

# АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

*Ю.А. Мареева*  
старший преподаватель кафедры  
русского языка  
РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина  
Г. Москва  
mar-julia@yandex.ru

## **Адвербиальные лексемы в лингводидактическом аспекте (на материале русского, новогреческого и македонского языков)**

*Рассматриваются проблемы создания функционального словаря русских наречий в рамках лингводидактической модели языка в целях использования на практических занятиях по русскому языку как иностранному.*

**Ключевые слова:** функциональный словарь; сопоставительный материал; лингводидактика; функционально-коммуникативная грамматика

Перспективной целью лингвистического исследования зачастую является создание либо грамматики, либо словаря языка. Уже давно назрела необходимость создания так называемого функционального словаря, предназначенного для практического использования в процессе преподавания и изучения языка и характеризующий функционирование словоформ в речи.

Такой словарь должен быть основан на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка. Слова в нём будут объединяться на основе как смысловой близости, так и формального единства (т.е. их категориальной принадлежности).

Отсутствие системного грамматико-лексикографического описания некоторых как самостоятельных, так и служебных категориальных классов слов делает насущным создание, в частности, функционального словаря русских наречий. Он мог бы включать несколько выпусков, посвящённых темпоральным, локативным, каузальным и другим группам наречий [Панков: 388].

В рамках предыдущих исследований нами проводился сопоставительный анализ русских темпоральных наречий и их коррелятов в новогреческом и македонском языках. Ведь говоря о месте категории наречной темпоральности в русском языке, важно учитывать и сопоставительный материал, то специфическое, уникальное и общее, универсальное, что характерно для русских темпоральных наречий и их иноязычных коррелятов.

Результаты сопоставительно-типологического исследования наречий могут оказаться полезными не только в теоретическом, но и в прагматическом плане, в частности для практики преподавания языков – как для русских, изучающих иностранный язык, так и для иностранцев, чтобы предупредить или корректно исправить их возможные ошибки. Также подобная информация бесценна при создании функционального словаря русских наречий. В перспективе мы планируем включить результаты наших исследований в словарные статьи, посвящённые темпоральным наречиям.

В лингвистической литературе признается, что наречия, обладая морфологической общностью, объединяют группы слов с очень разными семантическими и структурно-синтаксическими свойствами. Тем важнее в функциональном словаре, в частности, адресованном и нерусским учащимся, опираясь на ранее полученные характеристики наречий, зафиксированные в классических академических работах по русской

грамматике, показать закономерности употребления наречий на функциональной основе, с одновременным учетом их морфологических, синтаксических и семантических признаков [Рожкова: 55].

В системе категориальных значений русских наречий темпоральные и локативные лексемы занимают лидирующее положение по частотности употребления как в устной, так и в письменной речи, с одной стороны, и по количеству допускаемых иностранцами ошибок – с другой.

Так называемый отрицательный материал фиксирует эти трудности: прежде всего при разграничении структурно-семантических групп наречий (*впереди - вперёд, справа - направо, дома - домой, трое - втроём*). Во многих языках (в том числе и в новогреческом и македонском) для подобных пар наречий существует только одна лексема или же нет строгой дистрибуции для обозначения локализации предмета в пространстве и направления движения (в македонском языке - *напред*, возможно двойное употребление *сврти лево / десно* и *сврти налево / надесно*).

Кроме того, трудности есть и в усвоении норм сочетаемости (сравните: *очень устал* и частотная ошибка: *\*очень работал*), а также в употреблении разных подгрупп словообразовательных моделей (наречия на *-о / -е*: *тепло, искренне*; другие словообразовательные подгруппы как *по-старому*, наречия на *-ски*: *исторически*). Результаты активных поисков семантического и структурно-синтаксического единства внутри разных подсистем наречного класса слов и анализ конкретного языкового материала существенны для создания функционального словаря русских наречий.

Проанализировав материал русских, новогреческих и македонских грамматик и словарей, мы можем отметить, что в класс наречий включаются слова различной грамматической природы. Благодаря такой подвижности и неопределенности рассматриваемой категории слов многие исследователи называют наречия то «свалочным местом для всех так называемых неизменяемых слов» [Виноградов 1986: 569], то «мусорной корзиной» частей речи» (М. В. Всеволодова в устной беседе). А автор «Грамматики македонского языка» Блаже Конески назвал наречия перекрёстком служебных и самостоятельных частей речи (макед. *'раскрсница'*) [Конески 2004: 344].

