hơi gái như cò bọ phải trời mưa; lù lù như đồng dấm trời mưa; ủ rừ: như gà phải trời mưa/ như cò bọ phải trời mưa/ cò phải nước bí như bị phải trời mưa; chết đứng như trời trồng; đánh như trời giáng hạt; đứng như trời trồng; như trời như biển.*

nư mặt giăng mặt giời,

как небо и земля/ как небо от земли/ различаться как небо и земля/ отличаться как небо и земля/ отличаться как небо от земли/ далёк как небо от земли; исчез как проваливаются в землю/ как из-под земли/ слабый как из-под земли/ глухой как из-под земли/ как земля носит [терпит]/ исчез как сквозь землю провалился/ как из-под земли вышел/ стоять как врытый в землю/ стоять как в землю врос/ стоять как к земле прирос/ остановиться как врытый (в землю)/ остановиться как в землю врос/ остановиться как к земле прирос/ пропал как сквозь землю провалился/ потерялся как сквозь землю провалился/ черный как земля/ темный как земля/ глухой как из-под земли/ слабый как из-под земли/ появился как из-под земли вырос/ возник как из-под земли вырос/ достал как из-под земли вырыл (выкопал)/ добыл как из-под земли вырыл (выкопал)/ как приросли к земле; как приросли к земле; потерялся как в землю провалился/ пропал кто-л. как в землю провалился; *thở như trâu hạ địa; hiền như đất; hiền lành như cục đất; lành như cục đất; hiền như cục đất; quần quật như Nam Hạ vác đất; đánh như đập đất; hiền như phỏng đất; (đơn vị đo lường cụ thể: từ cục); lươn khươn như Cuội đất;*

как туман; как сквозь туман/ как в тумане/ вспоминать как в тумане/ припоминать как в тумане/ таять как туман/ видеть как в тумане/ различать как в тумане/ быть видимым как в тумане/ виднеться как в тумане/ помнить как в тумане;

жить как Робинзоны на необитаемом острове/ оказаться как Робинзоны на необитаемом острове;

валить что-л. куда во что-л. как в бездонную пропасть/ валиться как в бездонную пропасть/ уходить как в бездонную пропасть/ исчезать как в бездонную пропасть/ как в пропасть/ валить как в пропасть/ валиться как в пропасть;

высокий как гора/ как гора/ как за каменной горой/ как гора с плеч (свалилась)/ надеяться как на каменную гору/ огромный как гора/ надеяться как на каменную гору/ полагаться как на каменную гору; *lầy bẫy như Cao Biền dậy non; cao như núi, rộng như bể;*

kêu như cháy đời;

как скала;

как утёс; непоколебимый как утёс; незыблемый как утес;

как тень

идти ко дну

увязать как в болоте/ тонуть как в болоте/ засасывать как болото/ затягивать кого-л. как болото; *bấp như trâu đầm; lấm như trâu đầm*

бросаться как в омут головой/ кидаться как в омут/ погружаться как в омут/ проваливаться в сон как в омут;

броситься как в прорубь головой; темно как в пещере; *sang như động*

đi như thác chảy,

как море/ неоглядный как море; необозримый как море; бескрайний как море; безграничный как море; широкий как море/ разойтись как в море корабли; мало как капля в море; как песку морского; разойтись как в море корабли; *như trời như biển; đông như biển; lòng người như bể khôn dò; cao như núi, rộng như bể*

как волна/ как на волнах; *biển đi như cá chui sóng;*

как песку морского; *khó như vo cát thành cục; êm như cát, mát như nước; như cát sông Hằng;*

как река течёт; журчит как ручеек/ журчать как ручей/ литься как ручей/ течь как ручей/ как ручеек; *gái có chồng như sông có nước; đùng đình: như chính trôi sông; lênh đênh : như bè nửa trôi sông; (Nga có suối - cụ thể hóa, Việt chỉ có sông)*

как чёрная туча; мрачный как туча/ хмурый как туча; *như mây như mưa;*

безжизненный как пустыня; тихий как пустыня; безлюдный как пустыня; безмолвный как пустыня;

как вода/ как в воду глядят (смотреть)/ похожий на кого-л. как 2 капли воды/ молчит как набравший в рот воды/ пропал как в воду канул/ ходит как в воду опущенный/ как с гуся вода/ как воды в рот набрал/ как в капле воды отражаться/ как водой смыло/ как холодной водой окатило/ как водой смыло/ течь как вода между пальцев/ просачиваться как вода между пальцев/ уходить как вода между пальцев/ пить как воду/ хлестать как воду/ как холодной ледяной водой обдало/ молчит как в рот воды набрал/ исчез как в воду канул/ потерялся как в воду канул/ пропал как в воду канул/ как в воду опущенный/ быть как в воду опущенный/ ходить как в воду опущенный/ сидеть как в воду опущенный/ как в воду смотрел/ молчать как воды в рот набрал/ скатываться как с гуся вода/ стекать с кого-л. как с гуся вода/ как с гуся вода/ как ушат холодной водой вылил; как рыба в воде/ чувствовать себя как рыба в воде/ обдать водой как из ушата/ действовать как ушат холодной воды; как вода между пальцев/ как воды Красного моря в Эйлайте; *ăn ở với nhau như bát nước đầy; uống rượu như uống nước lã; lên như nước thủy triều; đi như nước chảy, lờ mờ như nước hên; nhạt như nước lã ao bèo; nhạt như nước ốc; sắc như nước; sắc như nước; rón như giếng nước; gái có chồng như sông có nước, gái không chồng như lược gãy không răng; như chuồn chuồn lẹo nước; như cá với nước; như cá gặp nước; của như nước; sắc như nước; như nước với lửa; như nước vỡ bờ; tiêu tiền như nước; chị em dâu như bầu nước lã; đi như nước chảy; ăn ở như bát nước đầy; ăn ở với nhau như bát nước đầy; của bàn tay làm ra như nước nguồn, của cha mẹ để cho như nước lã; giống như hai giọt nước; đàn ông như nước, đàn bà như dư; nhạt như nước lã ao bèo; nhạt như nước ốc; lờ mờ như nước hên; như bát nước đầy; chửi như tát nước vào mặt; mưa như xối nước; mắng như tát nước vào mặt; mưa như trút nước; như nước với lửa; êm như cát, mát như nước; lênh đênh như bè nửa trôi sông; gái có con như bò hòn có rễ, gái không con như bè ngổ trôi sông; uống rượu như uống nước lã; lên như nước thủy triều;*

как от огня/ как огонь; как мотыльки на огонь/ бойкий как огонь; энергичный как огонь; резвый как огонь; живой как огонь; вспыльчивый как огонь; темпераментный как огонь; горячий как огонь; как от огня/ как мотыльки на огонь/ как огнём обожгло; như ngòi phải lửa; như nước với lửa; nóng như lửa đốt; ruột nóng như lửa (đốt); ruột gan như lửa đốt; nóng như lửa; ruột gan nóng như lửa; lòng như lửa đốt; như ngòi trên lửa; nắng như đổ lửa;

как звезд на небе

как заря

как пузырь; упитанный как пузырь;

как воздух; хватать ртом воздух как рыба;

как с луны свалился/ как с луны упал; như mặt trăng mặt trời; vàng vạc như trăng rằm, làm như ả chơi trăng; ăn như gấu ăn trăng, làm như ả chơi trăng, vàng vạc: như trăng rằm;

голубое как весеннее небо; синий как как небо; как звезд на небе; как с неба упал; lác đác như sao buổi sớm, lầy như té sao, lẽ như té sao;

сиять как солнце (солнышко)/ засиять как солнышко/ просиять как солнышко/ светиться как солнышко; như nắng hạn gặp mưa rào; co ro như mo phải nắng; nắng như đổ lửa; nắng như nung; nắng như thiêu như đốt;

как жаром обдало/ жарко как в бане; nóng như lửa đốt; ruột nóng như lửa đốt

как громом оглушило; умер как громом убило/ как гром небесный/ как гром среди ясного неба/ весть разнеслась как гром среди ясного неба/ (стоит) как пораженный громом/ как громом поражать кого-либо/ как гром с ясного неба/ как громом поразило/ греметь как гром/ грохотать как гром/ грохать как гром/ грянуть как гром/ обрушиться на кого-л. как гром среди ясного неба/ остановиться как громом пораженный/ сидеть как громом пораженный/ стоять как громом пораженный/ остановиться как громом пораженный/ умер как громом убило; quan pháp như lôi, ngáy vang như sấm, như vẹt nghe sấm; (nhiều hơn tiếng Việt)

как молния/ облететь как молния; быстро двигаться как молния/ умер как молнией убило/ озарить кого-л. как молния; ăn vụng như chớp; nhanh như chớp

как метеор; проноситься как метеор/

холодно как в леднике/ дуть как из ледника/ нести как из ледника/ веять холодом как из ледника;

холодный как ледышка/ как лёд/ бесчувственный как лёд/ как ледяной/ холодный как лёд/ скользкий как лёд; как лёд/ холодный как лёд/ lạnh như băng;

как айсберг в океане; (người Nga cụ thể hóa các khái niệm, người Việt dùng từ bao quát)

уйти как ветром сдуло; как ветер/ лететь как ветер/ быстро двигаться как ветер/ свободный как ветер/ вольный как ветер/ мчаться как ветер/ нестись как ветер/ врываться как ветер/ влетать как ветер/ исчез как ветром сдуло/ убежал как ветром сдуло/ исчез как ветром сдуло/ рассеиваться как пыль по ветру/ разлетаться как пыль по ветру/ исчезать как пыль по ветру; как ветром сдуло; nói thì như mây như gió, cho thì thẳng mồm không xong; như voi uống thuốc gió; như đèn trước gió; tuổi già như ngọn đèn trước gió; tiền vào nhà khó như gió vào nhà trống; chạy nhanh như gió; như điều gặp gió; lên như điều gặp gió; như cờ gặp gió; nam vô tửu như kì vô phong; như buồm gặp gió; уйти как ветром сдуло; как ветром сдуло; как ветер; как пыль по ветру/ развеиваться как пыль по ветру;

зубы как снег/ белый как снег/ волосы как снег/ увеличивается как снежный ком/ нужен как прошлогодний снег/ растаял как снег/ свалился как снег на голову/ как снег на голову/ зубы как снег/ расти как снежный ком/ обрастать кем чем-л. как снежный ком/ бледный как снег/ побелеть как снег/ побледнеть как снег/ появиться как снег на голову/ явиться как снег на голову/ обрушиться как снег на голову/ нагрнуть как снег на голову; trắng như tuyết;

переменчивый как погода/ непостоянный как погода;

сыпаться как град; như nắng hạn gặp mưa rào; khó như giữ đóm đêm mưa; con gái như hạt mưa sa; nước mắt như mưa; khóc như mưa; bắn đạn như mưa; bắn như mưa; ủ rũ như gà phải trời mưa; ủ rũ như cò bị phải trời mưa; mong như cá mong mưa; lù lù như đống dấm trời mưa; cò phải nước bí như bị phải trời mưa; mong như hạn mong mưa; cò phải nước bí như bị phải trời mưa; lù lù như đống dấm trời mưa; như mây như mưa; mưa như trút nước; gái phải hơi trai như thài lải gặp cứt chó, trai phải hơi gái như cò bị phải trời mưa;

nói thì như mây như gió, cho thì thẳng mỗ không xong; như mây gặp rồng; như mây như mưa;
sang như động;
ăn như Thủy Tề đánh vục; ăn như Hà Bá đánh vục; как в бездну провалился;
как лес; высокий как лес/ густой как лес/ буйно растущий как лес/ неясный как темный лес/
скрытый как темный лес/ заблудиться где-л. как в темном лесу/ быть как в темном лесу/ очу-
титься как в темном лесу/ не ориентироваться как в темном лесу/ не разбираться как в темном
лесу/ кричать как в темном лесу/ жить как в темном лесу; chồng có vợ như cây có rừng; bỡ ngỡ như
chim chích lạc rừng; ngẩn ngơ như chim chích lạc rừng; gập như rừng; như hổ về rừng; bỡ ngỡ như bợ
vào rừng; chồng có vợ như cây có rừng; như chắt chắt vào rừng xanh;
đi như thác chảy;
rẻ như bùn;
như rợ về đồng bằng
как светом озарило;
круглый как уголь/ nóng như hòn than;
4. Элемент В, обозначающие стихийные явления
как буря/ налетать как буря/ lò dò như cò phải bão; / лететь как буря/ мчаться как буря/ нестись
как буря/ влетать как буря; dấy lên như vũ bão; lò dò như cò phải bão; lao đao như thuyền gặp bão;
mạnh như vũ bão;
pronёсся как ураган; как ураган/
как вихрь/ влетать как вихрь/ нестись как вихрь/ лететь как вихрь; (tiếng Nga cụ thể hóa các
loại bão)
как на вулкане/ жить как на вулкане/ сидеть как на вулкане/ чувствовать себя как на вулкане/
как вулкан разбушевался; (nhiều hơn tiếng Việt)
как землетрясение;
mong như hạn mong mưa;
rẻ như củ lứt;

Doan Thuc Anh. Comparative idioms denoting natural phenomena and disasters containing «как» in Russian and its equivalent «như» in Vietnamese. In the system of phraseology, comparative phraseological units with the word *how* in Russian and the word *như* in Vietnamese occupy a significant place. Russian and Vietnamese comparative phraseological units with the names of natural phenomena are the key to understanding the people's culture, their history, ideas about the world around them. Based on the analysis of the material collected from various explanatory and phraseological dictionaries of the Russian and Vietnamese languages, from the card index of the academic dictionary of the Vietnamese language, from fiction, in this article we intend to pay greater attention to highlighting the problem of comparing Russian comparative phraseological units with the word «how» and Vietnamese equivalents with the word «như», denoting natural and natural phenomena.

CULTURE; WORLD HISTORY; IDIOMS; COMPARISON; NATURAL PHENOMENA AND DISASTERS; RUSSIAN LANGUAGE; VIETNAMESE LANGUAGE

*Статья поступила в редакцию 29.06.2021; одобрена после рецензирования 18.09.2021; принята к публикации 28.09.2021.
The article was submitted 29.06.2021; approved after reviewing 18.09.2021; accepted for publication 28.09.2021*

Citation: Doan Thuc Anh. Comparative idioms denoting natural phenomena and disasters containing «как» in Russian and its equivalent «như» in Vietnamese. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 38. P. 25–38. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.03

Вузовская практика

Higher education practice

И.В. Барышева, Е.В. Малкина, О.А. Козлов

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ



БАРЫШЕВА Ирина Викторовна – преподаватель кафедры математического обеспечения и суперкомпьютерных технологий Института информационных технологий, математики и механики;
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
пр. Гагарина, 23, г. Нижний Новгород, 603950, Россия; e-mail: ibar1950@yandex.ru

BARYSHEVA Irina V. – Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.
23 Prospekt Gagarina, Nizhny Novgorod, 603022, Russia;
e-mail: ibar1950@yandex.ru



МАЛКИНА Елена Владиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры программной инженерии Института информационных технологий, математики и механики;

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
пр. Гагарина, 23, г. Нижний Новгород, 603950, Россия; e-mail: malkina@unn.ru

MALKINA Elena V. – Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.
23 Prospekt Gagarina, Nizhny Novgorod, 603022, Russia;
e-mail: malkina@unn.ru



КОЗЛОВ Олег Александрович – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник;
Институт стратегии развития образования Российской академии образования.
ул. Жуковского, 16, Москва, 101000, Россия; e-mail: ole-kozlov@yandex.ru

KOZLOV Oleg A. – Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education
ul. Zhukovskogo, 16, Moscow, 101000, Russia;
e-mail: ole-kozlov@yandex.ru

В статье рассматриваются проблемы проведения практических и лабораторных работ в курсе «Алгоритмы и структуры данных» при подготовке будущих ИТ-специалистов дневного отделения в условиях перехода на онлайн обучение во время пандемии. Особое внимание уделяется методике изучения различных структур данных как базы подготовки разработчиков информационных систем. Предлагается методика проведения онлайн занятий с использованием презентаций. Выделяются основные компоненты при подготовке презентаций. В рамках дисциплины «Алгоритмы и структуры данных» студент должен выполнить семь лабораторных работ. Каждая лабораторная работа – это программный проект, для выполнения которого требуется несколько занятий. Во время этих занятий вырабатывается структура проекта и последовательно увеличивается количество создаваемых классов-подпрограмм для решения поставленной задачи. Показа-

но, как вовлечение студентов в совместное программирование может поднять лабораторные программные проекты на уровень проектов Scrum. Анализируется проектный метод, и приводятся некоторые результаты применения предложенной методики при ведении практических и лабораторных занятий.

АЛГОРИТМЫ; ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ; ПРОГРАММНЫЙ ПРОЕКТ; ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД; СТРУКТУРЫ ДАННЫХ

Ссылка при цитировании: Барышева И.В., Малкина Е.В., Козлов О.А. Проектный метод обучения программированию студентов профильных специальностей в условиях дистанционной работы // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 38. С. 40–55. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.04

Введение. Дисциплину «Алгоритмы и структуры данных» много лет преподают в Нижегородском университете им. Н.И. Лобачевского в третьем и четвертом семестрах студентам, обучающимся на профильных специальностях [1]. Лекционный курс сопровождается практическими и лабораторными занятиями [2]. За время существования курса сменялись поколения компьютеров, языки программирования, используемые на практике, и интегрированные среды для разработки программного обеспечения. За это время развивались не только формальные методологии разработки программ – структурное программирование, объектно-ориентированное программирование и другие, – но менялись и требования к конечному продукту при его промышленной разработке, и этого нельзя не учитывать, обучая программированию. Требования к конечному продукту породили изменения требований к проектировке программных продуктов. Появилась новая дисциплина, и даже новая специальность – «Программная инженерия». В профессиональном сообществе в последние годы при разработке программных проектов исходят из гибких, итеративных методологий, основанных на идеологии Agile, которая описана в электронном ресурсе Agile Manifesto [3]. Agile предлагает следовать некоторым ценностям, которые помогают разработчикам отбросить второстепенное,

и сосредоточиться на главном, применять наиболее простые решения, эффективно взаимодействовать между собой и с заказчиком, адекватно реагировать на изменения. Команда разработчиков должна систематически анализировать возможные способы улучшения эффективности и соответственно корректировать стиль своей работы.

Существует множество методов, базирующихся на идеях Agile, и один из самых популярных – Scrum [4]. В любом случае речь идет о некотором проекте и методе его реализации. Проект в широком смысле, как известно, имеет такие существенные характеристики, как цель, уникальность, ограниченность по времени, ограниченность по ресурсам (людским и материальным), сложность, неопределенность (гибкость) и другие. В Scrum весь проект разбивается на ряд небольших задач-итераций, которые выполняются за равные промежутки времени. В Scrum такие промежутки их называют спринтами. Вся работа выполняется небольшой командой, в которую входят разработчики, владелец продукта (заказчик) и скрам-мастер (отвечающий за эффективность и правильное применение Scrum). Команда регулярно встречается, чтобы планировать и находить способы решения поставленных задач [5].

В этом смысле проведение лабораторных работ как педагогических проектов,

выполняемых в режиме онлайн, хорошо вписывается в методологию Scrum. Каждая лабораторная – это отдельный проект, длящийся от полутора до семи-восьми недель. Команда разработчиков – группа студентов из 12-15 человек. Спринты – обычные учебные пары. На каждую учебную пару ставится своя задача, по которой должен быть получен свой результат. При очном обучении в терминал-классе все студенты за своим компьютером выполняли одну и ту же задачу, а преподаватель консультировал каждого студента по отдельности. В условиях дистанционной работы с использованием видеоконференций и возможностью каждому участнику делиться функциями своей системы, получать мгновенную обратную связь, все становятся равноправными участниками совместной онлайн деятельности. Таким образом, учебная группа становится командой, работающей над одной задачей. Единственное отличие методологии Scrum от дистанционной работы над проектом студенческой группы: владелец продукта, заказчик и скрам-мастер одно и то же лицо – преподаватель, и для него нет неопределенности в смысле результатов проекта.

В данной статье мы сосредоточимся на анализе главных, на наш взгляд, методических проблемах онлайн обучения программированию студентов дневного отделения в условиях чрезвычайных обстоятельств (пандемии). Это касается представления изучаемого материала, обеспечения взаимосвязи «учитель-ученик», не затрагивая материальные проблемы, обеспеченности техническими средствами, качества интернет-соединения, наличия лицензионного программного обеспечения учителя и учеников и тому подобные.

Актуальность. Чтение лекций «онлайн» появилось раньше пандемии, причем в разных вариантах: это и популярные лекции в различных образовательных телеви-

зионных программах, и стримы в интернете, и онлайн семинары (вебинары). Большое количество учебных материалов доступно в записях, которые хранятся на разных платформах и, в частности, на YouTube: например, замечательные уроки физики в Ришельевском лицее [6], Гарвардский курс «Основы компьютерных наук и искусства программирования CS50» [7], множество видеоблогов, рассказывающих, как решать конкретные практические задачи, в том числе в области программирования. Университеты во всем мире предлагают как изучение отдельных онлайн курсов, так и получение некоторых специальностей. Несмотря на то, что дистанционное образование уже имеет долгую историю, тем не менее, изучение программирования в режиме онлайн все еще недостаточно разработано в литературе [8]. В России образование формализовано образовательными стандартами, рабочими программами дисциплин (РПД), оценочными средствами (ФОС). Нарушение формальных норм высшим учебным заведением может привести даже к недовольству обучающихся, закрытию соответствующей программы обучения. Поступив на дневное обучение, студенты хотят получить тот объем знаний и в том виде, на который они рассчитывали при поступлении. Это одна из причин, почему руководство университета, переводя студентов на онлайн обучение, не дает переходить на более свободное асинхронное дистанционное обучение, а продолжает требовать работы строго по расписанию, включая лабораторные работы, которые обычно проводятся в терминал-классах. Было бы неэффективно дать студентам выполнять самостоятельно лабораторные работы на домашних компьютерах, а преподавателю сидеть целую пару перед экраном Zoom, на котором изображены маленькие черные прямоугольники с фамилиями студентов, и ждать, не задаст

ли кто-нибудь вопрос. Поэтому каждая лабораторная, которую студенты должны выполнить, превращается в проект в смысле методологии Scrum и выполняется совместно.

Дневное обучение в классическом университете предполагает ежедневное общение студентов с преподавателями, совместное обсуждение учебных и научных вопросов, причем не только во время занятий. Неожиданный массовый переход на дистанционное обучение в начале пандемии Covid-19 поставил перед преподавателями, традиционно ведущими очные занятия, сложную задачу: обеспечить то же качество, что и при очном обучении. При таком резком переходе преподавателям и студентам пришлось столкнуться с множеством проблем, которые необходимо было решать очень быстро: освоить новые возможности взаимодействия со студентами, обеспечить их учебными материалами. Исключение очной формы ведения занятий разорвало установившиеся связи между традиционными формами представления предмета, изменило акценты и соотношения между лекциями, практической работой и самостоятельной работой студентов. Самые болезненные и невосполнимые потери – это нарушение непосредственных связей «учитель–ученик», как бы они ни назывались: учитель–школьник, преподаватель (или профессор) – студент, и параллельных отношений «ученик–ученик». Ушли на второй план выработанные годами методики преподавания, а новые – находятся еще только в процессе зарождения и разработки. При этом осталась ответственность преподавателя по выполнению учебного плана.

В Нижегородском университете довольно быстро для чтения лекций и проведения практических занятий в курсе «Алгоритмы и структуры данных» выбрали платформу Zoom. Методические материалы можно

было размещать на сайте под управлением системы электронного обучения MOODLE и на портале университета. Для изучения курса «Алгоритмы и структуры данных» студентам, лишившимся терминал-класса, было рекомендовано установить у себя на компьютерах бесплатную версию Visual Studio Community 2019 с сайта <https://visualstudio.microsoft.com/ru/vs/community/>. Вопрос заключался только в том, что преподаватели практики, ведущие очные занятия, не имели готовых материалов для видеоконференций, их нужно было готовить заново. А еще нужно было как-то решать вопрос с проведением лабораторных занятий.

Преподавать программирование очно достаточно сложно, еще сложнее преподавать онлайн. До сих пор нет единого мнения о том, что такое процесс программирования и как ему следует обучать. Проблема обучения программированию остается актуальной на протяжении многих лет, и появление новых программных продуктов, новых направлений подготовки не снижает интереса к этой научно-педагогической задаче [9; 10; 11; 12; 13].

При очном обучении на практических занятиях преподаватель в обычной аудитории обсуждает со студентами выполнение предстоящей лабораторной работы. При этом по реакции слушателей всегда видно, насколько они понимают материал. Всегда можно остановиться, объяснить по-другому, вернуться к начальному варианту.

Ведение практических занятий без традиционных доски и мела требует огромной предварительной работы по подготовке методических материалов. Хорошо известным и часто применяемым инструментом представления учебного материала являются презентации, но даже в рамках одного предмета методически различаются презентации для лекций и презентации для проведения практических занятий. В Ниже-

городском университете при чтении лекций по дисциплине «Алгоритмы и структуры данных» в аудитории презентации используются давно, они опубликованы как дидактический материал [14], более того, практика и лабораторные работы по содержанию синхронизированы с лекциями.

В чем различия в представлении материала для лекций и для проведения практических занятий? Первое – целевая аудитория: лекции читаются на потоке в 150-200 студентов, эмоции и реакция коллективная, а практические занятия ведутся с подгруппой из 12-15 слушателей, контакт в данном случае должен быть фактически персональным. Для обеспечения таких различий применяются различные методики.

Второе – различаются цели: студент, слушая лекцию, должен понять материал, узнать, какие бывают методы, какую-то часть записать в виде конспекта (хотя при наличии электронной презентации запись зачастую может рассматриваться как рудимент, но не надо забывать, что при ручной записи включается еще и механическая память и начинают работать другие разделы мозга, что способствует лучшему восприятию материала). С помощью лабораторных работ студенты должны научиться применять изученные ими методы, получить совершенно определенный результат, соизмеряя при этом экономию памяти компьютера и быстродействие программы. Цель любой практической работы заключается в том, чтобы обучаемый научился самостоятельно получать реальный результат.

Проектный метод. В рамках дисциплины «Алгоритмы и структуры данных» студент должен выполнить семь лабораторных работ. Каждая лабораторная работа – это программный проект [15; 16; 17], на выполнение которого требуется несколько занятий. Во время этих занятий вырабатывается структура проекта и последователь-

но увеличивается количество создаваемых классов-подпрограмм для решения поставленной задачи. Темы программных проектов [14; 18]:

- Алгебра множеств
- Работа с матрицами специального вида на примере треугольных матриц
- Транслятор арифметических выражений. Динамическая структура «стек». Динамическая структура «таблица»
- Динамическая структура «очередь». Поразрядная сортировка
- Алгебра полиномов от N переменных. Циклический список
- Орфографический словарь. Иерархический список как структура
- Графический редактор. Плексы.

Этот список может варьироваться: например, иерархический список, используемый для организации орфографического словаря, может быть рассмотрен на примере хранения текстов; динамическая структура «стек» может быть проиллюстрирована на более простой задаче контроля парности скобок в арифметическом выражении; различные формы организации динамической структуры «таблица» могут быть выполнены в виде отдельных лабораторных работ. Выбор конкретного набора лабораторных работ зависит как от уровня конкретной группы студентов, так и от методики ведения занятий преподавателем.

При работе над проектами изучаются теоретические вопросы программирования, приобретается опыт разработки проектов, их реализации, описания проделанной работы и полученных результатов. Проектный метод при выполнении лабораторных работ предусматривает реализацию модели реальной жизни в форме «заказчик–исполнитель». При этом должна присутствовать постановка задачи «заказчиком», построена модель решения и предложены варианты решения. В традиционном формате все это требует живого

обсуждения как по линии «преподаватель-студент», так и между студентами. Преподаватель в режиме реального времени должен реагировать на реакцию аудитории. В дистанционном формате для удержания фокуса внимания студентов материал должен быть представлен в виде, допускающем варианты выбора, должен предугадывать возможные вопросы и содержать ответы на еще не поставленные вопросы.

Например, в лабораторной работе «Алгебра множеств» постановка задачи имеет вид:

- 1) разработать систему хранения конечных множеств;
- 2) обеспечить выполнение операций над множествами;
- 3) сформировать дружественный интерфейс.

Так выглядит постановка содержательной части задачи, но необходимо помнить и об учебных целях, ради которой разрабатывается проект, а именно:

- научиться использовать WindowsForm для организации интерфейса;

- разработать структуру программы с использованием WindowsForm;

- познакомиться с побитовыми логическими операциями;

- изучить операции сдвига.

Перечень учебных целей, достигнутых в процессе выполнения проекта, для каждой лабораторной работы студенты должны представлять в отчете в разделе итогов и заключений.

Презентация при этом не является главным источником информации: материал слайдов есть иллюстрация к голосу преподавателя, он служит дидактическим материалом, слайды не должны заменять учебники. В этом варианте дистанционное занятие может приблизиться к обычному очному формату, так как слайд становится продвинутым аналогом доски. Достигнуть приближения к аудиторным занятиям позволяет представление двух или даже более вариантов разработки проекта с оценкой сложности каждого варианта, экономии времени вычисления и используемой памяти с целью вызвать обсуждение и перевести занятие в интерактивный режим.

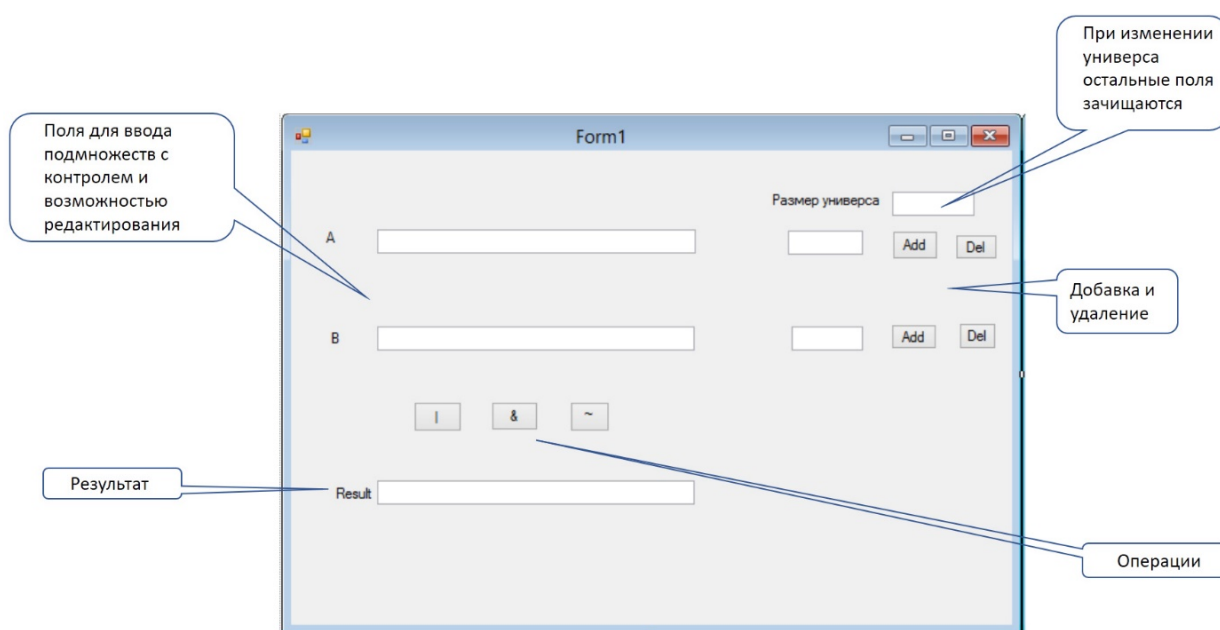


Рис. 1. Работа с множествами

В обсуждаемом примере вариантами могут стать различные структуры хранения множеств: массив номеров элементов, входящих в подмножество, или битовая строка, указывающая на принадлежность элементов подмножеству. В презентации приводится механизм, устанавливающий взаимно-однозначное соответствие между номером элемента и битом, соответствующим этому элементу. Оценки сложности вариантов по времени и по памяти приводятся в презентации в таблицах.

Более сложные проекты выдвигают и более жесткие требования к презентации. Например, в проекте «Транслятор арифметических выражений» технически сложным моментом является воспроизведение в презентации алгоритма преобразования арифметического выражения, в состав которого входят операнды (константы и имена переменных), знаки арифметических операций и скобки (левая и правая) в польскую инверсную запись (полиз). Можно описать алгоритм словами:

1) *Операнд заносится в полиз и таблицу переменных;*

2) *левая скобка помещается в стек;*

3) *правая скобка «выталкивает» из стека в полиз все операции до соответствующей левой скобки;*

4) *«операция» «выталкивает» в полиз из стека все более «важные» или равнозначные по приоритету операции;*

5) *пункт 4 для равнозначных операций обеспечивает выполнение слева направо последовательности операций одинаковой «важности».*

Обучающий момент состоит в том, что описание алгоритма содержит те понятия, ради изучения которых и выполняется проект (это и полиз, и стек, и таблица и многое другое). При очном обучении обычно на каком-либо эффектном примере с помощью доски и мела показывается процесс получения бесскобочной записи, и

по мере разбора примера подводятся итоги работы над примером, фиксируется последовательность выполненных манипуляций и получается схема, определяющая постановку проблемы. Таким образом, под руководством преподавателя студенты сами приходят к пониманию и построению представленного алгоритма. Процесс соучастия в построении алгоритма вдохновляет студентов значительно больше, чем, если бы им предложили написать программу по готовому алгоритму.

На рис. 2 представлен порядок действий при обработке арифметического выражения для данной лабораторной работы. В онлайн этот сложный процесс необходимо продемонстрировать в презентации. Единственное преимущество перед доской – возможность повторения показа. Однако остается проблема удержания внимания студентов, которые должны разобраться в вопросе, чтобы написать адекватную программу. Повторим хорошо известную истину: программировать можно только то, что хорошо понимаешь, в чем полностью разбираешься. Презентация позволяет использовать анимацию, но для грамотной анимации нужно привлекать специалиста-дизайнера, а преподавателю программирования перед проведением конкретного занятия и перед конкретной аудиторией сделать это трудно, и поэтому он создает свою авторскую анимацию, которая показывает, как он понимает проблему.

Обсуждение новых понятий должно начинаться с четкого определения, например:

Динамическая структура $S = (M_i, p_1, p_2)$, в которой отношение следования p_1 (следующий) реализовано операцией «вставки», а отношение следования p_2 (предыдущий) – операцией «исключения», организованными по правилу LIFO (last in, first out, «последним зашел – первым вышел») называется стек.

С другой стороны, мы можем продемонстрировать это понятие на рисунке (рис. 3):

Порядок действий при обработке арифметического выражения

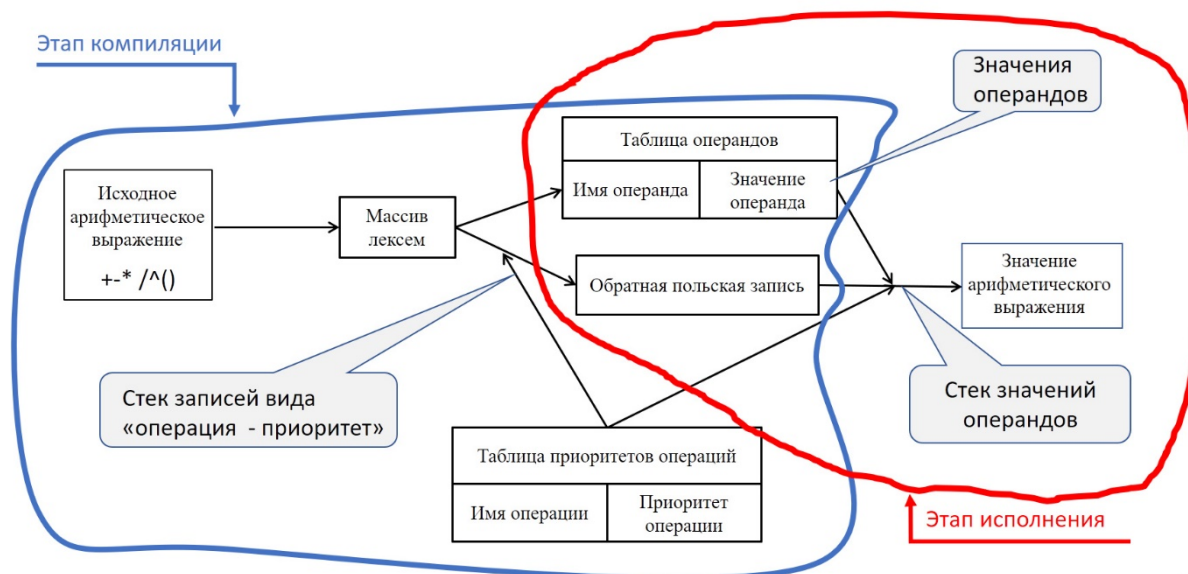


Рис. 2. Схема проекта

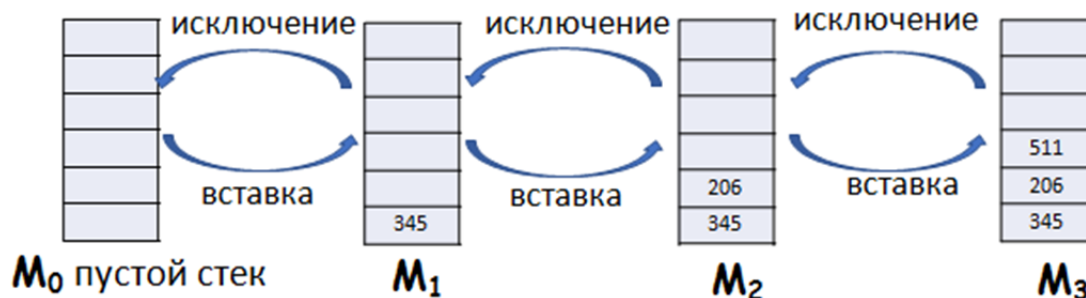


Рис. 3. Динамическая структура стек

При этом динамические структуры, изучение которых является практически главной темой курса «Алгоритмы и структуры данных», требуют и динамическую картинку, поскольку свойства динамических структур проявляются во времени, а не статично. Сам процесс нельзя показать на примере работающей программы, все основные характеристики стека остаются недоступны для показа во время работы программы. Обычно это показывается на доске.

Так, например, в рамках выполнения лабораторной работы «Трансляция арифметических выражений» необходимо организовать две таблицы. Таблица как дина-

мическая структура появляется в учебном курсе здесь впервые. Существуют четыре способа организации таблицы, и необходимо предложить студентам выбор, который осуществляется на основе характеристик каждого способа затрат как по времени, так и по памяти. Эти данные представлены в презентации, и при правильной организации внимание слушателей получит дополнительный импульс, тем более, что выбор происходит с учетом проектных требований к таблицам.

Постановка задачи принимает вид:

1) для организации интерфейса должна быть использована форма в приложении WindowsForm (рис. 4);

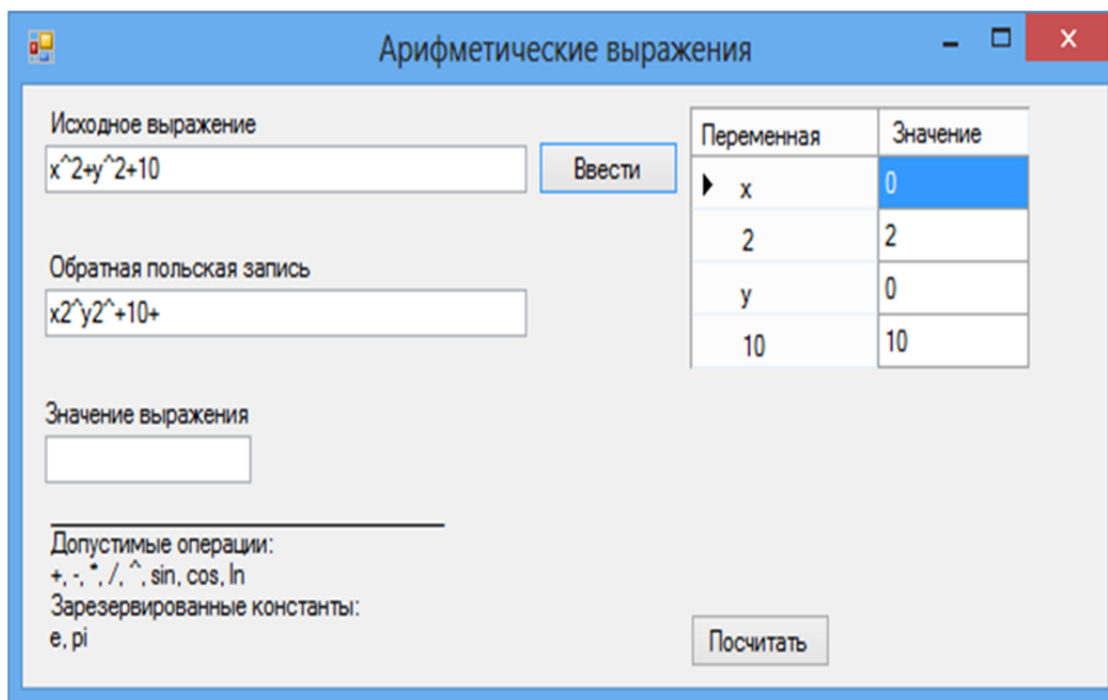


Рис. 4. Задание на лабораторную работу

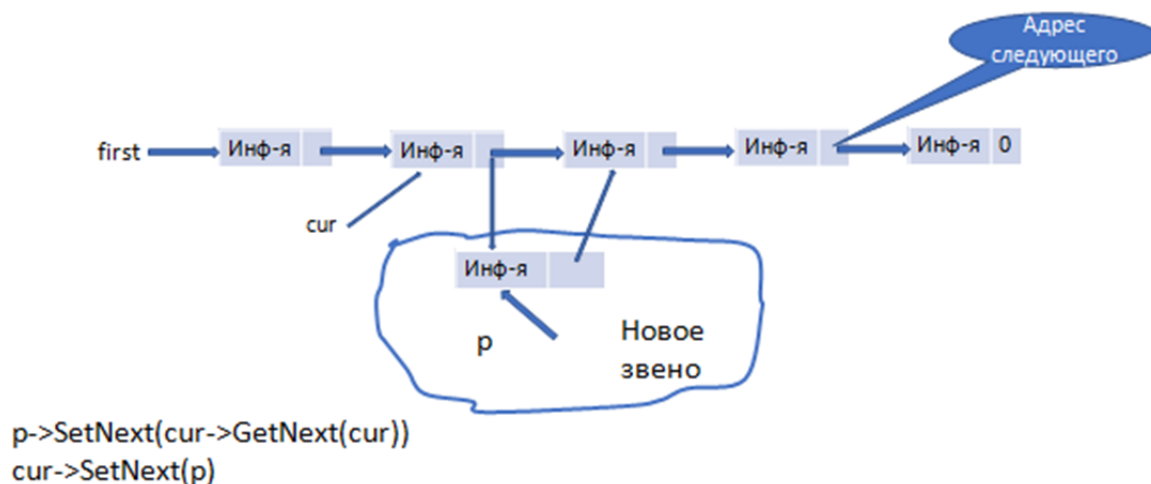


Рис. 5. Вставка нового звена в линейный список

2) в поле «Исходное выражение» на форме задается арифметическое выражение, использующее допустимый заданный набор операций; имена переменных и константы могут состоять из одного или более символов;

3) необходимо получить бесконечную запись выражения и таблицу использованных в выражении переменных;

4) после определения значений переменных в таблице, представленной на форме, должно появиться значение выражения.

Следующая проблема в использовании презентаций – это иллюстрация процесса формирования сложных структур хранения: иерархических списков, деревьев. Отметим, что само понятие «списки» требует внимательного рассмотрения. На рис. 5 представлен алгоритм вставки нового звена в линейный список.

Без динамики процесс вставки нового звена в список объяснить сложно: не имеет смысла записать просто строки текста без

иллюстрации последовательности действий, тем более, что понимание структуры хранения, распределенной в памяти компьютера, формируется у студентов не сразу.

Постановка задачи для выполнения последней лабораторной работы «Графический редактор. Плекс» [14;18;19] предполагает, прежде всего, иллюстрацию процесса формирования структуры хранения геометрических объектов в виде ветвящегося списка со звеньями разного типа (плекса) по мере появления рисунка. Выбранная структура хранения позволяет произвести однозначное воспроизведение рисунка по полученному плексу, хотя ситуация осложняется неоднозначностью отношения «рисунок – плекс». Одному плексу соответствует один рисунок, но плексов для одного рисунка может быть несколько, и каждый вариант отличается от другого последовательностью добавления элементов рисунка, то есть зависит от динамики процесса формирования рисунка, которую необходимо показать при постановке задачи.

Например, для рисунка простого треугольника (рис. 6) при рисовании сторон в последовательности АВ, АС, ВС получаем вариант 1, а в последовательности АС, АВ, ВС – вариант 2.

На доске все просто: один студент мелом чертит рисунок, добавляя в него элементы, а другой синхронно добавляет но-

вые звенья в плекс, и в ходе процесса приходит понимание существования различий при выполнении процедуры вставки звеньев, а именно, для элементов, имеющих две общие с рисунком точки, либо одну общую точку – левую или правую, либо при отсутствии общих точек. Конечно, динамику процесса при подготовке презентаций можно реализовать средствами, поддерживающими мультипликацию, но задача преподавателя в данном случае несколько иная – это изучение структур данных, алгоритмов их построения и использования, а не мультимедийные приложения.

В режиме онлайн одна презентация используется в течение нескольких занятий во время работы над программным проектом. Для эффективного использования презентации в ходе практических занятий по программированию полезно присутствие следующих компонент:

- точная постановка задачи со стороны «заказчика»;
- определение и пояснение теоретических положений, необходимых для разработки проекта;
- обсуждение альтернативных вариантов решения;
- сравнение сложности по времени и количественные характеристики предлагаемых к использованию разных вариантов структур хранения;

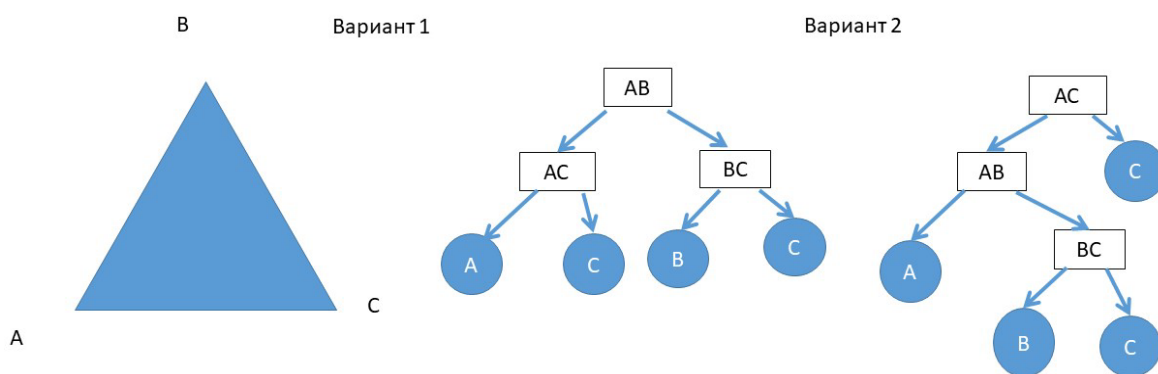


Рис. 6. Варианты плексов для треугольника

– различные варианты организации показа динамических процессов;

– обсуждение структуры программного продукта, который должен быть получен как результат разработки проекта;

– формирование четких требований к сдаче проекта;

– порядок сдачи работ и отчетов.

На каждом из этапов необходимо инициировать внимание студентов, чередуя слайды с текстовой информацией, имеющей визуальную структуру. При этом слайды не должны быть перегружены текстом, а слайды с «картинками» не должны превращать презентацию в забавный мультфильм.

Второй, не менее важной частью работы преподавателя программирования является совместное написание программ, реализующих разрабатываемый проект. Существует мнение, что при обучении программированию можно сформулировать постановку задачи, а затем само программирование перенести на самостоятельную работу. Такое мнение сформировалось исторически, и пока объем знаний и навыков, требуемый для программистов, был небольшим, такое мнение можно было считать оправданным [20]. Однако за последние годы в программировании появилось столько новых знаний и методов, что без квалифицированного «супервизора» – преподавателя студенту будет трудно не утонуть в потоке информации. В рамках дистанционного формата появляется сложная задача: необходимо организовать совместное программирование и удержать внимание группы. Нужно достигнуть понимания необходимости совместной работы. Конечно, студенты второго курса, изучающие «Алгоритмы и структуры данных», уже обладают некоторыми знаниями по программированию, но тем сложнее и интереснее должна быть организована работа преподавателя для удержания их внимания. Технически организовать совместную работу можно пере-

дачей права демонстрации экрана одному из студентов, который запускает среду программирования. Обычно остальные студенты также работают за своими компьютерами. Выбор «ведущего» как правило не вызывает проблем, и после проведения двух-трех занятий студенты понимают полезность этой функции, на эту роль появляется несколько желающих. В данной ситуации лидирующая роль преподавателя не должна сводиться к демонстрации кода, а должна состоять в своевременной помощи в преодолении сложностей в действиях «ведущего» и в вовлечении всей аудитории в процесс с учётом возможностей каждого. При этом преподаватель может поручить кому-то из студентов поиск в интернете описания возникающих ошибок или поиск описания синтаксиса используемых функций, так как при смене версий Visual Studio иногда возникают некоторые новшества. Это происходит в режиме «здесь и сейчас», и «ведущий» использует результаты поиска. Часть студентов должна отслеживать код, который набирает ведущий, с целью поиска логических ошибок, кому-то можно поручить отслеживать по разосланной всем презентации следующие шаги процесса. В этот момент благодаря режиму онлайн программный проект приобретает черты проекта в смысле Scrum.

Необходимо точно определить момент, начиная с которого студенты могут справиться самостоятельно без потери в уровне получаемой квалификации. Студенты даже из одной и той же группы имеют разную степень самостоятельности и разную самооценку. Всегда находятся те, кто, едва прослушав постановку задачи, пробуют самостоятельно завершить работу. Конечно, надо поощрять такую самостоятельность, но при этом контролировать результат, приветствовать успешные моменты и обсуждать недостатки, привлекая к этому остальную аудиторию.

При совместной работе происходит об-суждение и последовательности действий, и порядка тестирования новых элементов программирования. В каждом проекте должны быть новые знания из области программирования, которые в предыдущих задачах не встречались. В этом состоит очень большая невидимая часть внеауди-торной работы преподавателя, независимо от того, предъявляются ли результаты этой работы в аудитории или в дистанционном формате обучения. Например, в лаборатор-ной работе «Алгебра множеств» новое – разработка проектов с классами, техника тестирования класса в условиях консоли, переход интерфейса на WindowsForm и по-том решение задачи, постановка которой приведена выше.

В работе «Треугольные матрицы» но-вое – классы на шаблоне, использование новых инструментов на WindowsForm, рекурсия в объявлении полей класса и практически во всех методах, включая конструктор, например, запись вида `Tvector<Tvector<TM>> mtr`, как не частое яв-ление в программировании.

«Транслятор арифметических выраже-ний» – большой проект, в котором заложены многие важные, как теоретические, так и практические вопросы: понятие транслятора, процесс получения exe-кода, динамические структуры, таблицы переменных и области действия переменных, алгоритм Дейкстры, приоритеты операций, технология разработ-ки и тестирования проекта, состоящего из нескольких, более чем двух, классов, работа с формой, установка соответствия между динамической структурой таблицы и ее ви-зуальным представлением на форме.

«Поразрядная сортировка» при исполь-зовании динамической структуры «оче-редь» – небольшая работа, как сувенирная шкатулка, содержит красивую вещь: выбор структуры хранения для очереди, которая может дать кратный выигрыш по памяти.

Впервые появляются списки как распреде-ленная структура хранения, к которым студенты привыкают не быстро.

«Алгебра полиномов» – это аналитиче-ские преобразования на компьютере, це-лый раздел теоретического программиро-вания, выбор структуры хранения, которая может решить проблему 0-полинома, со-кратит сложность по времени, упростит алгоритмы; в режиме реального времени пошаговое тестирование циклического списка с контролем адресов памяти и их содержимым. Этот проект, наверно, един-ственный, который сначала до конца (кро-ме вывода на форму, она к этому моменту уже становится привычной) выполняется в условиях совместной работе группы.

Последние два проекта сложны как для представления материала, так и для реали-зации. Включают сложные алгоритмы со-здания структуры, обхода, копирования, сохранения в файлах, восстановления структуры, новые теоретические понятия: наследование, абстрактные классы, преоб-разование типов и так далее. Но эти проек-ты при большой и сложной базе, которая реализуется совместными усилиями, поз-воляют выполнить красивые приложения с использованием WindowsForm и в разных вариантах, у студентов появляется и воз-можность проявить свою индивидуаль-ность, и к этому времени они набирают достаточный уровень квалификации.

Выводы. Таким образом, проектный ме-тод изучения курса «Алгоритмы и структу-ры данных», разработанный и многократно опробованный в классическом режиме рабо-ты – практика, с доской и мелом, и лабора-торными работами в терминал-классе, – впервые был перенесен в дистанционную среду, где приобрел черты Scrum проекта.

Альтернатива доске и мелу в режиме он-лайн – подготовленные презентации. Пре-зентации как дидактический материал для

выполнения лабораторных работ [19; 21] должны включать следующие компоненты:

- точная постановка задачи со стороны «заказчика»;
- определение и пояснение теоретических положений, необходимых для разработки проекта;
- обсуждение альтернативных вариантов решения;
- сравнение сложности по времени и количественные характеристики предлагаемых к использованию разных вариантов структур хранения;
- различные варианты организации показа динамических процессов;
- обсуждение структуры программного продукта, который должен быть получен как результат разработки проекта;
- формирование четких требований к сдаче проекта;
- порядок сдачи работ и отчетов.

При проведении практических занятий и лабораторных работ в режиме онлайн особое внимание следует уделять удержанию внимания. Для этого необходимо чередовать слайды с текстовой информацией и слайды с «картинками», ставить вопросы, требующие ответа или выбора. Проектирование презентаций к занятиям вызывает сложности как технического, так и содержательного характера.

В рамках дистанционного формата появляется сложная задача: необходимо организовать совместное программирование

и удержать внимание группы. Нужно достигнуть понимания необходимости совместной работы. Активность и соучастие студентов в период выполнения проектов в режиме «онлайн» поддерживать непросто, психологическая нагрузка на преподавателя возрастает многократно.

Опыт работы показывает, что в группах с сильными студентами активная работа позволяет полностью выдерживать, график работ, иногда даже с опережением. Слабые группы целиком «висят» на преподавателе, самостоятельной работы у студентов практически не получается, хотя в коллективной совместной работе участвуют с удовольствием, проблем с выбором «ведущего» не возникает, они готовы обсуждать и помогать в решении общих задач. Но при этом график и сроки не выдерживаются, проекты приходится упрощать.

Переход на онлайн обучение явился сложным испытанием для всех участников процесса обучения, потребовал разработки новых методик обучения, изменения привычных понятий. Предложенную работу можно рассматривать как описание методики практической работы в режиме чрезвычайной ситуации, целью которой была попытка минимизации потерь, вызванных изменениями формы обучения. Работа проводилась на достаточно сложном фактическом материале, изучение которого и в классическом варианте представляет определенные проблемы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Стронгин Р.Г., Гергель В.П. и др. Методы программирования 1. Программа общего курса и описания лабораторных работ. Часть 1. – Н.Новгород: ННГУ, 1999, 151 с.
2. Барышева И.В., Мееров И.Б., Сысов А.В., Шестакова Н.В. Лабораторный практикум (по программе «Алгоритмы и структуры данных»): учебно-методическое пособие. 2017. – 105с. Фонд образовательных электронных ре-

сурсов ННГУ №1438.17.06 http://www.unn.ru/books/met_files/Pract_ADS.pdf

3. Agile Manifesto. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.agilealliance.org/agile101/> (дата обращения: 04.07.2021)

4. Методология управления проектами SCRUM. [Электронный ресурс] – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/SCRUM> (дата обращения: 04.07.2021)

5. Обзор Agile. Что это: методология, метод или философия? [Электронный ресурс] – URL: <https://scrumtrek.ru/blog/agile-scrum/4029/metodologiya-agile/> (дата обр.: 04.07.2021)
6. Записи прямых трансляций около 700 уроков физики в специализированном физическом классе Ришельевского лицея города Одессы, [Электронный ресурс]– URL: <https://www.youtube.com/channel/UCSdDqsIYf9v5UEWTNda1YBw> (дата обр.: 04.07.2021)
7. Основы компьютерных наук и искусства программирования CS50 на русском (Гарвардский курс по основам программирования) [Электронный ресурс] //– URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLawfWYMUziZqyUL5QDLVbe3j5BKWj42E5> (дата обращения: 04.07.2021)
8. **Amber Settle, Arto Vihavainen, and Craig S. Miller.** Research Directions for Teaching Programming Online [Электронный ресурс] – URL: https://www.researchgate.net/publication/269095318_Research_Directions_for_Teaching_Programming_Online (дата обращения: 04.07.2021)
9. **Баженова И.В.** Методика проективно-рекурсивного обучения программированию студентов математических направлений подготовки: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. – Красноярск, 2015. – 159 с.
10. **Бобков В.В.** Реализация дифференцированного подхода в обучении студентов программированию с помощью дидактического технологического комплекса: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. – Красноярск, 2005. – 244 с.
11. **Бордюгова Т.Н.** Методические подходы к формированию компетенций в области программирования на основе реализации индивидуальной траектории обучения: на примере подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование, профиль «Информатика»: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2011.
12. **Калитина В.В.** Формирование программно-алгоритмической компетентности бакалавров информационных направлений при обучении программированию: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. – Красноярск, 2015.
13. **Кирьякова И.В.** Задачный подход в обучении основам программного обеспечения для развития продуктивного мышления будущего учителя информатики: дисс. канд. пед.: 13.00.02. – Омск, 2007. – 179 с.
14. **Гергель В.П.** Презентации по курсу «Алгоритмы и структуры данных», Нижегородский университет, 2001-2019гг. [Электронный ресурс] URL: <http://www.itmm.unn.ru/most/prezentatsii-po-kursu-algoritmy-i-strukturny-dannyh/> (дата обращения: 04.07.2021)
15. **Барышева И.В., Козлов О.А.** Формирование структурного мышления школьников в процессе обучения программированию в рамках школьного курса информатики // «Вопросы современной науки»: колл. науч. моногр. [под ред. Н.Р. Красовской]. – М.: Интернаука, 2016. Т.14. ISBN: 978-5-990855144 – С. 112-129.
16. **Барышева И.В., Козлов О.А.** Проектный метод в изучении основ программирования студентами профильных специальностей // Педагогическая информатика. 2016. №4. С. 78–83. ISSN: 2070-9013
17. **Барышева И.В., Козлов О.А.** Изменение роли и объема самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного изучения программирования // Педагогическая информатика. 2020. №4. С. 53-58. ISSN: 2070-9013
18. Compiling Techniques by Bob Hopgood, 1969 [Электронный ресурс] URL: <http://www.chilton-computing.org.uk/acl/literature/books/compilingtechniques/p002.htm> (дата обращения: 04.07.2021)
19. **Барышева, И.В.** Практика по курсу «Алгоритмы и структуры данных», 2021 [Электронный ресурс] URL: <https://e-learning.unn.ru/course/view.php?id=8627> (дата обращения: 04.07.2021)
20. **Bennedsen J., Caspersen M.E. (2008)** Exposing the Programming Process. In: Bennedsen J., Caspersen M.E., Kölling M. (eds) Reflections on the Teaching of Programming. Lecture Notes in Computer Science, vol 4821. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-77934-6_2
21. **Барышева И.В., Козлов О.А.** Использование электронных ресурсов в методике изучения программирования // Электронные ресурсы в непрерывном образовании: Труды VI Междунар. науч.-метод. симпозиума ЭРНО-2017 (Адлер 24-27 сентября 2017 г.) Редкол.: В.И. Мареев, О.А. Козлов, М.И. Коваленко. Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Южного федерального университета. – 2017. ISBN 978-5-9275-2489-1–С. 64-68.

REFERENCES

1. **Strongin R.G., Gergel' V.P. i dr.** Metody programmirovaniya 1. Programma obshhego kursa i opisaniya laboratornyh rabot. Chast' 1. – N. Novgorod: NNGU, 1999, 151 s.
2. **Barysheva I.V., Meerov I.B., Sysoev A.V., Shestakova N.V.** Laboratornyj praktikum (po programme «Algoritmy i struktury dannyh»): uchebno-metodicheskoe posobie. 2017. – 105s. Fond obrazovatel'nyh jelektronnyh resursov NNGU №1438.17.06 http://www.unn.ru/books/met_files/Pract_ADS.pdf
3. Agile Manifesto. [Jelektronnyj resurs] – URL: <https://www.agilealliance.org/agile101/> (data obrashhenija: 04.07.2021)
4. Metodologija upravljenija proektami SCRUM. [Jelektronnyj resurs]– URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/SCRUM> (data obrashhenija: 04.07.2021)
5. Obzor Agile. Chto jeto: metodologija, metod ili filosofija? [Jelektronnyj resurs] – URL: <https://scrumtrek.ru/blog/agile-scrum/4029/metodologiya-agile/>(data obrashhenija: 04.07.2021)
6. Zapisi prjamyh transljacij okolo 700 urokov fiziki v specializirovannom fizicheskom klasse Rishel'evskogo liceja goroda Odessa, [Jelektronnyj resurs] – URL: <https://www.youtube.com/channel/UCSdDqsIYf9v5UEWTNda1YBw> (data obr.: 04.07.2021)
7. Osnovy komp'juternyh nauk i iskusstva programmirovaniya CS50 na ruskom (Garvardskij kurs po osnovam programmirovaniya) [Jelektronnyj resurs]– URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLawfWYMUziZqyUL5QDLVbe3j5BKWj42E5> (data obrashhenija: 04.07.2021)
8. **Amber Settle, Arto Vihavainen, and Craig S. Miller.** Research Directions for Teaching Programming Online [Jelektronnyj resurs] – URL: https://www.researchgate.net/publication/269095318_Research_Directions_for_Teaching_Programming_Online (data obrashhenija: 04.07.2021)
9. **Bazhenova I.V.** Metodika proektivno-rekursivnogo obuchenija programmirovaniyu studentov matematicheskikh napravlenij podgotovki: diss. kand. ped. nauk: 13.00.02. – Krasnojarsk, 2015. – 159 s.
10. **Bobkov V.V.** Realizacija differencirovannogo podhoda v obuchenii studentov programmirovaniyu s pomoshh'ju didakticheskogo tehnologicheskogo kompleksa: diss. kand. ped. nauk: 13.00.02. – Krasnojarsk, 2005. – 244 s.
11. **Bordjugova T.N.** Metodicheskie podhody k formirovaniyu kompetencij v oblasti programmirovaniya na osnove realizacii individual'noj traektorii obuchenija: na primere podgotovki bakalavrov po napravleniju «Pedagogicheskoe obrazovanie, profil' «Informatika»: diss. kand. ped. nauk: 13.00.02. – Moskva, 2011.
12. **Kalitina V.V.** Formirovanie programmno-algoritmicheskoy kompetentnosti bakalavrov informacionnyh napravlenij pri obuchenii programmirovaniyu: avtoref. diss. kand. ped. nauk: 13.00.02. –Krasnojarsk, 2015.
13. **Kir'jakova I.V.** Zadachnyj podhod v obuchenii osnovam programmno obespechenija dlja razvitija produktivnogo myshlenija budushhego uchitelja informatiki: diss. kand. ped.: 13.00.02. – Omsk, 2007. – 179 s.
14. **Gergel' V.P.** Prezentacii po kursu «Algoritmy i struktury dannyh», Nizhegorodskij universitet, 2001-2019gg. [Jelektronnyj resurs] URL: <http://www.itmm.unn.ru/most/prezentatsii-po-kursu-algoritmy-i-struktury-dannyh/> (data obrashhenija: 04.07.2021)
15. **Barysheva I.V., Kozlov O.A.** Formirovanie strukturnogo myshlenija shkol'nikov v processe obuchenija programmirovaniyu v ramkah shkol'nogo kursa informatiki // «Voprosy sovremennoj nauki»: koll. nauch. monogr. [pod red. N.R. Krasovskoj]. – M.: Internauka, 2016. T.14. ISBN: 978-5-990855144 – S. 112-129.
16. **Barysheva I.V., Kozlov O.A.** The design method in the study of the fundamentals of programming by students of profession-oriented specialties. *Pedagogical informatics*. 2016. No. 4. Pp. 78–83 ISSN: 2070-9013
17. **Barysheva I.V., Kozlov O.A.** Changing the role and scope of independent work of students in the conditions of remote learning of programming. *Pedagogical informatics*. 2020. No. 4. Pp. 53-58 ISSN: 2070-9013
18. Compiling Techniques by Bob Hopgood, 1969 [Jelektronnyj resurs] URL: <http://www.chilton-computing.org.uk/acl/literature/books/compilingtechniques/p002.htm> (data obrashhenija: 04.07.2021)
19. **Barysheva, I.V.** Praktika po kursu «Algoritmy i struktury dannyh», 2021 [Jelektronnyj resurs]URL: <https://e-learning.unn.ru/course/view.php?id=8627>(data obrashhenija: 04.07.2021)

20. **Bennedsen J., Caspersen M.E. (2008)** Exposing the Programming Process. In: Bennedsen J., Caspersen M.E., Kölling M. (eds) Reflections on the Teaching of Programming. Lecture Notes in Computer Science, vol 4821. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-77934-6_2

21. **Barysheva I.V., Kozlov O.A** Ispol'zovanie jelektronnyh resursov v metodike izuchenija

programmirovanija // Jelektronnye resursy v nepreryvnom obrazovanii: Trudy VI Mezhdunar. nauch.-metod. simpoziuma JeRNO-2017 (Adler 24-27 sentjabrja 2017 g.) Redkol.: V.I. Mareev, O.A. Kozlov, M.I. Kovalenko. Rostov-na-Donu; Taganrog.: Izd-vo Juzhnogo federal'nogo universiteta. – 2017. ISBN 978-5-9275-2489-1–S. 64-68.

Barysheva Irina V., Malkina Elena V., Kozlov Oleg A. Project method of studying programming by students of profile specialists in remote work conductions. The article tackles practical and laboratory work within the framework of the Algorithms and Data Structures course aimed at the preparation of IT specialists at the full-time department in the context of the transition to online training during the COVID-19 pandemic. Particular attention is paid to the methodology of studying various data structures as a basis for information systems developers training. A methodology for conducting online classes using presentations is proposed. The main components of the presentation preparation are defined. Within the Algorithms and Data Structures course, students must complete seven laboratory works. Each laboratory work represents a software development project which spans across several study sessions. During each study session, students develop the structure of the project and gradually increase the number of classes representing subtasks of the major task. The article demonstrates how student involvement in collaborative programming gives the laboratory software projects the characteristics of Scrum projects. The project method is analyzed and some results of the proposed methodology application for conducting practical and laboratory classes are given.

ALGORITHMS; DISTANCE LEARNING; PROGRAM PROJECT; DESIGN METHOD; DATA STRUCTURES

Статья поступила в редакцию 30.05.2021; одобрена после рецензирования 16.07.2021; принята к публикации 28.09.2021.
The article was submitted 30.05.2021; approved after reviewing 16.07.2021; accepted for publication 28.09.2021

Citation: Barysheva I.V., Malkina E.V., Kozlov O.A. Project method of studying programming by students of profile specialists in remote work conductions. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 38. P. 40–55. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.04

Г.П. Пиркульева, Д.О. Баринова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНАЛИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ



ПИРКУЛЫЕВА Гульзар Пиркульевна – студентка 2 курса магистратуры Высшей школы Лингводидактики и Перевода Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: gulzargulzar95@mail.ru

PIRKULYEVA Gulzar P. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: gulzargulzar95@mail.ru



БАРИНОВА Дарина Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы Лингводидактики и Перевода Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: darina-bgtu@mail.ru

BARINOVA Darina O. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. 29, Polytechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: darina-bgtu@mail.ru

В статье рассматриваются языковые особенности использования поэтического текста при обучении русскому языку и выделяются критерии работы с иностранными студентами на занятиях. Главная цель исследования – постижение значения слова, совершенствование культуры речи, выработка внимательного отношения к слову и настоящего вкуса к чтению у студентов. Данная цель не может быть достигнута без включения в процесс обучения русскому языку как иностранному поэтических произведений. В рамках исследования был определен алгоритм работы преподавателя при обучении аналитическому чтению. На примере стихотворения В. Брюсова «Конь Блед» разработаны приемы анализа поэтического текста для обучения иностранных студентов, которые, с одной стороны, позволяют отразить специфику данного типа анализа и, с другой стороны, демонстрирует возможности использования художественного текста при обучении русскому языку как иностранному на материале творчества русских поэтов. В рамках эксперимента иностранным магистрантам Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого были предложены задания на основе работы с поэтическим текстом, согласно разработанному алгоритму. Предлагаемые блоки заданий необходимы для того, чтобы у студентов пополнялся лексический запас, студенты глубже понимали суть стихотворения – одни задания направлены на понимание смысла, другие группы заданий направлены на понимание темы, образов авторской позиции. Выделенные языковые особенности поэтического текста и критерии работы на занятиях с иностранными студентами при обучении русскому языку, а также этапы алгоритма работы с поэтическим текстом могут быть полезны в практике обучения иностранных студентов.

АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ; ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ; РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ; ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ; ПРИЕМЫ АНАЛИЗА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Ссылка при цитировании: Пиркулыева Г.П., Барина Д.О. Использование поэтического текста на занятиях по аналитическому чтению с иностранными студентами // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 38. С. 56–67. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.05

Введение. Выбор темы обусловлен необходимостью совершенствования навыков анализа поэтического текста у иностранных студентов. В качестве основы для отработки алгоритма анализа были выбраны стихотворения поэта Серебряного века Валерия Брюсова, который является первым русским поэтом-урбанистом начала XX века. Для иностранных студентов, обучающихся в Петербурге XXI века, представляется познавательным, каким видел этот город знаменитый русский поэт-символист.

Актуальность работы определяется тем, что иностранные студенты, изучающие русский язык как иностранный (РКИ), недостаточно знакомы с таким значительным культурным явлением как Серебряный век. На материале стихотворений В. Брюсова могут быть комплексно решены задачи обучения лингвостилистическому анализу поэтического текста, адекватному восприятию русской поэзии и обогащения речи студентов.

Аналитическое чтение художественного текста предполагает комплексный подход, направленный на развитие умений студентов осмысливать значение и роль элементов языка в раскрытии идейно-художественного замысла. Процедура анализа текста варьируется в зависимости от ряда факторов. Значимой для нас является сфера применения художественного текста, а именно занятия по РКИ, а также функции, которые будет выполнять текст в иноязычной среде.

Целью исследования является разработка алгоритма обучения аналитическому

чтению художественного текста в иностранной аудитории, которая, с одной стороны, позволит отразить специфику данного типа анализа и, с другой стороны, покажет возможности использования художественного текста при обучении РКИ на материале творчества В. Брюсова.

Данное исследование основывается на следующих общенаучных **методах** познания: на обзоре отечественной и зарубежной общенаучной, лингвистической и методической литературы, на методе наблюдения за учебным процессом и анкетировании студентов.

Лингвистические особенности поэтического текста. Текст представляется основным источником для преподавания иностранного языка. Вместе с тем, само понятие «текст» представляется довольно обширным. Существуют деловой, публицистический, научный виды текста, которые в процессе обучения РКИ одновременно являются и целью и средством обучения языку и изучения языка. Являясь средством обучения языку, чтение текстов разной стилевой и жанровой принадлежности обеспечивает обучаемому знакомство с языковой системой и её реализацией в разных стилях речи. Являясь целью обучения, тексты реализуют свою смысловую, информационную функцию – обеспечивают обучаемого знаниями о стране, культуре, истории изучаемого языка, а также профессиональными знаниями [3].

Тексты, используемые в качестве средства обучения, обеспечивают формирование таких навыков как техника и скорость

чтения, развитие навыков внутренней речи, участвующей в мыслительной обработке и интерпретации получаемой информации. Кроме этого, тексты различной стилиевой принадлежности влияют на характер используемых речевых операций: фонетических, лексических, грамматических [18].

Главная цель заключается в постижении значения слова, совершенствовании культуры речи, выработке внимательного отношения к слову и настоящего вкуса к чтению. По нашему мнению, данная цель не может быть достигнута без включения в процесс обучения РКИ поэтических произведений, текстовые конструкции которых дополняют формулу единства «форма – содержание» понятием «ритм», преобразуя её в триединство «ритм – форма – содержание». Ритмико-интонационная и экспрессивно эмоциональная формы русского поэтического повествования способствуют развитию у будущих филологов «чувства языка», освоению «музыкальности» изучаемого языка, формируют ассоциативные связи лексических единиц, а также обеспечивают коммуникативное разнообразие речевых операций. Поэтические тексты, включаемые в структуру учебных занятий, являются одним из условий понимания образности языка и неотъемлемым условием формирования «вторичной языковой личности» [5].

Наряду с вышесказанным следует отметить, что стихотворные тексты имеют ряд языковых особенностей, которые важно учитывать:

1. поэтический текст невозможно адаптировать (подобно прозаическому) к уровню обучения;

2. структура стихотворного текста подчиняется заданным автором ритму и рифме;

3. в поэтическом тексте широко используются многозначные слова и понятия;

4. поэтический текст широко использует тропы: метафору, эпитет, метонимию,

сравнение, олицетворение, перифраз, гиперболу, литоту;

5. в стихотворном тексте также широко представлены такие фигуры речи как: инверсия, эллипсис, антитеза, оксюморон, парцелляция, анафора, синтаксический параллелизм и риторические обращения, вопросы, восклицания.

Учёт этих особенностей поэтического текста позволил определить критерии работы с языком при обучении иностранных студентов русскому языку:

1. стихотворные тексты необходимо подбирать и включать их в программу обучения в соответствии с уровнем обучения (для элементарного – одни стихотворения, для уровня совершенствования языка – другие);

2. поэтический текст позволяет формировать умение синтагматического членения русской речи (поэтического текста, как правило, состоит из 2-х или 3-х компонентных словосочетаний);

3. сформировать навыки работы обучаемых с русскими толковыми словарями;

4. на примерах стихотворных текстов формировать умения распознавания и использования тропов;

5. формировать навыки владения речевыми фигурами как синтаксическими средствами русской речи;

6. обеспечивать обучаемых лучшими образцами русской поэзии

Образность поэтической речи способствует расширению фоновых знаний, организации в памяти обучаемых ассоциативных ансамблей, развитию языковой догадки и вероятностного прогнозирования [1].

Подчеркнём, что использование стихотворных произведений предполагает развитие навыков работы с аутентичными текстами и с совершенствованием разных видов чтения. И особенно – выразительного чтения, включающего эмоциональное сопереживание исполнителя автору текста [2].

Отметим, что тематически правильно подобранный стихотворный текст удовлетворяет и коммуникативным и учебным целям [4]. С точки зрения коммуникативности поэтический текст обладает максимально выраженной информационной темой (например, «любовная поэзия», «гражданская поэзия», стихи о природе т. п.) и отличается минимальной психологической дистанцией с адресантом – текст предельно индивидуализирован, ориентирован на эмоциональную сферу «всех и каждого», поэтому способен доставить удовольствие от чтения, которое не зависит от национальной принадлежности обучающегося [21; 22; 23]. В коммуникативном плане тексты стихотворений способны передать музыкальность и гибкость русского языка, его образность, страноведческую и культурологическую информацию в предельно сжатом по объёму текстовом пространстве [11].

В учебном плане внимание обучающегося сосредотачивается на понимании единства формы (лексико-грамматических средствах) и содержания стихотворного текста (эксплицитного и имплицитного). Лингвометодическим средством, своего рода «механизмом извлечения» из текста полной информации, по мнению методистов, является аналитическое (или, «интенсивное») чтение [6]. Аналитическое чтение – это вид учебного чтения, который предполагает использование системы упражнений (операций), сосредоточенных на форме и содержании стиха. То есть, текст стихотворения аккумулирует определённый лексико-грамматический и информативный фрагмент целостной по своей природе языковой картины мира [9]. Методически грамотно выстроенная совокупность таких фрагментов обеспечивает освоение всей языковой системы.

Наряду с вышеперечисленными критериями выбора поэтического текста в каче-

стве средства изучения русского языка и обучения русскому языку и важно помнить, что лингвометодика РКИ как наука насчитывает длительный период развития и содержит ценные теоретические и практические разработки. Наличие в лингвометодике РКИ методических пособий и разработок преподавателей-русистов по обучению студентов восприятию поэтических текстов представляет собой особую по значимости область знания [14].

Аналитическое чтение поэтического текста. Относительно темы нашего исследования такой практико-теоретической работой является выполненное И.И. Толстухиной пособие «В мире русской поэзии», в котором продуманно и достаточно полно представлены поэтические произведения русской классики. В пособии содержатся основные принципы работы с поэтическими текстами разных авторов (стихи 13 русских поэтов) и разной тематической и жанровой принадлежности [17]. Отметим, что данное пособие, предназначенное для работы со студентами среднего уровня (B1-B2), может быть использовано как теоретическая основа, своего рода «методическая матрица», в организации работы на других уровнях изучения русского языка (C1-C2, а также A2-A3).

Для нашей работы приоритетными являются положения И.И. Толстухиной о единстве предъявляемых обучающему знаниям: фоновых – биография поэта (прозаический текст) и фактуальных – стихотворения (поэтический текст) [16]. Такой подход к организации материала можно рассматривать как основополагающий принцип включения в учебный процесс РКИ поэтических текстов и, на наш взгляд, определяет место поэтического текста в практике обучения РКИ.

Включение в организацию учебного материала обучения РКИ страноведческого аспекта обеспечивает организацию фоно-

вых знаний, которые являются необходимым условием понимания лексической семантики используемых в речи словоформ. Взаимообусловленность и неразрывность взаимодействия языка и культуры при обучении РКИ исследована такими учёными как Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров [7]. Для практического обучения РКИ ими были разработаны и апробированы методические принципы и приёмы лингвострановедческих и лингвокультурологических комментариев и упражнений по семантизации понятий и прецедентных имён. Особенности работы с безэквивалентной лексикой и лексикой, включающей страноведческие и культурные реалии необходимо использовать при работе с поэтическим текстом как средством изучения феноменов русской культуры.

Стихотворный текст, являясь индивидуализированным проявлением поэтического таланта автора, одновременно представляет собой отражение ритма своего времени, философского взгляда на бытие, на исто-

рию и культуру народа. Именно этим, с нашей точки зрения, объясняется тот факт, что стихи воспринимаются людьми как «откровения», часто переходят в песенную или устную форму функционирования и культурного сохранения [20]. Работа с поэтическим текстом отличается от работы с прозаическим художественным текстом тем, что стихотворные строки невозможно трансформировать или адаптировать без потери смысла, заложенного в них автором. Наиболее эффективным методическим приёмом работы со стихотворным текстом является, на наш взгляд, использование техники аналитического чтения, предполагающей свойственный ей алгоритм речевых действий, упражнений и заданий.

В рамках исследования был разработан алгоритм аналитического чтения поэтического текста при обучении иностранных студентов, который включает три этапа: разъяснительный, критический, творческий. Каждому этапу соответствуют упражнения и задания (табл. 1).

Таблица 1

Алгоритм аналитического чтения поэтического текста

Этап 1.	Разъяснительный	Выделяются и семантизируются ключевые слова и словосочетания, определяется их принадлежность к тропам или фигурам речи, снимаются грамматические трудности русского синтаксиса (инверсия предложений, эллипсис и др.)
Этап 2.	Критический	Определяется авторский замысел поэтического текста и его аргументация речевыми средствами стихотворения: атрибутивными и глагольными словосочетаниями, сопоставлением структурных компонентов произведения (начала и конца). Используются задания типа: «сопоставьте рифмы, словосочетания, предложения, строфы и сделайте вывод о том, для чего их использовал автор», «определите роль грамматических средств, например, глаголов СВ (совершенный вид) и НСВ (не совершенный вид), степеней сравнений прилагательных при передаче смысла в фразе, строфе, начальной \ заключительной части стиха», «объясните поведение героев текста реалиями их бытия» и т. п.
Этап 3.	Творческий	На этапе творческой работы с текстом важно сформировать умение использования поэтического текста (цитат) как аргументов «за» и «против» при создании собственного текста-эссе, текста-рассуждения по теме, представленной исходным поэтическим текстом (например, по теме «Город и его проблемы»).

Подчеркнём, что спецификой использования поэтического текста в учебных целях является его аутентичность – текст нельзя адаптировать к аудитории или этапу обучения. Но можно (и нужно) подготовить к восприятию поэтического произведения обучающихся.

Аналитическое чтение предполагает также работу со структурой текста, выявление его особенностей и литературных традиций [8]. Отметим, что содержание приёмов аналитического чтения будет зависеть от таких факторов как сложность поэтического произведения, авторский язык и этап языковой подготовки обучающихся. Кроме этого, виды работы с поэтическим текстом предполагают совместную аудиторную деятельность, регулируемую преподавателем, и самостоятельную работу обучающихся вне аудитории в форме домашних заданий и упражнений (работа со словарём, заучивание стихотворения или его части наизусть) [10]. Представляется, что заучивание лучших произведений русских поэтов способствует развитию «чувства языка», тренирует оперативную и долговременную память, способствует увеличению словарного запаса и развитию аналитического мышления обучающихся [19].

Подводя итог данной части работы, отметим, что анализ поэтического текста в иностранной аудитории предполагает гибкое варьирование работы с языковыми формами и содержанием произведения, чему соответствует использование аналитического вида чтения.

В рамках эксперимента иностранным магистрантам первого курса, обучающихся по направлению «Теория и методика преподавания иностранных языков и межкультурная коммуникация» в СПбПУ по дисциплине «Практикум по межкультурной коммуникации второго иностранного языка», были предложены задания на ос-

нове работы с поэтическим текстом, согласно разработанному алгоритму.

При выборе поэтического текста хотелось уделить внимание теме города. Тема города является одной из самых характерных тем для русской литературы. Она отразилась в произведениях А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, А.А. Блока, М.А. Булгакова и многих других писателей. Каждый иностранный студент в период обучения знакомился с произведениями Пушкина, Блока, Достоевского, но лишь некоторые знакомы с творчеством Брюсова. Именно с творчеством этого поэта целесообразно знакомить студентов в период обучения в магистратуре.

Предварительно было проведено анкетирование с целью выявления интереса иностранных студентов к работе с поэтическими текстами. В результате этого анкетирования 65% опрошенных выбрали стихотворение Валерия Яковлевича Брюсова «Конь Блед». Стихотворение рекомендуется для продвинутого уровня студентов В2-С1. Его концептуальная сложность предполагает более тщательную работу преподавателя со студентами на разъяснительном этапе. Для преодоления лексических и смысловых сложностей у студентов при изучении данного материала преподаватель уделял особое внимание снятию лексических трудностей, изучению биографии поэта, изучению истории в период жизни писателя.

Учебная работа с текстом стихотворения. Работа начинается с его доаудиторного филологического анализа преподавателем, формирования фонового знания, которое поможет обучаемым понять замысел автора [13].

Преподаватель знакомит студентов с концептуальными понятиями и образами «Нового завета» – одной из главных книг православного христианства. В частности, с преданием о возможном «конце света» и

наказании, которое ожидает людей за их грехи. Согласно Апокалипсису предвестниками катастрофы станут четыре всадника на разных по цвету конях: на белом – Завоеватель, на рыжем – Война (Раздор), на вороном – Голод и на бледном коне (в греческом варианте – зеленоватом) – Смерть. Преподаватель может проиллюстрировать свой рассказ репродукцией картины русского художника В.М. Васнецова «Воины Апокалипсиса», некоторой вестники Апокалипсиса показаны как злые существа на мощных лошадях, топчущие людей и несущие смерть. В.Я. Брюсов взял строки из Апокалипсиса эпиграфом к стихотворению «Конь блед»: «И се конь блед и сидящий на нём, и имя ему Смерть».

Само название стихотворения и его эпиграф указывают на то, что автор в поэтическом тексте излагает своё видение разрушительного потенциала города. Преподаватель должен обратить внимание обучаемых на композицию стихотворения – она состоит из четырёх частей, что может рассматриваться как аллюзия на образ четырёх всадников апокалипсиса, олицетворяющих страшное возмездие за несправедную жизнь. И сам город, его улицы – как неподвластная человеку стихия, как «неотвратимый Рок», подобный всаднику Смерти:

«Улица была – как буря. Толпы проходили,

Словно их преследовал неотвратимый Рок...» – говорится в тексте.

В контексте размышления о городе как социокультурном феномене продуктивно говорить, прежде всего, о его пределах, границах, крайних формах, определяющих развитие личности, ведь «психологическая основа, на которой выступает индивидуальность большого города – это повышенная нервность жизни, происходящая от быстрой и непрерывной смены внутренних и внешних впечатлений.

В контексте размышления о городе как социально-культурных явлениях продуктивно говорить о его границах, границах, крайних формах, определяющих развитие личности, ибо «психологической основой, на которой склоняется индивидуальность большого города, является повышенная нервность жизни» [14].

Поскольку тема города занимает главное место в творчестве В. Брюсова, а он сам считается первым русским поэтом-урбанистом XX в., стихотворения были рассмотрены в этом аспекте, и это может помочь иностранным студентам понять специфику данного периода. Поэт уделяет особое внимание не только современному городу, но также человеку, живущему в нем. Брюсова волнует судьба людей, над которыми властвует быстро развивающийся, подавляющий их личность город.

Простор города у Брюсова реализован несколькими важными локациями: парком, улицей, башней. Интенция движения воплощается в символах-деталях, идее текучести, воздухопроницаемости и зыбкости. Он был человеком мистики, символистом, который представлял произведение как мистический религиозный акт, не искал истины в других мирах. Сформулировав принципы символизма, он постоянно нарушал их в своем творчестве, преодолевая причудливость агностицизма и философской метафизики с целью достичь материалистического смирения мира.

Методика анализа стихотворения.

Прочтение первой части стихотворения целесообразно начать с анализа функции атрибутивных словосочетаний, представленных грамматическими формами согласованных и несогласованных определений. Атрибутивные словосочетания используются для описания города, передачи динамики его жизни и власти над жителями: «яростный людской поток», «вывесок... переменное око», «страшная высота трид-

цатых этажей», «выкрики газетчиков», «щёлканье бичей», «безжалостно прикованные луны», «души опьяневших, пьяных городом существ».

Анализ на уровне словосочетаний способствует пониманию образности текста, помогает проникнуть в замысел поэта. Соединя семантически разнородные лексемы в словосочетания, автор показывает противоречие самой городской жизни и её пороки – «опьяневшие души» не людей, а «существ», объединённых в безликий «поток». Архитектуру поэтического текста создают особенности употребления однородных синтаксических конструкций, реализующих приём парцелляции:

«И внезапно – в эту бурю, в этот адский шёпот,

В этот воплотившийся в земные формы бред, –

Ворвался, вонзился, чуждый, несозвучный топот,

Заглушая гулы, говор, грохоты карет...»

Лишь на мгновение населяющие город людские существа остановились, и, казалось бы, услышали голоса самых отверженных – куртизанки, пришедшей «...для сбыта красоты своей» и городского сумасшедшего, разглядевших во всаднике знамение о возмездии. «Но восторг и ужас длились – краткое мгновенье» ...

Рефрен строк в начале и конце произведения –

*«Мчались омнибусы, кебы и автомобили,
Был неисчерпаем яростный людской поток...».*

создаёт впечатление обречённости города и его жителей, которую не разрушило даже появление «огнеликого всадника», у которого «...в руках развитый длинный свиток, Огненные буквы возвещали: Смерть...».

Они, то есть, жители, во всей этой городской суеде не заметили и не осознали

всего происходящего, все также идет своим чередом. Автор рисует сам город, лик города. Проанализировав поэму, можно сказать, что урбанистическая тема у Брюсова строится на апокалиптических мотивах, при этом люди ни во что не верят, превратившись из мыслящих существ в вечно движущиеся части города.

Стихотворение «Конь блед» подходит для работы в аудитории по аналитическому чтению, потому что в нем автор показывает жизнь общества начала XX века, а также отражает политические и религиозные реалии России.

С методической точки зрения для изучения стихотворения в иностранной аудитории необходимо 2-3 аудиторных часа. Для изучения его в иностранной аудитории работу нужно разделить на 3 этапа (табл. 2).

Таблица 2

Этапы работы с поэтическим текстом

1 этап	Выдача обучающимся материала на дом, чтобы они познакомились с биографией автора, прочитали стихотворение, переводя непонятные для себя слова, и были готовы обсуждать его на уроке
2 этап	Чтение и анализ на занятии вместе со студентами, поиск всех художественных средств.
3 этап	Обсуждение главных авторских идей, событий, которые произошли в период написания стихотворения.

К стихотворению «Конь блед» были разработаны и интегрированы в обучающий процесс следующие блоки заданий:

- Вопросы, связанные с композицией стихотворения.
- Лексические задания.
- Задания на выделение художественных средств.
- Обобщающие вопросы по смыслу.

Приведем некоторые вопросы, связанные с композицией стихотворения:

1. Как построено произведение, сколько в нём строф?

2. Расскажите, как меняются картины во второй, третьей, четвертой части стихотворения.

3. Какие строки вы считаете кульминацией стихотворения? Какие мысли, чувства вызывает у лирического героя городская жизнь?

Лексические задания:

1. Перечитайте стихотворение, отметьте непонятные слова.

2. Приведите слова из текста, которые помогают воссоздать образ города. Подберите к ним синонимы.

3. Какие слова, создающие образ города, вы можете назвать ключевыми?

Задания на выделение художественных средств:

1. Восстановите правильный порядок слов во второй строке.

2. Как вы понимаете смысл выражения «Неисчерпаем яростный людской поток»?

3. В чем особенность этого сюжета, как его можно назвать?

4. Какие метафоры характеризуют отношение лирического героя к городу?

5. Обратите внимание на звуковой строй стихотворения. Как участвует он в создании образа города?

6. Какой образ города складывается в стихотворении?

Обобщающие вопросы по смыслу:

1. Какие стороны человеческой жизни связаны с городом? (например, быт, религия, эмоции?)

2. Что вы можете сказать о лирическом герое этого стихотворения, об особенностях его душевного мира?

3. Определите интонацию его монолога.

4. Как талант и душа поэта раскрываются в стихотворении?

5. Стихотворение написано в 1903 году. Познакомьтесь с обстоятельствами жизни поэта в это время. Как они могли повлиять на содержание и звучание стихотворения?

6. Что вы можете сказать о лирическом герое этого стихотворения, об особенностях его душевного мира?

7. Определите интонацию его монолога.

Предлагаемые блоки заданий необходимы для того, чтобы у студентов пополнялся лексический запас, студенты глубже понимали суть стихотворения – одни задания направлены на понимание смысла, другие группы заданий направлены на понимание темы, образов авторской позиции.

Выводы. Использование художественного текста остается необходимым условием обучения иностранному языку. Внедрение в учебный процесс ключевых текстов культуры становится сильнейшим толчком к созданию иностранными учащимися собственных устных и письменных высказываний.

При отборе художественных текстов для занятий по РКИ преподаватели зачастую обходят вниманием произведения современной литературы, так как они сложны для понимания и интерпретации в силу языковых особенностей и большого количества имплицитной информации.

Выделенные языковые особенности поэтического текста и критерии работы на занятиях с иностранными студентами при обучении русскому языку, а также этапы алгоритма работы с поэтическим текстом могут быть полезны в практике обучения иностранных студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: монография. – М.: Русский язык, Курсы – 2012. – ISBN: 978-5-88337-044-0.

2. Зайналова Л. А. Анализ выразительных средств в песенных текстах Д. Ю. Маликова // XXI Царскосельские чтения : материалы меж-

- дунар. науч.конф., Санкт-Петербург, 25–26 апр. 2017 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – Т. I. – ISBN: 978-5-8290-1627-2(т. I) – С. 295-298.
3. **Бурлаков Н.С.** Валерий Брюсов: очерк творчества. – М.: Просвещение, 2005. – 240 с.
4. **Баранова И. И.** Международное сотрудничество в продвижении русского языка и русской культуры за рубежом // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т.7. № 26. С. 8–16. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.26.01
5. **Вагнер В.Н.** Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание: учебное пособие – М. : Флинта – 2006. – ISBN 978-5-89349-997-1
6. **Волков В.В. Гладилина И.В.** Художественный текст в преподавании русского как иностранного: учебное пособие. – Тверь. – 2014. – ISBN: 978-5-905621-45-1.
7. **Глухов Б.А., Щукин А.Н.** Термины методики преподавания русского языка как иностранного – М. : Русский язык, 2003. – ISBN: 5-200-00578-7
8. **Миролюбов А.А.** Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. акад. РАО А.А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с. – ISBN 9785868665240
9. **Классен Е.В., Одегова О.В.** Разноуровневое обучение иностранному языку в высшей школе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 30. С. 8–19. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.01
10. **Кулешова И.Г.** «Город» и «природа» в творчестве К. Бальмонта и В. Брюсова // Альманах современной науки и образования. 2007. № 3-1. С. 127 – 130. ISSN 1993-5552
11. **Кулибина Н.В.** О когнитивном и коммуникативном аспектах чтения художественной литературы // IX Конгресс МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. – М. – 1999. – С.274-289.
12. **Кулибина Н.В.** Использование художественного текста на практических занятиях по русскому языку как иностранному // Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного. Ч.1. / под ред. Э.Г. Азимова. – М., 2004. – ISBN: 5-317-01177-9. – С.193-223.
13. **Любимова Н.А., Егорова И.П., Федотова Н.Л.** Фонетика в практическом курсе русского языка как иностранного. – СПб., 2003. – ISBN 5-87403-014-X.
14. **Лауэдж Хурия.** Методические проблемы привлечение переводов художественного текста при обучении русскому языку как иностранному // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2007. №3 С. 55-62 ISSN: 2313-2264eISSN: 2408-8889
15. **Минибаева Г.Б.** Межкультурный интегрированный подход к преподаванию иностранного языка и литературы страны изучаемого языка // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11. № 4-5. С. 1113-1117. ISSN: 1990-5378
16. **Новиков Л.А.** Художественный текст и его анализ. – М.:Русский язык, 2008. – 300 с.
17. **Толстухина И.И.** В мире русской поэзии: учебное пособие по обучению анализу русского поэтического текста. Ч.1. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2016. – 147 с.
18. Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного) Выпуск 2 / сост. Н.В. Кулибина. – М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2013. – 304 с.
19. **Московкин Л.В., Щукин А.Н.** Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – ISBN: 978-5-88337-220-8.
20. **Щукин А.Н.** Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие. – М.: ИКАР, 2011. – ISBN: 978-5-7974-0259-6– 452 с.
21. **Darina Barinova, Nadezhda Almazova, Maya Bernavskaya, Maria Odinokaya, and Anna Rubtsova.** Interactive Learning Technology for Overcoming Academic Adaptation Barriers // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives (IEEHGIP 2020)// Vol.131. P.768-794. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-47415-7_84
22. Council of Europe Tools for Language Teaching: Common European Framework and Portfolios. Didier, 2018. P. 15-18.

23. **Fedoryuk, L.** The Methodology of Concept Structure Analysis: Cognitive and Linguocultural Aspects // *Linhvistychni Studiyi / Linguistic Studies* : collection of scientific papers /

Vasyl' Stus Donetsk National University; Ed. by Anatoliy Zahnitko. – Vinnytsia : Vasyl' Stus DonNU, 2016. – Vol. 32. – Pp. 70–76. – ISBN 966-7277-88-7.

REFERENCES

1. **Akishina A.A., Kagan O.E.** Uchimsya učit': dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo [Learning to teach: for the teachers of Russian as a foreign language]. M.: Russkii yazyk Publ. 2012. – ISBN: 978-5-88337-044-0.

2. **Zainalova L.A.** Analiz vyrazitel'nykh sredstv v pesennykh tekstakh D. Ju. Malikova // XXI Carskosel'skie chteniya : materialy mezhdunar. nauch.konf., Sankt-Peterburg, 25–26 apr. 2017 g. – SPb.: LGU im. A.S. Pushkina, 2017. – T. I. – ISBN: 978-5-8290-1627-2(t. I) – S. 295-298.

3. **Burlakov N.S.** Valeriy Bryusov: ocherk tvorchestva. – M.: Prosveshcheniye, 2005. – 240 s.

4. **Baranova I.I.** International cooperation in the promotion of the Russian language and Russian culture abroad. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2018. Vol. 7. No 26. P. 8–16. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.26.01

5. **Vagner V.N.** Leksika russkogo yazyka kak inostrannogo i yeye prepodavaniye. M. – 2006. – ISBN 978-5-89349-997-1.

6. **Volkov V.V., Gladilina I.V.** Khudozhestvennyy tekst v prepodavanii russkogo kak inostrannogo. – Tver'. – 2014. – ISBN: 978-5-905621-45-1.

7. **Glukhov B.A., Shchukin A.N.** Terminy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. – M., 2003. – ISBN: 5-200-00578-7.

8. **Miroyubov A.A.** Metodika obucheniya inostranny'm yazyk'am: tradicii i sovremennost' / Pod red. A.A. Miroyubova. Obninsk : Titul: 2010 – ISBN 9785868665240

9. **Klassen E.V., Odegova O.V.** Teaching foreign languages in a multi-level Classroom. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2019. Vol. 8. No 30. P. 8–19. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227- 8591.30.01

10. **Kuleshova I.G.** «Gorod» i «priroda» v tvorchestve K. Bal'monta i V. Bryusova // *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya*. 2007. No 3-1. P. 127 – 130. ISSN 1993-5552

11. **Kulibina N.V.** O kognitivnom i kommunikativnom aspektakh chteniya khudozhestvennoy

literatury // IX Kongress MAPRYAL. Doklady i soobshcheniya rossiyskikh uchenykh. – M. –1999. – Pp.274-289.

12. **Kulibina N.V.** Ispol'zovanie khudozhestvennogo teksta na prakticheskikh zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu [The use of literary text in practical classes in Russian as a foreign language]. – M., 2004, vol. 1. pp. 193–223. – ISBN: 5-317-01177-9.

13. **Lyubimova N.A., Yegorova I.P., Fedotova N.L.** Fonetika v prakticheskom kurse russkogo yazyka kak inostrannogo. – SPb., 2003. – ISBN 5-87403-014-X.

14. **Lauedzh Khuriya.** Metodicheskie problemy privlecheniya perevodov hudozhestvennogo teksta pri obuchenii inostrannomu yazyku [Methodical Problems of Including the Art Text Translation when Training a Foreign Language] // *Vestnik RUDN. Seriya «Russkij i inostrannye jazyki i metodika ih prepodavaniya»* [RUDN Bulletin. «The Technique of Russian and Foreign Languages Teaching» Series]. 2007. No 3. Pp. 55–62

15. **Minibaeva G.B.** Mezhekul'turnyy integrirrovannyy podkhod k prepodavaniiu inostrannogo yazyka i literatury strany izuchayemogo yazyka // *Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences* 2009. T. 11. No 4-5. Pp. 1113-1117. ISSN: 1990-5378

16. **Novikov L.A.** Khudozhestvennyy tekst i yego analiz. – M.: Russkij yazyk, 2008. – 300 s.

17. **Tolstukhina I.I.** V mire russkoy poezii: uchebnoye posobiye po obucheniyu analizu russkogo poeticheskogo teksta. CH.I. – SPb.: RGPU im. A.I.Gertsena, 2016. – 147 s.

18. **Teksty lektsiy i obratzny urokov (dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo)** Vyp. 2 / Sost. N.V. Kulibina. – M.: Gos. in-t rus. yaz. im. A. S. Pushkina, 2013. – 304s.

19. **Moskovkin L.V., Shchukin A.N.** Xrestomatiya po metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoye posobiye. – M.: Russkij yazyk. Kursy', 2010 – ISBN: 978-5-88337-220-8.

20. **Shchukin A.N.** Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke: uchebnoye

posobiye. – M.: IKAR, 2011. – ISBN: 978-5-7974-0259-6–452 s.

21. **Darina Barinova, Nadezhda Almazova, Maya Bernavskaya, Maria Odinkaya and Anna Rubtsova.** Interactive Learning Technology for Overcoming Academic Adaptation Barriers // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives (IEEHGIP 2020)// Vol.131. P. 768-794. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-47415-7_84.

22. Council of Europe Tools for Language Teaching: Common European Framework and Portfolios. Didier, 2018. P. 15-18.

23. **Fedoryuk, L.** The Metodology of Concept Structure Analysis: Cognitive and Linguoculturological Aspects // Lnhvistychni Studiyi / Linguistic Studies : collection of scientific papers / Vasyl' Stus Donetsk National University; Ed. by Anatoliy Zahnitko. – Vinnytsia : Vasyl' Stus DonNU, 2016. – Vol. 32. – Pp. 70-76. – ISBN 966-7277-88-7.

Pirkulyeva Gulzar P., Barinova Darina O. Use of poetic text in analytical reading classes with international students. The article examines the linguistic features of the use of poetic text in teaching the Russian language and highlights the criteria for working with foreign students in the classroom. The main goal of the study is to attain the meaning of the word, improve the culture of speech, develop an attentive attitude to the word and a real taste for reading among students. This goal cannot be achieved without including poetry in the process of teaching Russian as a foreign language. As a part of the study, the algorithm of the teacher's work in teaching analytical reading was determined. Using the example of V. Bryusov's poem "Kon' Bled", methods of analyzing a poem for teaching advanced foreign students have been developed, which, on the one hand, allow reflecting the specifics of this type of analysis and, on the other hand, demonstrates the possibilities of using a literary text in teaching Russian as a foreign language on the basis of Russian poets' creativity. As part of the experiment, foreign undergraduates of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University were offered tasks based on working with a poetic text, according to the developed algorithm. The proposed blocks of tasks are necessary for students to replenish their vocabulary, to understand the essence of the poem more deeply – as some tasks are aimed at understanding the meaning, while other groups of tasks are aimed at understanding the topic, images of the author's position. The highlighted linguistic features of the poetic text and the criteria for working in the classroom with foreign students when teaching the Russian language, as well as the stages of the algorithm for working with a poetic text, can be useful in teaching foreign students.

ANALYTICAL READING; LITERARY TEXT; RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE; PHILOLOGICAL ANALYSIS; TECHNIQUES FOR ANALYZING THE USE OF A LITERARY TEXT

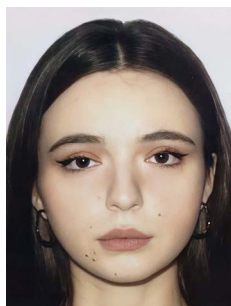
Статья поступила в редакцию 17.08.2021; одобрена после рецензирования 24.09.2021; принята к публикации 28.09.2021.
The article was submitted 17.08.2021; approved after reviewing 24.09.2021; accepted for publication 28.09.2021

Citation: Pirkulyeva G.P., Barinova D.O. Use of poetic text in analytical reading classes with international students. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 38. P. 56–67. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.05

Научный дебют

Scientific debut

ПОСТПАНДЕМИЙНЫЙ ПЕРИОД: РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ



ИСРАИЛОВА Айзанат Шамилевна – студентка факультета международных экономических отношений; Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. *Научный руководитель кандидат педагогических наук доцент Г.В. Третьякова.* Ленинградский пр., 49, Москва, 125993, Россия; e-mail: babalayza@mail.ru

ISRAILOVA Aizanat Sh. – Financial University under the Government of the Russian Federation; *Scientific supervisor PhD (Pedagogy), Associate Professor Galina V. Tretyakova.* 49 Leningradsky Prospekt, Moscow, 125993, Russia; e-mail: babalayza@mail.ru



КРУЧИНИН Иван Николаевич – студент факультета международных экономических отношений; Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. *Научный руководитель кандидат педагогических наук доцент Г.В. Третьякова.* Ленинградский пр., 49, Москва, 125993, Россия; E-mail: kruchaaaaa@gmail.com

KRUCHININ Ivan N. – Financial University under the Government of the Russian Federation; *Scientific supervisor PhD (Pedagogy), Associate Professor Galina V. Tretyakova.* 49 Leningradsky Prospekt, Moscow, 125993, Russia; e-mail: kruchaaaaa@gmail.com

В данной статье анализируется ситуация, связанная с проблемой образования и особенно онлайн-курсов в настоящее время. Основные цели нашей работы – сравнить цифровое обучение до COVID-19 и после него, рассмотреть понятия «цифровизация образования», изучить и анализировать практики применения современных цифровых образовательных средств, способствующих наиболее эффективному процессу формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, изучить влияние стремительного внедрения информационно-коммуникационных технологий на концептуальные подходы перспективного развития изучения иностранных языков. Для того чтобы провести эффективный анализ развития цифрового языкового образования, применяются такие методы как сбор и накопление данных, наблюдение, анализ и сравнение. Большая часть работы посвящена развитию цифровых технологий в образовании, также упоминается роль пандемии в обучении иностранному языку.

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКА И ЦИФРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ; COVID-19; СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И ОНЛАЙН-КУРСЫ; СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ И МЕТОДЫ; ИЗМЕНЕНИЯ В УЧЕБЕ

Ссылка при цитировании: Исраилова А.Ш., Кручинин И.Н. Постпандемийный период: развитие цифрового обучения иностранным языкам // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 38. С. 69–76. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.06

1. Introduction. This paper discusses prospects for the development of digital learning in foreign languages. In the last two years, the issue of the transition to a digital format of education has become more and more important

in the field of education. In addition, the question of how to simplify work programs for the semester and for the academic year remains unanswered, since some disciplines could be successfully taught in a remote format that is

why the issue of digital language study is vital. This article aims to study the features of the development of studying foreign languages in the post-pandemic period. The subject of the research is education and the problems of the educational process in teaching foreign languages during the pandemic. The methods of analysis, comparison of forecasting are applied in the work.

2. Education world before COVID-19.

Even before the pandemic, the world's population faced significant challenges in realizing the right to education as a fundamental human right. Despite nearly universal enrollment in primary education in most countries, a huge number of children – more than 250 million – were out of school and nearly 800 million adults were illiterate [1].

Moreover, even for children enrolled in schools, the acquisition of knowledge is not guaranteed. It is estimated that 387 million (56 percent) of primary school age children worldwide lack basic reading skills. The task of funding education even before COVID-19 was extremely complicated. At the beginning

of 2020, funding shortfalls for achieving Sustainable Development Goal 4 (quality education) in low- and lower-middle-income countries were estimated to be a stunning \$148 billion annually [2]. However, this shortfall in funds will increase by about a third, because of the COVID-19 crisis.

Due to the unforeseen circumstances, education was halted for at least a month, and in some impoverished and poorly developed countries education has not yet resumed. Depending on their capabilities, education ministries in different countries have tried to force the children to learn in any way they can, resorting to the most unconventional ways. In Africa and Central Asia, for example, primary and secondary schools were taught through the use of television as well as radio stations. In Latin America and Oceania, printed materials – textbooks, books and articles – were used extensively for education. But by far the biggest growth has been in the use of digital platforms. On all the continents, for different ages, online learning was used as the main format of education throughout the epidemic [3].

Number of students affected by schools closures

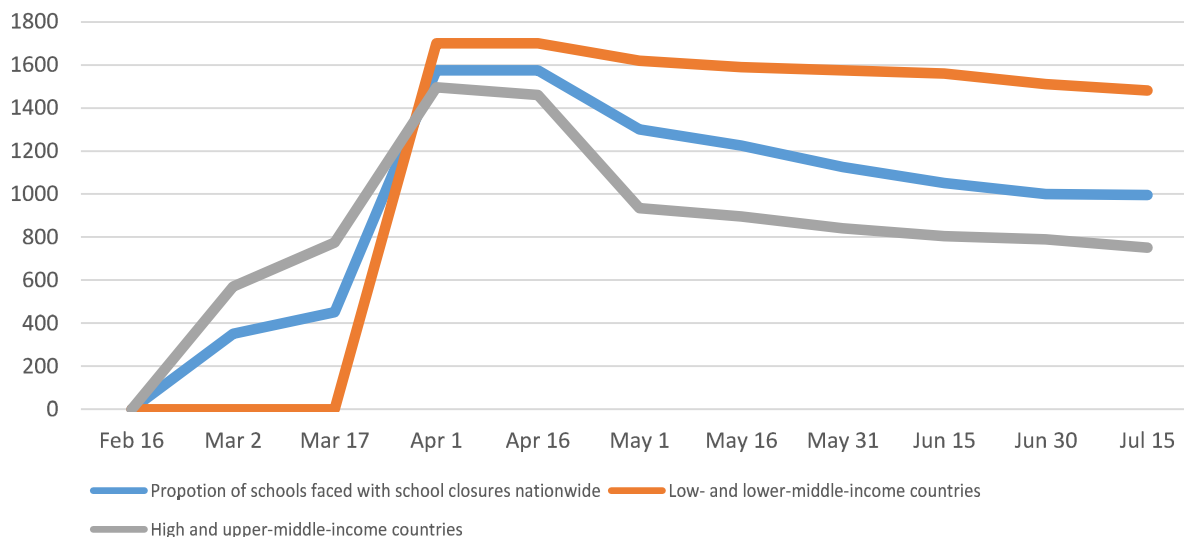


Fig. 1. Number of students affected by school closure¹

¹ Education assessment in the COVID-19 era and beyond. National Academy of Education. 12.02.2021. URL: <https://naeducation.org/wpcontent/uploads/2021/02/Educational-Assessments-in-the-COVID-19-Era-and-Beyond.pdf>

The graph shows that the most popular digital learning format was in Europe, with Latin America in the second place. Pre-school education, junior classes and middle school, elementary classes, high school and middle school – all of them were forced to switch to the online learning format due to an outbreak of the deadly infection. But looking ahead, it was COVID-19 that influenced and had a positive effect on educational change [4].

3. COVID-19 as a driving force for changes. The COVID-19 pandemic has led to the biggest education system failure in history. Currently there are more than 1.6 billion children in more than 190 countries affected by school closure – all of them are out of the classroom [7]. The health crisis has caused immense social and economic upheaval, and education systems around the world have been forced to respond and adapt rapidly. As a result, education has changed dramatically: schools and colleges, institutes and universities – all moved to distance learning. E-learning and digital platforms have become a new reality.

Does that pattern seem egregious for learners? Conversely, the crisis has stimulated innovation in educational system and has presented brand new prospects in the approach to learning. Due to UNICEF research, online learning has been shown to increase retention of information and takes less time [4].

The interesting fact is that it is much convenient to learn from home – a familiar and stress-free environment. The courses themselves constitute the individual study programs of certain topics, with interactive inserts in the form of games, quizzes or videos. Thus, the courses have become more flexible and user-friendly. According to a US survey provided by Forbes, 81% of students believe that harnessing digital assistive tools significantly improves their performance in higher education [8]. Worth noting, the pandemic has also brought a different perspective on human perception and those who were initially resistant or skeptical about online learning have changed their attitudes [9].

Online studying format through the Internet during the period of school closures

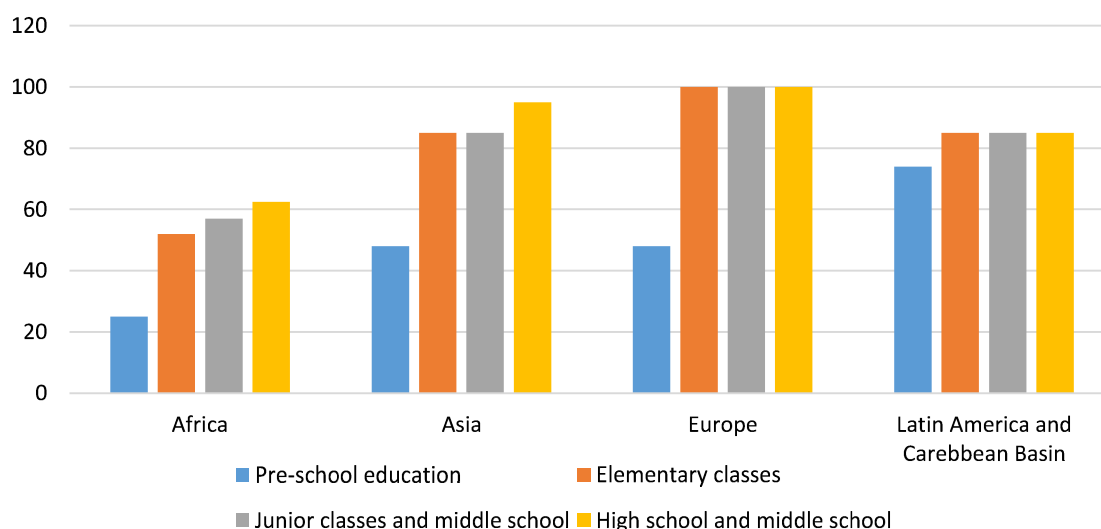


Fig. 2. Online studying format through the Internet during the period of school closure²

² Education during COVID-19 and beyond. United Nations. 15.08.2020. URL: https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid19_and_education_august_2020.pdf

On the economic side, a digital platform is certainly cheaper than renting an office – language teaching companies have reduced their costs for premises, electricity and maintenance. These costs are on average 40% of the organization's expenses, and in fact, the only expenses the company has are the teachers' salaries – this is how companies sell their bearers' knowledge (from teacher to pupil – without any additional costs). It has certainly become more profitable.

In higher education, where distance learning, in most cases, took the form of broadcasting recorded lectures and working with online platforms, some universities have been suspended indefinitely due to the lack of information technology (IT) infrastructure for both students and teachers. Since neither schools nor universities were prepared for the pandemic, the transition to distance learning was an emergency one. Therefore, the quality of the training in the first months of pandemic left a great deal to be desired [10].

In addition, a different issue is on the agenda at the moment. The question of how to simplify work programs for the semester and for the academic year remains unanswered, since some disciplines could be successfully taught in a remote format, while for other subjects this was not possible. So here is the question – which subjects are most appropriate to accommodate for the post pandemic world?

4. Digitalization in education: teaching languages. Ensuring continuity of learning amid school closures has become a priority for governments around the world, many of which have mandated teachers to teach online [11]. In our opinion, languages studying in digital sphere is the most appropriate to accommodate for the pandemic world. In linguodidactics, the term Computer Assisted Language Instruction (CALI) and later Computer-Assisted Language Learning

(CALL) («computer learning of foreign languages», «computer linguodidactics») appeared in connection with the beginning of the active introduction of a computer in the process of teaching foreign languages. However, this concept does not fully include the entire arsenal of modern technologies. With the advent of interactive websites and mobile applications, such terms as Electronic Learning (e-learning), Mobile Learning (m-learning) have been used in education. Therefore, at present, more specifically in the pandemic world, the term Technology-Assisted Foreign Language Learning (TAFLL) is considered the most acceptable, most accurately reflecting the use of a wide range of ICTs in the practice of foreign language education. [5].

1. Online apps

– Studying approach

Short free app lessons are more like a game than a foreign textbook. This is by design, because the main principle of foreign language learning apps is that it is easier to learn if you have fun. But app data is not just a game. They are based on a methodology to help retain users for a long time, as well as a curriculum that meets international standards.

– Communication in real life

The main function of language is communication. Apps take a functional approach, focusing on the ultimate goal for which users are learning a foreign language. Lessons focus on real life goals – for example, ordering at a restaurant. Users learn the vocabulary and grammar necessary to achieve this goal through reading, writing, listening, and speaking exercises.

– Balanced approach

The application allows users to independently identify language patterns without focusing on learning the rules of grammar – in much the same way we learn our native language as a child. This approach,

called «indirect learning», is ideal for building solid fundamental knowledge of the language and its rules.

But in some cases, detailed explanations are still needed. Therefore, individual apps offer both options! In addition to the lessons, theory is available to users – a section that explains grammar, pronunciation and useful phrases.

– Individualization.

With a huge user base – over 300 million – personalized learning may seem like a daunting task, but apps do it. Machine learning algorithms are constantly working on the preparation of educational materials, adapting the complexity to the level of training of each user.

– Various study methods

When learning a language, it is important to perceive different types of speech. Therefore, apps offer a variety of options: live meetings, interactive stories and podcasts. These additional formats help users develop their communication skills, as well as listening and reading comprehension skills. These are all key skills in real-life language use.

2. *Communication apps*

It is very important to practice speaking a foreign language, and even more so when it can be done with a native speaker. Moreover, the best way to overcome the language barrier is to plunge into the language environment.

Let's talk about Tandem app. By talking about yourself and adding interesting languages and topics of conversation, you can find a native speaker. Communication is built through a chat: text for introverts, voice for extroverts. The option of a live conversation through a call is available, but you can limit yourself to the exchange of photos and videos. If you don't feel confident speaking the language yet, there is a built-in translator and auto-correction function. The selection of an interlocutor is based on mutual assistance in languages: first, they will

show those who are native speakers of the language you are interested in and teach your native language [6].

It should be noted that, despite all the advantages of digital technology in foreign language teaching, its use should be auxiliary in nature. Among the key points of the strategic development of digital learning of foreign languages can be identified a set of interrelated conditions, the implementation of which will contribute to the effective process of learning a foreign language based on the use of digital technology [6]. These ones include the following:

1. Improvement of teachers' digital literacy, which implies not only the possession of modern digital educational resources at the appropriate level, but also the willingness to work in a digital educational environment, to develop new electronic materials depending on the teaching objectives;

2. organization of training on the basis of the personal-activity approach by involving students in joint productive activities, taking into account individual psychological features and the level of foreign language proficiency;

3. innovative orientation of foreign language teaching, implying the teacher's awareness of the methodological possibilities of using modern digital tools and choosing the most optimal ones, corresponding to the goals and objectives of teaching [12];

4. use of ICTs as teaching aids both in the classroom and for organizing students' independent activities;

5. technical and technological support of the foreign language teaching process, including provision of necessary equipment and software, access to Internet, etc;

6. formation of students' motivation, which implies the creation of conditions for the realization of internal needs in mastering a foreign language for personal and professional goals, their awareness and further development [13; 14; 15].

5. Conclusion. The situation with the coronavirus has given a serious impetus to the use of distance technology in the education process, including teaching foreign languages.

Among the qualitative changes, it is worth mentioning the following opportunities as using an interactive whiteboard, creating simulators and online software tests of the topics covered (for example, *Quizlet*, *Google Forms*, etc.), allowing you to work out lexical and grammatical material, placement in the electronic educational environment of useful links to video resources for recapitulation and consolidation of material, as well as

independent work. In addition, an individual work format is also possible through the teacher's control of students' knowledge via audio and video recording of some types of individual assignments. It not only reinforces knowledge, but also increases motivation to master a foreign language due to interactive forms of such activities

Among the key points of the strategic development of digital teaching foreign languages, one can single out the support for research and projects on the basis of digital didactics both in terms of applying digital tools and technologies, and in terms of a new methodology for teaching foreign languages.

REFERENCES

1. Education assessment in the COVID-19 era and beyond. National Academy of Education. 12.02.2021. URL: <https://naeducation.org/wpcontent/uploads/2021/02/Educational-Assessments-in-the-COVID-19-Era-and-Beyond.pdf>
2. Education during COVID-19 and beyond. United Nations. 15.08.2020. URL: https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid19_and_education_august_2020.pdf
3. Learning in the COVID-19 era. UNESCO: building peace in the minds of men and women. 10.06.2020. URL: <https://en.unesco.org/news/learning-covid-19-era>
4. Reimagining education in the pos-COVID-19 era. Unicef: for every child. 26.10.2020. URL: <https://www.unicef.org/timorleste/stories/reimagining-education-post-covid-19-era>
5. **Amitabh U.** How technologies will transform learning in the COVID-19 era. Global shaper – Oxford Hub. 31.08.2020. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/08/how-edtech-will-transform-learning-in-the-covid-19-era>
6. **Butnaru G., Nita V., Anichiti A., Brinza G.** The Effectiveness of Online Education during Covid 19 Pandemic – A Comparative Analysis between the Perceptions of Academic Students and High School Students. Sustainability – MDPI. 10.05.2021. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bCkoocQCkb8J:https://www.mdpi.com/20711050/13/9/5311/pdf+&cd=3&hl=ru&ct=clnk&gl=ru&client=safari>
7. **Cherepanova U.** Between one and two: online education in the wake of the pandemic. Forbes. 14.09.2020. URL: <https://education.forbes.ru/authors/online-education-vs-covid>
8. **Dennon A.** Coronavirus impact on students and online learning. Best Colleges. 12.02.2021. URL: <https://www.bestcolleges.com/blog/coronavirus-impacts-on-students/>
9. **Ferraro F.V., Ambra F.I., Aruto L., Iavarone M.L.** Distance Learning in the COVID-19 Era: perceptions. 11.11.2020. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/12/355>
10. **Li C., Lalani F.** The COVID-19 pandemic has changed education forever. World Economic Forum. 29.04.2020. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>
11. **Manca F., Meluzzi F.** Strengthening online learning when schools are closed: the role of families and teachers in supporting students during COVID-19 crises. OECD. 24.09.2020. URL: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/strengthening-online-learning-when-schools-are-closed-the-role-of-families-and-teachers-in-supporting-students-during-the-covid-19-crisis-c4ecba6c/#blocknotes-d7e1309>
12. **Tomic A.** Online education in the Covid-19 era: questions to help you define your strategy. The Evolution – a modern campus illumination.

03.09.2020. URL: https://evollution.com/revenue-streams/distance_online_learning/online-education-in-the-covid-19-era-3-questions-to-help-you-define-your-strategy/

13. **Tretyakova G.V., Chernyishkova N.V., & Rosaria Filone, R. (2021).** Foreign Internships as A Factor of Foreign Language Teachers' Professional Development. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 14(33), e15125. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15125>

14. **Tretyakova G.V.** Vozmozhnosti ispol'zovaniya mul'timedijnyh sredstv v processe obuchenija

inostrannomu jazyku v Finansovom universitete pri Pravitel'stve Rossijskoj Federacii v period pandemii // Pandemija-21: prepodavanie, analiz, diskurs v estestvennom mnogoobrazii inostrannyh jazykov. Pod red. I.I. Klimovoj, M. Je. Konurbaeva: monografija. – M., 2021. – ISBN 9785406088340.

15. **Tretyakova G.V. (2021).** The cognitive approach in foreign language teaching as a motivational tool for students. *Service plus*, 15 (2), 124-132. DOI: 10.24412/2413-693X-2021-2-123-132 (In Russ.).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Education assessment in the COVID-19 era and beyond. National Academy of Education. 12.02.2021. URL: <https://naeducation.org/wpcontent/uploads/2021/02/Educational-Assessments-in-the-COVID-19-Era-and-Beyond.pdf>

2. Education during COVID-19 and beyond. United Nations. 15.08.2020. URL: https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid19_and_education_august_2020.pdf

3. Learning in the COVID-19 era. UNESCO: building peace in the minds of men and women. 10.06.2020. URL: <https://en.unesco.org/news/learning-covid-19-era>

4. Reimagining education in the pos-COVID-19 era. Unicef: for every child. 26.10.2020. URL: <https://www.unicef.org/timorleste/stories/reimagining-education-post-covid-19-era>

5. **Amitabh U.** How technologies will transform learning in the COVID-19 era. Global shaper – Oxford Hub. 31.08.2020. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/08/how-edtech-will-transform-learning-in-the-covid-19-era>

6. **Butnaru G., Nita V., Anichiti A., Brinza G.** The Effectiveness of Online Education during Covid 19 Pandemic – A Comparative Analysis between the Perceptions of Academic Students and High School Students. *Sustainability – MDPI*. 10.05.2021. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bCkoocQckb8J:https://www.mdpi.com/20711050/13/9/5311/pdf+&cd=3&hl=ru&ct=clnk&gl=ru&client=safari>

7. **Cherepanova U.** Between one and two: online education in the wake of the pandemic.

Forbes. 14.09.2020. URL: <https://education.forbes.ru/authors/online-education-vs-covid>

8. **Dennon A.** Coronavirus impact on students and online learning. *Best Colleges*. 12.02.2021. URL: <https://www.bestcolleges.com/blog/coronavirus-impacts-on-students/>

9. **Ferraro F.V., Ambra F.I., Aruto L., Iavarone M.L.** Distance Learning in the COVID-19 Era: perceptions. 11.11.2020. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/12/355>

10. **Li C., Lalani F.** The COVID-19 pandemic has changed education forever. *World Economic Forum*. 29.04.2020. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid-19-online-digital-learning/>

11. **Manca F., Meluzzi F.** Strengthening online learning when schools are closed: the role of families and teachers in supporting students during COVID-19 crises. *OECD*. 24.09.2020. URL: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/strengthening-online-learning-when-schools-are-closed-the-role-of-families-and-teachers-in-supporting-students-during-the-covid-19-crisis-c4ecba6c/#blocknotes-d7e1309>

12. **Tomic A.** Online education in the Covid-19 era: questions to help you define your strategy. *The Evolution – a modern campus illumination*. 03.09.2020. URL: https://evollution.com/revenue-streams/distance_online_learning/online-education-in-the-covid-19-era-3-questions-to-help-you-define-your-strategy/

13. **Tretyakova G.V., Chernyishkova N.V., Filone R.** Foreign internships as a factor of foreign language teachers' professional development. *Revista*

Tempos e Espaços em Educação. 2021. Vol. 14. No 33. P.e15125. DOI: 10.20952/revtee.v14i33.15125

14. **Третьякова Г.В.** Возможности использования мультимедийных средств в процессе обучения иностранному языку в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации в период пандемии // Пандемия-21: преподавание, анализ, дискурс в естественном

многообразии иностранных языков. Под ред. И.И. Климовой, М.Э. Конурбаева: монография. – М., 2021. – ISBN 9785406088340.

15. **Третьякова Г.В.** Когнитивный подход в обучении иностранному языку как мотивационный инструмент для студентов // Сервис Plus. 2021. Т.15. № 2. С. 124-132. DOI:10.24412/2413-693X-2021-2-123-132

Israilova Aizanat Sh., Kruchinin Ivan N. Post-pandemic period: development of digital teaching foreign language. This article analyses the situation concerning the education issue and especially contemporary online courses. The main objectives of our work are to compare digital learning before COVID-19 and after it, to consider the concept of «education digitalization», to study and analyze the practices of modern digital educational tools that contribute to the most effective process of forming a foreign language communicative competence of students, to study the impact of the rapid introduction of information and communication technologies on the conceptual approaches to the prospective development of foreign language learning. In order to carry out an effective analysis of the developments in digital language education, such methods as data collecting and accumulating, observation, analysis and comparison are applied. Much of the work focuses on the development of digital technology in education and the role of the pandemic in teaching foreign languages is also indicated.

LANGUAGE DEVELOPMENT AND DIGITAL TEACHING; COVID-19; EDUCATION SYSTEM AND ONLINE COURSES; SPECIAL APPS AND METHODS; STUDYING CHANGES

Статья поступила в редакцию 31.08.2021; одобрена после рецензирования 18.09.2021; принята к публикации 28.09.2021.
The article was submitted 31.08.2021; approved after reviewing 18.09.2021; accepted for publication 28.09.2021

Citation: Israilova A.Sh., Kruchinin I.N. Post-pandemic period: development of digital teaching foreign language. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 38. P. 69–76. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.06

Д.В. Шудегова

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ НА ПРЕДТЕКСТОВОМ ЭТАПЕ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ



ШУДЕГОВА Дарья Владимировна – студентка Высшей школы Лингводидактики и перевода Гуманитарного института;
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: shydegova75@gmail.com

SHUDEGOVA Daria V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University;
Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: shydegova75@gmail.com

Данная статья посвящена проблеме обучения профессионально-ориентированному чтению на подготовительном этапе работы с текстом студентов магистрантов экономического профиля в электронной обучающей среде. В результате исследования показана целесообразность использования Интернет-сервисов для обучения чтению, обоснован выбор текстов для работы со студентами, а также разработаны упражнения для обучения профессионально-ориентированному чтению на начальном этапе работы с текстом.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ; ПРЕДТЕКСТОВЫЙ ЭТАП; СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ; ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ; ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА

Ссылка при цитировании: Шудегова Д.В. Обучение профессионально-ориентированному чтению на предтекстовом этапе студентов магистратуры экономического профиля в электронной информационной образовательной среде // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 38. С. 77–83. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.07

Введение. Современная действительность из-за пандемии коронавируса охарактеризовалась необходимостью смены формата работы во всех сферах деятельности, в том числе – высшего образования. В связи со стремительным развитием технологий, многие преподаватели столкнулись с проблемой дистанционного обучения. Несмотря на необходимость оставаться дома, соблюдать режим самоизоляции, профессиональная сфера деятельности педагогов не прекращалась. Дистанционное обучение (далее – ДО) позволило не только продол-

жить образовательный процесс, но и выявило запрос на смену формата преподавания нового материала. Для успешной реализации ДО возникла необходимость внедрения самых современных информационных технологий. На данный момент существуют различные приложения, платформы, где педагог может создавать или использовать уже существующие разработки своих коллег, для того, чтобы сделать процесс обучения более разнообразным, для повышения уровня мотивации студентов, а также более удобным, так как исполь-

зование мобильных приложений позволяет обучающимся выполнять задания вне зависимости от их местонахождения.

Актуальность разработки темы нашего исследования обусловлена следующими факторами.

Во-первых, отмечается необходимость обработки и освоения большого объема информации. Сегодня от специалиста ожидается не только качественное выполнение своей работы, в зависимости от выбранной специальности, но также высокий уровень владения навыками чтения иностранных текстов и владения специальной лексикой на иностранном языке. Вопросы эффективного обучения студентов неязыковых вузов с применением новых технологий сегодня активно обсуждаются в методической литературе [1; 4; 9].

Во-вторых, на сегодняшний день большинство современных трудов публикуется на английском языке, отсюда следует, что для актуальных исследований в выбранной сфере деятельности специалисту необходимо уметь работать с текстами профессиональной направленности, в нашем случае – с научными текстами по экономической специальности.

В основу проводимого исследования легла статья А.Г. Широколовой и Н.И. Долговой [5], где ими подробно описана реализация процесса обучения профессионально-ориентированному чтению посредством работы на платформе Moodle. Авторы выделяют следующие этапы работы на платформе.

Этап первый. Отбор источников и текстов для работы на платформе. Авторы отмечают, что необходимо провести тестирование на определение уровня языка, для того, чтобы на начальном этапе сами тексты и задания не оказались слишком трудными, и это не повлияло на уровень мотивации у студентов. С каждым новым текстом уровень должен повышаться, а

тексты не должны отличаться кардинально, таким образом, работа будет строиться поэтапно и равномерно [11].

На втором этапе разрабатывается система упражнений, где используются следующие виды чтения: просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее.

Третий этап заключается в разработке типологии упражнений для обучения чтению. Эти упражнения могут быть созданы именно на платформе Moodle, таким образом, студентам не нужно будет переходить по ссылкам, что позволяет реализовать обучение непосредственно на одной платформе.

На заключительном четвертом этапе были разработаны непосредственно электронные курсы для студентов, обучающихся в вузе.

По результатам проводимого эксперимента, было установлено, что студенты, обучающиеся при помощи электронных ресурсов, успешнее и быстрее справились с итоговыми заданиями, чем обучающиеся, работавшие в традиционном формате при помощи бумажных носителей.

Несмотря на активную работу профессионалов, направленную на цифровизацию и модернизацию процесса обучения профессионально-ориентированному чтению в техническом вузе, до сих пор требуется решение некоторых вопросов, касающихся целесообразности и эффективности внедрения инфокоммуникационных технологий в образовательный процесс при обучении студентов разных специальностей иностранному языку.

Поэтому **целью** нашего исследования является разработка системы упражнений для формирования навыков профессионально-ориентированного чтения на предтекстовом этапе у студентов магистрантов экономических специальностей.

В данной работе планируется решить следующие **задачи**: выявление предпочте-

ний студентов и уровня их осведомленности с дистанционным форматом работы (сервисы, приложения); определение уровня владения языком у студентов магистрантов неязыкового вуза; составление системы упражнений для работы с научным текстом на подготовительном этапе в онлайн формате.

Придерживаясь методики, представленной в работе [7], выделим следующие этапы работы с текстом:

- подготовительный или предтекстовый этап;
- работа с текстом во время чтения;
- работа с текстом после чтения.

В данной работе мы рассматриваем формирование навыков чтения профессионально-ориентированных текстов на подготовительном этапе. На этом этапе необходимо провести четкую и структурированную работу с новыми лексическими единицами, для того, чтобы последующая работа с текстом не вызывала особых трудностей.

Профессионально-ориентированное чтение рассматривает речевую деятельность в комплексе, где необходимо учитывать особенности направленности профессии, специальную лексику, особенности грамматических структур. Профессионально-ориентированное чтение обусловлено познавательными потребностями обучающихся и направлено на восприятие и понимание текста на иностранном языке [10].

Существуют различные методы и приемы работы с текстом, в зависимости от формата обучения. В данном исследовании нами будет рассматриваться работа в дистанционном формате. Таким образом, упражнения будут выполняться студентами онлайн, однако это не отменяет непосредственно систему работы с текстом, заявленную изначально [5].

Для работы с текстом экономической направленности, необходимо учитывать

особенности текстового материала. Экономические тексты, как и любые тексты по специальности, содержат особую лексику и грамматику конструкций, соответственно обучающиеся на подготовительном этапе работы должны ознакомиться с потенциальными трудностями, чтобы при последующем прочтении они не мешали пониманию текста, его основной идеи.

При работе с профессионально-ориентированным текстом в неязыковом вузе процесс осмысления происходит в двух направлениях.

Во-первых, происходит восприятие новой лексики, фразовых единств текста, именно на этом этапе необходимо разнообразить процесс работы, внедрить различные интерактивные упражнения и задания, для поднятия уровня мотивации последующей работы с текстом.

Во-вторых, необходимо обеспечить обучающихся фоновыми знаниями относительно тематики текста, с которым они будут работать. Только при слиянии этих двух направлений, можно говорить об успешном усвоении основной идеи текста [6].

Для формирования навыков профессионально-ориентированного чтения на подготовительном этапе используются различные упражнения, направленные на определение тематики текста и работу с новыми лексическими единицами.

- Работа с заголовком текста. Извлечение из заголовка основной идеи текста. студенты предполагают исходя из названия, о чем может быть текст;
- Работа со специфическими словами и терминами. Например, соотнесение термина с его дефиницией;
- Работа со специфической лексикой текста. Например, соотнесение слова с картинкой, для обозначения перевода, подбор синонимов к данному слову, установления части речи новой лексической единицы;
- Подстановка слов в предложение.

Все виды упражнений на предтекстовом этапе работы обусловлены целью облегчения восприятия текста на последующем этапе [8].

В начале работы было проведено тестирование, направленное на доказательство целесообразности использования дополнительных материалов, созданных при помощи интерактивных приложений, для запоминания большего количества новых слов и улучшения навыков работы с профессионально-ориентированным текстом. Изучение литературы по теме исследования способствовало созданию системы упражнений для предтекстового этапа. Предварительные результаты указывают на то, что студенты эффективнее справились с пониманием текста на текстовом этапе.

Анкетирование студентов проводилось в онлайн-режиме посредством платформы "GoogleForms". В анкете, предложенной студентам, необходимо было указать их пол, национальность, возраст, а также выбрать, с какими средствами обучения они уже знакомы и хотели бы работать.

Перед началом эксперимента был проведен тест на определение уровня владения английского языка. Тестирование проводилось с целью подбора подходящих текстов и разработки упражнений. По результатам тестирования нами было установлено, что уровень владения иностранным языком B1-B2 по шкале оценивания CEFR.

В эксперименте приняли участие 30 человек возрастной категории 21–23 года, 15 из них женского пола. Среди респондентов также присутствовали студенты из Китая (4 человека).

Анкетирование показало, большинство студентов знакомы с сервисами EducaPlay, LearningApps и не заинтересованы в использовании новых сервисов, поэтому разработанные нами упражнения выполнены именно при помощи этих сервисов.

При разработке упражнений мы следовали следующему алгоритму:

1) Отбор материала. Нами был выбран текст "ManagementStyles" 5 unit из учебного пособия «Практический курс обучения английскому языку в многопрофильном вузе» (авторы Н.А. Аносова, А.А. Федюковский) [10]. Студенты, принимавшие участие в нашем эксперименте, проходят обучение по данному УМК.

2) Разработка упражнений и отбор лексики для упражнений на предтекстовом этапе работы с текстом.

3) Отбор средств ИКТ для обучения чтению профессионально-ориентированного текста.

4) Загрузка упражнений на платформу Stepik.

5) Предварительная оценка эффективности разработанной системы упражнений.

Студентам в качестве домашнего задания было предложено прочитать текст, рассчитанный на студентов, владеющих уровнем языка на уровне B1-B2, как заявлено авторами учебного пособия, объем текста составляет 4653 знака. Следует отметить, что в тексте присутствуют термины, вводные конструкции, тематическая лексика, которую следует разобрать до начала работы с текстом.

В данном исследовании, нами были разработаны упражнения на соотнесение терминов с их определением, подбор синонимов к словам, подстановка слов в предложение, классификация слов в зависимости от части речи. Для иллюстрации приведем ниже формулировки и фрагменты самих заданий. Например, упражнение 1a, b направлены на работу с новыми словами, для отработки их перевода, а также для того, чтобы студенты понимали, к какой части речи относятся данные слова, чтобы при последующем прочтении текста это помогло им быстрее и с легкостью понять текст.

Task 1a. Divide words into columns (verb, noun or adjective):

establish	supportive	enormous
liaison	notice	occupy
bureaucratic	recruitment agency	revel

Далее использовались задания на заполнение пропусков, например:

Task 1b. Put words from task 1a into gaps, change the form of the words if needed:

1) For high-quality work of the team, there must be a _____ and understanding boss.

2) We have done a _____ amount of work to solve this problem, but unfortunately we did not meet the deadline.

В тексте, выбранном нами для исследования, представлены различные типы менеджеров, поэтому в следующем упражнении, мы предложили студентам определить их сферу ответственности. Для этой цели предлагается использовать условно-языковое упражнение на соотнесение нужных единиц.

Task 2. Find the meaning of different types of managers:

Authoritarian manager	This person delegates everything, or just leaves problems in the hope that they go away.
The consensual manager	This person is strict, demanding, controlling and probably too rigid in their views. They take a top-down approach.
Hands-off manager	This person believes in consultation, and in coaching and mentoring their staff to help them develop.

Работа с синонимами на начальном этапе позволяет расширить запас общенаучной лексики и вокабуляра по специальности, таким образом, у студентов также развивается навык языковой догадки.

Task 3. Find synonyms to the words from the text:

demanding	cheerful	weakness
consider	setbacks	eliminated
suitable	displeasure	threatened

- timidity -
- testing -
- think about

Для проверки результата нашего исследования студентам было предложено перейти к работе с текстом – просмотровое чтение. В их распоряжении было 10 минут. После текста предлагалось ответить на 5 вопросов. При каждом неправильном ответе на вопрос, программа отсылала студента обратно к файлу с текстом.

Предварительная оценка эффективности разработанной системы указывает на целесообразность применения выбранных средств обучения, плодотворно влияет на уровень мотивации среди студентов, они были заинтересованы в работе.

Выводы. В рамках проведенного исследования разработана система упражнений для формирования навыков профессионально-ориентированного чтения на предтекстовом этапе у студентов магистрантов экономических специальностей. На основе отобранных текстов по специальности «Менеджмент» предложены упражнения, в основном направленные на работу с новой лексикой, такие как соотнесение терминов с их определением, подбор синонимов к словам, подстановка слов в предложение, классификация слов в зависимости от части речи.

Результаты анкетирования позволили выявить предпочтения студентов использования средств ИКТ для обучения чтению профессионально-ориентированного текста. Загрузка упражнений осуществлялась на платформах LearningApps и EducaPlay.

Мотивация студентов поддерживается, с одной стороны, за счет использования

интерактивных сервисов, с которыми студенты привыкли работать, а также благодаря тому, что потенциальные затруднения, с которыми они могли столкнуться во время чтения, были нивелированы на подготовительном этапе.

В проведенном исследовании показана целесообразность применения разработанных

упражнений в онлайн формате для формирования навыков чтения профессионально-ориентированных текстов у студентов, однако, нам предстоит проведение дальнейших исследований в данной области для апробации предложенной системы упражнений с широким набором входных и больших экспериментальных данных.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алмазова Н.И., Попова Н.В., Евтушенко Т.Г. Организационно-методические аспекты создания профессионально-ориентированных дидактических ресурсов по иностранному языку в техническом вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 1 (13). С. 1-11 DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-1-11.

2. Евтушенко Т.Г., Радченко Ю.Ю. Методика разработки технологии статической визуализации предметной информации для обучения студентов неязыкового вуза (на примере дисциплины «английский язык для специальных целей») // Глобальный научный потенциал. 2020. № 2 (107). С. 35-39. ISSN: 1997-9355

3. Серова Т.С., Червенко Ю.Ю. Электронные ресурсно-информационные сайты как цель-результат поисково-референтного чтения // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 178-184. ISSN: 2079-8717

4. Табуева И.И. Профессионально ориентированное обучение чтению в вузе и виды его контроля // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. Т. 16. № 2-1. С. 101-104. ISSN: 1990-5378

5. Широколобова А.Г., Долгова Н.И. Обучение профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в электронной среде на платформе Moodle в неязыковом вузе // Профессиональное образование в России

и за рубежом. 2020. № 3 (39). С. 51-57. ISSN: 2220-3036

6. Методика обучения изучающему чтению. – 2016. [Электронный ресурс]: https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625b3bc69a5d53a88521306d36_0.html

7. Клименок В. Приемы работы с текстом на уроке при разных видах чтения (просмотровом, ознакомительном и изучающем). – Pedsovet.Su. – [Электронный ресурс]: URL: https://pedsovet.su/metodika/6284_metody_raboty_s_tekstom (дата обращения: 10.09.2021).

8. Коцаренко А.М. Особенности обучения чтению экономического текста на немецком языке: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Минск, БГЭУ. – 2015. С.345-347.

9. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : учебное пособие. – М. : АСТ, 2008, 238 с. ISBN: 978-5-17-048998-5

10. Аносова Н.Э. Федюковский А.А. Практический курс обучения английскому языку в многопрофильном вузе. Менеджмент. Торговое дело: учебное пособие. – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС. – 2019, 167 с. ISBN: 978-5-7422-6760-7

11. Дорохов Р.С. Роль, содержание и специфика обучения чтению на занятиях по английскому языку // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 4(48). С. 233–241.

REFERENCES

1. Almazova N.I., Popova N.V., Evtushenko T.G. Organizational and Methodological Aspects of Developing Profession-Oriented Foreign Language Didactic Resources in a Technical University.

Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2020, 4(1): 1–11. DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-1-11. (In Russ.)

2. **Evtushenko T.G., Radchenko Ju.Ju.** Metodika razrabotki tehnologii staticheskoj vizualizacii predmetnoj informacii dlja obuchenija studentov nejazykovogo vuza (na primere discipliny «anglijskij jazyk dlja special'nyh celej») / Global'nyj nauchnyj potencial. 2020. № 2 (107). S. 35-39. ISSN: 1997-9355
3. **Serova T.S., Chervenko Iu.Iu.** Elektronnyye resursno-informatsionnye saity kak tsel'-rezul'tat poiskovo-referentnogo chteniia [Electronic resource information sites as an objective and as a result of searching-referential reading]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015, no. 1, pp. 178–184. ISSN: 2079-8717
4. **Tabueva I.N.** Professional'no orientirovannoe obuchenie chteniyu v vuze i vidy` ego kontrolya. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2014. № 2–1. pp. 101–104. ISSN: 1990-5378
5. **Shirokolobova A.G., Dolgova N.I.** Teaching of foreign language professionally-oriented reading in the Electronic environment on Moodle platform in a non- linguistic University. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2020. № 3 (39). pp. 51-57. ISSN: 2220-3036
6. Metodika obuchenija izuchajushhemu chteniju. – 2016, [Jelektronnyj resurs] https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625b3bc69a5d53a88521306d36_0.html
7. **Klimenok V.** Priemy raboty s tekstom na uroke pri raznyh vidah chteniya (prosmotrovom, oznakomitel'nom i izuchajushhem). – Pedsovet.Su. [Jelektronnyj resurs] – URL: https://pedsovet.su/metodika/6284_metody_raboty_s_tekstom (data obrashhenija: 10.09.2021).
8. **Kotsarenko A.M.** Osobennosti obuchenija chteniju jekonomicheskogo teksta na nemeckom jazyke: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Minsk, BGJeU. – 2015. S.345-347
9. **Solovova E.N.** Metodika obuchenija inostrannym jazykam: bazovyy kurs: posobie dlja studentov ped. vuzov i uchitelej – M. : AST, 2008, 238 s. ISBN: 978-5-17-048998-5
10. **Anosova N.A., Fedjukovsky A.A.** English for specific purposes: Management and Commerce; Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. – St.-Petersburg : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019. – 170 p. – ISBN: 978-5-7422-6760-7
11. **Dorohov R.S.** Rol', sodержanie i specifika obuchenija chteniju na zanjatijah po anglijskomu jazyku // Uchenye zapiski. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 4(48). S. 233-241

Shudegova Daria V. Teaching professionally-oriented preparatory stage reading to master students majoring in economics in electronic learning environment. This article is devoted to the problem of teaching professionally-oriented reading at the preparatory stage to master students of Economic faculties in E-learning environment. Materials are chosen for conducting experiments, which are aimed at proving the feasibility of using computer technologies in the process of teaching professionally oriented reading at this stage. The exercises for the experiment are developed.

PROFESSIONALLY ORIENTED READING; PRE-TEXT STAGE; BLENDED LEARNING; INTERACTIVE APPLICATIONS; EDUCATIONAL PLATFORM

Статья поступила в редакцию 19.08.2021; одобрена после рецензирования 24.09.2021; принята к публикации 28.09.2021.
The article was submitted 19.08.2021; approved after reviewing 24.09.2021; accepted for publication 28.09.2021

Citation: Shudegova D.V. Teaching professionally-oriented preparatory stage reading to master students majoring in economics in electronic learning environment. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 38. P. 77–83. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.07

Международные конференции

International conferences

*Н.Н. Гавриленко***ПЕРЕВОДЧИК 2030: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ**

ГАВРИЛЕНКО Наталия Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Инженерной академии; Российский университет дружбы народов (РУДН).

ул. Орджоникидзе, 3, 115419, Москва, Россия;

e-mail: nngavrilenko@narod.ru

GAVRILENKO Nataliya N. – Friendship University of Russia, RUDN University.

Ordzhonikidze, 3, Moscow, 115419, Russia;

e-mail: nngavrilenko@narod.ru

В статье рассматриваются основные направления и тенденции обучения профессионально ориентированному (отраслевому) переводу, выявленные в ходе анализа докладов международной научно-практической конференции «Переводчик 2030: обучение профессионально-ориентированному переводу в меняющемся мире». Основными векторами развития переводческой профессии названы профессионально ориентированный, аудиовизуальный и машинный перевод. Основными теоретическими подходами к процессу подготовки переводчиков должны стать синергетический, интегративный и сетевой. Обучение переводу должно осуществляться при тесном взаимодействии вузов и отрасли, а также всего широкого спектра будущих работодателей. При разработке учебных планов и программ в вузах необходимо учитывать требования профессионального стандарта «Специалист в области перевода» и более тесно взаимодействовать с государственными органами для учета перспективных потребностей государства в области перевода. В числе приоритетных направлений исследований в области дидактики переводческой деятельности указаны экспертиза учебных планов для их приближения к специфике и потребностям регионов, усиление сотрудничества университетов с лидерами технологического рынка, более глубокое теоретико-практическое осмысление онлайн-обучения устному переводу и обучения удаленному устному переводу.

ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ; ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ; ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ; КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕРЕВОДЧИКА; ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПЕРЕВОД

Ссылка при цитировании: Гавриленко Н.Н. Переводчик 2030: профессиональный взгляд в будущее // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 38. С. 85–90. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.08

Введение. С 27 по 29 мая 2021 года в Одинцовском филиале МГИМО МИД России прошла первая международная научно-практическая конференция «Переводчик 2030: обучение профессионально-ориентированному переводу в меняющемся мире». Конференция была организована кафедрой английского языка МГИМО-

Одинцово совместно с Ассоциацией преподавателей перевода и была приурочена к празднованию Дня преподавателя перевода – 26 мая. Примечательно, что после ежегодных онлайн-конференций Школы дидактики перевода, проводимых на протяжении уже 16 лет [1], конференция в МГИМО-Одинцово стала первым научно-

методическим форумом, на котором обсуждались исключительно вопросы обучения переводческой деятельности.

В мероприятии приняли участие преподаватели перевода из различных университетов и частных учебных заведений России и Европы, а также представители переводческой отрасли – руководители и сотрудники переводческих компаний, переводчики-практики. Конференция была проведена в так называемом «смешанном» или «гибридном» формате, когда часть участников присутствовала в аудиториях, а часть слушала и делала доклады дистанционно. Это позволило принять в ней участие специалистам из различных городов и стран, несмотря на известные ограничения, связанные с пандемией нового коронавируса Covid 19. Открывая конференцию, директор Одинцовского филиала МГИМО МИД России Е.А. Козловская указала на несомненную актуальность обсуждаемой тематики, напомнила о крепких традициях обучения переводу в МГИМО и выразила надежду на регулярное проведение подобных научных мероприятий в МГИМО-Одинцово.

Обзор содержания конференции.

Представленные на конференции доклады отличались высокой научной новизной и несомненной актуальностью, их авторы осветили наиболее острые вопросы, касающиеся обучения переводу в условиях постоянно изменяющегося мира и динамично развивающегося рынка переводческих услуг. Конференция охватила полный спектр направлений подготовки переводчиков и обучения профессионально ориентированному переводу: это и обучение письменному специальному переводу, и устному переводу (в том числе и удаленному, потребность в котором резко возросла в связи с переходом в 2020 году конференций, деловых встреч, переговоров и других мероприятий в онлайн-формат из-за пандемии),

и аудиовизуальному переводу, и переводу для людей с ограниченными когнитивными возможностями. В рамках конференции были рассмотрены также наиболее актуальные вопросы современного переводоведения и основные направления научных исследований в области дидактики перевода.

На пленарном заседании конференции выступили ведущие специалисты в области обучения переводу и подготовки переводческих кадров. Заседание открыла кандидат филологических наук, профессор кафедры перевода РГПУ им. А.И. Герцена И.С. Алексеева, основатель и директор Санкт-Петербургской высшей школы перевода (ВШП). В своем докладе «Готовность учиться переводу в международных организациях» она затронула тему поступления в учебные заведения, готовящие переводчиков для международных организаций, поделилась опытом приема абитуриентов в ВШП, где ведется подготовка устных и письменных переводчиков, работающих на самых высоких уровнях, и предъявляемым к их компетенциям требованиям. В докладе также были упомянуты и методические подходы, и приемы, используемые при подготовке переводчиков для международных организаций, в частности, активно применяемая И.С. Алексеевой и ее коллегами сценарная методика [2].

Тему подготовки устных и письменных переводчиков продолжил Маурицио Виетти, президент Международной ассоциации высших школ перевода (CUITI), член правления Европейского совета по языкам (ELC), который рассмотрел особенности обучения переводу в учебных заведениях Европы как до пандемии, так и в условиях массового перехода на дистанционное обучение. В его докладе была также затронута тема изменения задач и подходов к подготовке устных переводчиков по сравнению с тем, что было в начале текущего столетия [3] в связи с изменением требова-

ний к их компетенциям из-за расширения объемов удаленного устного перевода.

В докладе доктора филологических наук О.Г. Егоровой, директора Проектного офиса международного сотрудничества, профессора Московского государственного лингвистического университета, был поднят вопрос о том, что же будет представлять собой «переводчик-2030» и кто те люди, которые его обучат, т. е. сегодняшние преподаватели перевода. Проблема подготовки как переводчиков, так преподавателей перевода, была рассмотрена докладчиком с глобальной и локальной точек зрения с учетом изменения требований к переводчикам в «эпоху Post-Covid».

Тема тенденций развития переводческой профессии и, соответственно, подготовки переводчиков была продолжена в выступлении генерального директора известной переводческой компании «РуФилмс» и руководителя Школы аудиовизуального перевода А.В. Козуляева. Основными векторами развития профессии докладчик назвал такие виды перевода, как профессионально ориентированный, аудиовизуальный [4], машинный – и именно на обучении им было рекомендовано сделать акцент при разработке учебных планов вузов с опорой на требования вступающего в силу с сентября 2021 г. профессионального стандарта «Специалист в области перевода» [5], [6], а также при подготовке и переподготовке преподавателей перевода. Эта тема затем получила развитие в докладе Е.А. Похолковой, декана переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета, которая, в частности, поделилась обеспокоенностью о том, что учебные планы вузов и установленные контролирующими органами требования, предъявляемые к профессорско-преподавательскому составу, во многом не соответствуют потребностям стремительно развивающейся переводческой отрасли и

иногда даже затрудняют привлечение в вузы специалистов-практиков. Важным моментом выступления Е.А. Похолковой была мысль о необходимости усиления взаимодействия вузов и работодателей – каковыми для современного переводчика являются не только переводческие компании, но и производственные предприятия, государственные органы, международные организации, учреждения культуры, издательства и т. д.

Автор данной статьи также выступила на пленарном заседании конференции «Переводчик 2030» и в своем докладе раскрыла основные современные тенденции обучения профессионально ориентированному (отраслевому) переводу в условиях активного и широкого использования информационных технологий как преподавателями, так и студентами [7]. В докладе были представлены основные теоретические подходы к процессу подготовки переводчиков – синергетический, интегративный и сетевой, современная трактовка компонентов профессиональной компетентности переводчика.

Завершил пленарное заседание доклад Н.В. Русиновой, заведующего кафедрой английского языка Одинцовского филиала МГИМО МИД России, и М.М. Степановой, доцента той же кафедры, председателя правления Ассоциации преподавателей перевода. В их докладе были обозначены основные направления исследований и приоритетов обучения переводу в ближайшие десять лет, а именно экспертиза учебных планов с целью разработки рекомендаций по приближению к специфике и потребностям регионов, усиление сотрудничества университетов с лидерами технологического рынка в области создания программ подготовки технических переводчиков, новое теоретическое осмысление и разработка актуальных практических рекомендаций по онлайн-обучению устному переводу и

обучению удаленному устному переводу, а также более тесное взаимодействие с государственными органами для выяснения потребностей государства в квалифицированных переводческих кадрах и создания перспективных методик преподавания перевода и подготовки переводчиков.

Помимо пленарного заседания конференция включала и восемь секций, посвященных различным аспектам дидактики переводческой деятельности. В ходе их работы были рассмотрены общие вопросы подготовки переводчиков, обучение устному и письменному профессионально ориентированному переводу, техническому переводу, проектная работа со студентами [8], тренинговые технологии в образовательном процессе [9], а также обучение таким относительно новым видам перевода, как аудиовизуальный, локализация видеоигр и компьютерных программ, обучение переводу на ясный и простой языки как специфическим видам внутриязыкового перевода. Хотелось бы отдельно упомянуть блестящие доклады преподавателей кафедры английского языка МГИМО-Одинцово профессора Л.М. Босовой и доцентов В.В. Зуевой, О.А. Колосковой, В.С. Лукьяновой, поделившихся опытом обучения переводу студентов различных направления подготовки [10]. Преподаватели перевода из различных городов и стран обсудили также лексические и лингвокультурологические вопросы перевода, особенности художественного перевода и его преподавания и другие актуальные вопросы. Отдельно была проведена секция «Международный день ясного языка», в которой

приняли участие российские и европейские специалисты в этой области.

Выводы. Подводя итоги краткого обзора конференции «Переводчик 2030: обучение профессионально-ориентированному переводу в меняющемся мире», можно отметить, что она собрала ведущих специалистов в сфере дидактики переводческой деятельности и стала площадкой для активного и продуктивного обсуждения наиболее актуальных проблем обучения переводу и подготовки переводческих кадров. Участники конференции рассмотрели наиболее актуальные проблемы обучения отраслевому переводу с различных точек зрения и при этом были единодушны в определении основных тенденций развития дидактики перевода, подготовки переводчиков в вузах и других учебных заведениях во взаимодействии с отраслью. Особо следует поблагодарить организаторов конференции, проходившей в «смешанном» формате: руководство МГИМО МИД РФ (Одинцовский филиал) и Ассоциацию преподавателей перевода. Организация конференции, на мой взгляд, была безупречна, четко соблюдался регламент, поэтому так много успели сделать. Большое спасибо представителям организаторов – Н.В. Русиновой, заведующей кафедрой английского языка Одинцовского филиала МГИМО МИД России и М.М. Степановой, доценту той же кафедры и председателю правления Ассоциации преподавателей перевода, за то внимание, которое они проявляли во время подготовки и проведения конференции, за их четкие и слаженные действия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Тарева Е.Г. Образовательная цифровая платформа «Школа дидактики перевода» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 29. С. 107–109. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.29.10

2. Алексеева И.С. Сценарный подход в подготовке устных переводчиков: учебные конференции // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 33. С. 12–26. DOI:10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.33.01

3. **Garzone G., Viezzi M.** Interpreting in the 21st Century: Challenges and Opportunities. – John Benjamins Publishing, 2002. – 335 p.

4. **Козуляев А.В., Степанова М.М.** Обучение переводчиков анализу образовательного сторителлинга в аудиовизуальных произведениях // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 2. С.80-93. DOI: 10.15593/2224-9389/2021.2.7

5. Перевод и локализация: опыт разработки профессионального стандарта / **Е.М. Александрова, М.В. Берендяев, К.А. Васильева, Н.Н. Гавриленко, Ю.И. Детинко, Е.В. Еремина, А.В. Козуляев, Е.В. Кондрашова, Е.А. Конотопова, А.Н. Кузнецов, Н.А. Маленьких, М.М. Степанова, И.В. Убоженко, Е.В. Чистова, М.В. Щербакова**: сб. ст. – Красноярск: 2019. – ISBN 9785763840391.

6. Профессиональный стандарт «Специалист в области перевода» [Электронный ресурс]: документ. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/603354689>

7. **Гавриленко Н.Н.** Основы дидактики переводческой деятельности: специализированный / отраслевой перевод. – М.: ФЛИНТА, 2021. – ISBN: 978-5-9765-4573-1 560 с.

8. **Нечаева Н.В., Степанова М.М.** Студенческие проекты в вузе: ключ к практико-ориентированной подготовке переводчиков // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. №5(72). С. 96-101. ISSN: 1817-3292

9. **Степанова М.М., Беленкова Н.М.** Технологии коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку магистрантов нелингвистических направлений // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 2. С. 193-195.

10. **Степанова М.М., Лукьянова В.С.** Формирование переводческой компетенции у студентов-экономистов при обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 191. С. 38-48. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-38-48

REFERENCES

1. **Tareva E.G.** Educational digital platform «Translation Teaching School». *Teaching Methodology in Higher Education*. 2019. Vol. 8. No 29. P. 107–109. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.29.10

2. **Alexeeva I.S.** Scenario approach in training future interpreters: mock-conferences. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 33. P. 12–26. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.33.01

3. **Garzone G., Viezzi M.** Interpreting in the 21st Century: Challenges and Opportunities. – John Benjamins Publishing, 2002. – 335 p.

4. **Kozuljaev A.V., Stepanova M.M.** Obuchenie perevodchikov analizu obrazovatel'nogo storitellinga v audiovizual'nyh proizvedenijah // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki. 2021. No 2. S.80-93. DOI: 10.15593/2224-9389/2021.2.7

5. Perevod i lokalizacija: opyt razrabotki professional'nogo standarta / Aleksandrova E.M.,

Berendjaev M.V. i dr. – Krasnojarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2019. – 140 s. – ISBN 9785763840391

6. Professional'nyj standart «Specialist v oblasti perevoda» [Jelektronnyj resurs]: dokument. Rezhim dostupa: <https://docs.cntd.ru/document/603354689>

7. **Gavrilenco N.N.** Osnovy didaktiki perevodcheskoj dejatel'nosti: specializirovannyj / otraslevoj perevod. – М.: FLINTA, 2021. – 560 s. ISBN: 978-5-9765-4573-1

8. **Nechaeva N.V., Stepanova M.M.** Studencheskie proekty v vuze: ključ k praktiko-orientirovannoj podgotovke perevodchikov // Pedagogicheskij zhurnal Bashkotorstana. 2017. No 5(72). P. 96-101. ISSN: 1817-3292

9. **Stepanova M.M., Belenkova N.M.** Tehnologii kommunikativnogo treninga v obuchenii inostrannomu jazyku magistrantov nelingvisticheskikh napravlenij // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika. 2014. T. 20. No 2. P. 193-195.

10. Stepanova M.M., Luk'janova V.S. jazyku // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Formirovanie perevodcheskoj kompetencii u Gumanitarnye nauki. 2021. T. 26. No191. P. 38-48. studentov-jekonomistov pri obuchenii inostrannomu DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-38-48

Gavrilenko Nataliya N. Translator 2030: Professionals' Outlook. The paper considers the key trends in teaching specialized (industry-oriented) translation identified through the analysis of the *TRANSLATOR 2030: Teaching Specialized Translation in the Changing World International Conference* proceedings. It was found that the major growth areas for the translation trade are specialized, audiovisual, and machine translation. The key approaches to translator teaching shall be synergy-based, integrated, and networked ones. Translation teaching requires close collaboration between schools and the LSPs involving the entire range of prospective employers. University curricula and programs shall match the Translation Expert occupational standard. Better collaboration with the national authorities is expected to meet the future needs for translation services. The mentioned priority translation teaching research areas are curricula reviews to make them match the local needs, better collaboration between universities and leading technology companies, theoretical studies of teaching interpretation online, and teaching remote interpretation.

TRANSLATION TEACHING; TRANSLATOR TRAINING; TRANSLATOR COMPETENCIES;
SPECIALIZED TRANSLATION

Статья поступила в редакцию 24.08.2021; одобрена после рецензирования 25.09.2021; принята к публикации 28.09.2021.
The article was submitted 24.08.2021; approved after reviewing 25.09.2021; accepted for publication 28.09.2021

Citation: Gavrilenko N.N. Translator 2030: Professionals' Outlook. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2021. Vol. 10. No 38. P. 85–90. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.08

В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ

БУНЬКО Наталья Михайловна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры современных языков.
Университет гражданской защиты Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь
(Минск, Республика Беларусь)*

**МЕТОДИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ**

ГАВРИЛОВА Анна Вадимовна

*кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы лингводидактики и перевода Гуманитарного института.
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия)*

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ЧАСТИ МАГИСТЕРСКИХ
ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

ШЕВЧУК Екатерина Владимировна

*кандидат филологических наук, старший преподаватель Высшей школы сервиса и торговли
Института промышленного менеджмента, экономики и торговли.
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия)*

**К ВОПРОСУ О ПОСТРЕДАКТИРОВАНИИ: ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ
В АВТОМАТИЗИРОВАННОМ ПЕРЕВОДЕ НАУЧНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ
С РУССКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК**

IN THE NEXT ISSUE

BUNKO Natalia M.

*PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Modern Languages,
University of Civil protection of the Ministry for Emergency Situations of the Republic of Belarus, Minsk, Republic of Belarus*

**METHODOLOGICAL STRATEGY OF USING PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS
IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

GAVRILOVA Anna V.

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Higher School of Linguodidactics and Translation of Institute of Humanities.
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia.*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF EXPERIMENTAL PART OF MASTER'S FINAL
QUALIFICATION WORKS OF PEDAGOGICAL PROFILE**

SHEVCHUK Ekaterina V.

*Ph.D. in Philology, senior lecturer, Higher School of Service and Trade, Institute of Industrial Management, Economics
and Trade.*

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia.
**POST-MACHINE EDITING: COMMON ERRORS IN COMPUTER AIDED
TRANSLATION OF ACADEMIC TEXTS FROM RUSSIAN INTO ENGLISH**

УСЛОВИЯ ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ»

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» («ВМП») выпускался на русском языке как неперiodическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускался как самостоятельное периодическое печатное издание под двойным названием: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education» с правом опубликования статей на русском и английском языках. С 2017 г. выпускается 4 раза в год.

Журнал перерегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018. В системе "Международной стандартной нумерации сериальных изданий" (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>; в базе данных EBSCO (США), а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка» <https://cyberleninka.ru>.

Журнал рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Печатная версия журнала распространяется по Объединенному каталогу «Пресса России»: подписной индекс 33083. Информация о журнале и полнотекстовый архив всех выпусков «ВМП» размещаются на сайте Гуманитарного института СПбПУ: http://hum.spbstu.ru/voprosu_metodiki_prepodavaniya_v_vuze/

Публикация научных статей для всех авторов бесплатна, авторские гонорары не выплачиваются.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования. С авторами статей, прошедших рецензирование, заключается **Лицензионный договор**.

Всем российским авторам необходимо представить **Экспертное заключение** на статью о возможности её открытого опубликования. «Внешние» авторы акт экспертизы подтверждают в экспертных комиссиях по месту работы и в отсканированном виде пересылают в редакцию.

При отборе статей редколлегией руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики. Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, имен собственных и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

«ВМП» является научным междисциплинарным изданием, освещающим широкий спектр педагогических, лингводидактических и методических проблем в высшем образовании. В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей **13.00.00 – Педагогические науки (13.00.01/13.00.02/13.00.08)** и **10.00.00 – Филологические науки (10.02.21 Прикладная и математическая лингвистика/10.02.22**

Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки). Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; авторские переводы статей, опубликованных в зарубежных научных изданиях; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

При цитировании статей и перепечатке материалов журнала ссылка обязательна.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Требования к содержанию

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной научной проблеме, начинаться с **введения**, формулировки целей и завершаться выводами, рекомендациями по внедрению результатов в практику и оценке перспектив дальнейшего развития проблемы. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания. **В названии не рекомендуется использовать аббревиатуры и сокращения.**

Процент оригинальности статьи при проверке в системе «Антиплагиат» – не менее 85 %.

Требования к проценту оригинальности статьи по результатам студенческих конкурсов, конференций при проверке в системе «Антиплагиат» могут быть снижены и определяются редколлегией.

Принимаются оригинальные, ранее не опубликованные статьи, содержащие полученные авторами новые научные результаты и публикуются в соответствии с тематическими разделами:

- Теория и методика профессионального образования
- Информатизация образования
- Межкультурная и межъязыковая коммуникация
- Лингводидактический форум
- Международные конференции
- Вузовская практика
- Научный Дебют
- Хроника научной жизни. Персоналии.

В отдельных случаях возможно формирование специальных тематических выпусков журнала в пределах общей тематики издания и установленной периодичности 4 раза в год.

Технические требования

1. Рекомендуемый объем статьи 8–10 стр. (40 000 знаков), формата А-4, с учетом графических вложений. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух; литературных источников – **не менее 15 пятнадцати.** Рекомендуемый объем списка литературы **для обзорных статей – не менее 50 источников.** По согласованию с редакцией возможен увеличенный объем статьи, но не более 60 000 знаков.

1.1. *Для статей рубрики Научный Дебют:* возможен меньший объем статьи: 6–7 стр., с учетом авторских данных (рус+англ), аннотации+ключевых слов (рус+англ) и Библиографического списка (рус+транслит); Библиографический список должен иметь порядка 10 научных источников; цитируемые источники должны быть датированы 21 веком (2000 годы);

2. Текст научной статьи должен быть структурирован: Введение/Актуальность/Методы/Выводы.

3. Желательно, чтобы число авторов статьи не превышало трех человек. Автор имеет право публиковаться в выпуске один раз единолично, второй - в соавторстве.

4. Набор текста осуществляется в редакторе MS Word, формулы – в редакторе MS Equation. Таблицы набираются в том же формате, что и основной текст.

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта основного текста – 14, интервал – 1,0; таблицы большого размера могут быть набраны 12 кеглем. Параметры страницы: поля слева – 3 см, сверху, снизу – 2,5 см, справа – 2 см. Текст размещается без переносов. Абзацный отступ – 1,5 см.

Порядок оформления

Статья оформляется в соответствии с приведенной структурой:

– **УДК** в соответствии с классификатором (в заголовке статьи);

– **сведения об авторах блоком /Authors** (на русском/английском языках) на каждого автора заполняется отдельно: фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученое звание, ученая степень, место работы (*полное название организации (без сокращений или аббревиатур; без указания организационно-правовой формы), которую представляет автор (аффилиация)*), почтовый адрес организации (с почтовым индексом), контактные телефоны, e-mail;

Для статей рубрики Научный Дебют: научный руководитель не является официальным соавтором; ФИО и статус научного руководителя указывается в авторских данных;

При указании названия и адреса организации на английском языке предпочтительно использовать название и адрес, принятые уставом организации, указанные на её сайте;

Личные имена в названии организации на английском языке пишутся перед названием организации, не используется вариант «named after..» Все значимые слова в названиях организаций на английском языке начинаются с прописной буквы, кроме предлогов и артиклей.

При написании адреса на английском языке необходимо следовать международным правилам и указывать данные в следующей последовательности (учитывая знаки препинания): номер дома, улица, город, почтовый индекс, страна;

Если в названии организации есть название города, в любом случае в адресных данных необходимо указывать город;

– **фото автора(ов) статьи** (минимальное разрешение – 300 dpi (формат.jpg или.tiff): характер снимка деловой, но необязательно строго официальный, как на паспорт или визу; фон фотографии светлый и не должен содержать лиц других людей/детей и посторонних предметов.

– **название статьи (до 12 слов, включая предлоги)** на русском и английском языках. Не рекомендуется использовать аббревиатуры и формулы;

– **аннотация /Abstract** (на русском/английском языках): не менее **200–250** слов: с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении; аннотация на русском языке и ключевые слова указываются через пробел ниже названия статьи;

Аннотация является автономным и основным источником информации о научной статье и может публиковаться отдельно от неё в отечественных и зарубежных базах данных.

В аннотацию не допускается включать ссылки на источники из полного текста, а также аббревиатуры, которые раскрываются только в полном тексте. Аббревиатуры и сокращения в аннотации должны быть раскрыты. Аннотация готовится после завершения статьи, когда текст написан полностью;

– **ключевые слова/Keywords** (на русском/английском языках). Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–7 на русском и английском языках, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех; ключевые слова/фразы разделяются точкой с запятой;

Ключевые слова должны отражать содержание статьи и, по возможности, не повторять термины, использованные в заглавии и аннотации.

Предпочтительно использовать термины, которые облегчат и расширят возможности нахождения статьи с помощью баз данных и поисковых систем.

– **текст статьи** на русском языке, в соответствии с техническими требованиями;

Текст научной статьи должен быть структурирован: Введение/Актуальность/Методы/Выводы.

В тексте буква «ё» употребляется только в фамилиях и географических названиях.

Текст статьи может быть представлен и на английском языке, в этом случае название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторе представляются на двух языках: русском и английском. Текст размещается без переносов.

– **список литературы** на русском языке должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008. «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления».

Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи **в порядке упоминания.**

Текст статьи должен содержать ссылки **на все источники** из списка литературы. Порядковый номер в тексте заключается в квадратные скобки. Недопустимо указывать источник в формате «Тот же» и «Там же»! Недопустимо объединять несколько источников под одним номером. Каждая процитированная публикация приводится в списке только один раз – при повторной ссылке на тот же источник в тексте указывается присвоенный ранее номер.

– **References.** Статьи, написанные на русском языке/ на кириллице, помимо списка литературы, на русском языке/на кириллице/ на языке первоисточника должны содержать транслитерированный список литературы – **References.** Русскоязычные источники, источники на кириллице, не имеющие перевода на английский язык, в References указываются в транслитерации. Транслитерация – это перевод с кириллицы на латиницу. Нужно для того, чтобы данные о публикациях русскоязычных авторов были читаемы в мировых базах данных реферативной и аналитической информации о научных исследованиях (Scopus, Web of Science).

Для транслитерации русского текста на латиницу используется бесплатный сайт <http://www.translit.ru>

Транслитерация осуществляется по системе Библиотеки Конгресса США (ALA-LC).

**Статьи без пристатейных библиографических списков к рассмотрению
не принимаются**

Научная статья должна содержать ссылки на информацию, полученную из конкретного источника (внутритекстовые ссылки), а также библиографический список этих источников в конце статьи. В списки литературы включаются только источники, использованные при подготовке статьи.

В журнале «ВМП» применяется «Ванкуверский» стиль (Vancouver Style): цифра по порядку следования ссылки в тексте, список литературы по порядку этих цифр.

Внутри текста: «Ванкуверский» стиль: [1] – цитирование всей статьи; [1, с. 15] или [1, p. 15] – при цитировании конкретных данных на конкретной странице;

Самоцитирование: ранее опубликованные исследования автора могут являться источником цитаты, однако, таких ссылок в общем списке источников не должно быть более 5 %.

Список литературы – как правило, не менее 15 наименований, из них желательно не менее 20%. – на зарубежные источники по проблематике статьи, индексированные в зарубежных базах данных (Scopus, Web of Science и др.). Приветствуются ссылки на статьи не только из ранних выпусков журнала «ВМП», но и из других рецензируемых журналов. Желателен анализ научной литературы по описываемой в статье проблеме, опубликованной за последние десять лет.

Благодарности (Acknowledgements): в научной традиции принято выражать признательность коллегам, оказавшим помощь в выполнении исследования и подготовке статьи. Однако прежде чем выразить и опубликовать благодарность, необходимо заручиться персональным согласием тех, кого планируете поблагодарить.

При наличии Источника, оказавшего финансовую поддержку исследования, необходимо на одной странице с названием статьи указать реквизиты грантов, контрактов, стипендий, с чьей помощью удалось провести исследование (This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project no. 94-02-04253a).

ВАЖНО:

во избежание досадных недоразумений перед подачей статьи уточните условия, требуемые к опубликованию материалов Вашими грантодателями. Несоблюдение правил приводит к задержке опубликования статьи.

Рассмотрение материалов

Текст статьи и все материалы к статье должны быть оформлены одним файлом и присланы в электронном виде на электронный адрес редакции: **voprosy_metodiki@spbstu.ru; voprosy_metodiki@mail.ru.**

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования, публикуются в случае соответствия критериям актуальности, новизны, практической значимости и проблематике разделов журнала.

К рецензированию не допускаются статьи: с низким уровнем оригинальности текста, или повторной публикации (основной материал уже опубликован автором в другом журнале или размещен в Интернете/под другим названием, в другой редакции или в соавторстве); содержащие значительные фрагменты защищенных автором диссертаций; в случае грубого несоответствия статьи основным требованиям журнала.

Редакция обеспечивает рецензирование всех научных статей, принятых к рассмотрению. Рецензирование осуществляют члены редакционной коллегии или приглашенные рецензенты, которые являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних трёх лет публикации по тематике рецензируемой статьи. **Рецензирование одностороннее слепое**, то есть автор не знает рецензента.

Редакция осуществляет научное и литературное редактирование поступивших материалов, при необходимости корректирует их по согласованию с автором. Присланные материалы и корректуры авторам не возвращаются.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

В случае принятия статьи к опубликованию после итогового заседания редколлегии с автором заключается Лицензионный договор.

Редакционная коллегия сообщает автору решение об опубликовании статьи. До передачи макета журнала в печать авторам всех статей рассылаются препринты их статей.

Адрес редакции:

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.

тел. 8 (812) 297-71-43;

e-mail: voprosy_metodiki@spbstu.ru; voprosy_metodiki@mail.ru

**Научное издание
Журнал**

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION**

Том 10. № 38. 2021

Учредитель – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018

Редакция

Попова Н.В. – д-р пед. наук, профессор – ответственный редактор журнала

Манцерова И.В. – выпускающий редактор

Тел. редакции: 8 (812) 297-71-43

Электронный адрес редакции: voprosy_metodiki@mail.ru; voprosy_metodiki@spbstu.ru

Дизайн обложки: *Ветрогонова Я.А.*

Компьютерная верстка: *Корнукова Е.А., Лютинская О.В.*

Лицензия ЛР № 020593 от 07.08.1997 г.

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 – научная и производственная литература

Подписано в печать 29.09.2021. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая
Усл. печ. л. 12,25. Тираж 500 Заказ

Отпечатано с готового оригинал-макета
в Издательско-полиграфическом центре Политех-Пресс.
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.