Соотнесённость семантических разрядов русских и иностранных наречий в целом условно можно свести к двум основным типам: зоны сближения (соответствия) и зоны расхождения (несоответствия). Наличие зон сближения свидетельствует о том, что у русского наречия существует иноязычный коррелят.

Расхождения возможны в двух ситуациях: во-первых, когда для русского наречия отсутствует иноязычный коррелят, т.е. русскому наречию соответствует другая часть речи в иностранном языке; во-вторых, когда для иноязычного наречия отсутствует русский коррелят.

Элементы смысла, передаваемые наречиями, в разных языках закрепляются за языковыми формами, относящимися к разным частям речи. Наречиям одного языка могут соответствовать именные группы в другом. Ср., к примеру, синонимичные предложения с наречием в новогреческом языке и с именной группой в роли вводного слова в русском языке:

(1) *Ευτυχώς, θα πάω στη Μόσχα.*

В новогреческом предложении (1), буквально переводимом так: 'К счастью, я поеду в Москву', слово *ευτυχώς* (к счастью) – наречие с характерным для него суффиксом *-ως*. А в русском языке *к счастью* – вводное слово, выраженное существительным с предлогом. Аналогично, *δυστυχώς* – к несчастью.

Именным локативным группам (термин используется в соответствии с определением, данным М.В. Всеволодовой в [Всеволодова 2000: 184]) русского язы-

ка на север / к северу, на юг / к югу соответствует наречие новогреческого языка, например:

(2) а) Мы едем **на юг**.

б) Πάμε **νότια**.

В русском языке *на юг* – это именная локативная группа. Новогреческий коррелят: Πάμε νότια (букв. ‘Едем на юг / к югу’). В новогреческом языке *νότια*, а также *βόρεια* (‘на север / к северу’) – наречия.

В греческом языке коррелятами русских предикативных наречий *надо*, *можно* являются глаголы в форме третьего лица единственного числа *πρέπει*, *μπορεί*.

В греческом языке нет адвербиального коррелята русским наречиям, обозначающим состояние субъекта или среды:

(3) *Здесь холодно*.

Соответствующее значение выражается при помощи конструкций с глаголом, прилагательным, существительным, причастием. Где по-русски (3), по-новогречески *Εδώ κάνει κρύο* (букв. ‘Здесь делает холодный’ (прилагательное стоит в форме мужского рода винительного падежа, т.к. тут опускается слово *погода* (новогреч. *καιρός* (*каирó*))) в винительном падеже, которое в новогреческом языке является существительным мужского рода:

Высказывание (4а) переводится на новогреческий (4б) (букв. ‘Здесь делает жару’):

(4) а) *Здесь жарко*.

б) *Εδώ κάνει ζέστη*.

Если русский скажет (5а) (физиологическое состояние субъекта), грек – (5б) (‘Замерзаю’):

(5) а) *Мне холодно*.

б) *Κρυώνω*.

По-русски – (6а), по-гречески – (6б) (‘Болею’),

(6) а) *Мне больно*

б) *Πονάω*.

В русском – (7а), а в греческом – (7б) (‘Меня интересует’).

(7) а) *Мне интересно*.

б) *Με ενδιαφέρει*.

По-русски – (8а), по-гречески – (8б) ‘Она есть замужняя’ (конструкция с причастием).

(8) а) *Она замужем*.

б) *Είναι παντρεμένη*.

В русском языке нет специальных адвербиальных лексем для выражения следующих временных значений: *в этом году*, *в прошлом году*, *в позапрошлом году*, *сегодня вечером*, *вчера вечером*. В то же время в греческом языке для их обозначения существуют отдельные наречия: *φέτος* – ‘в этом году’, *πέρσι*, *πέρυσι* – ‘в прошлом году’, *προπέρυσι*, *πρόπερσι* – ‘в позапрошлом году’, *απόψε* – ‘сегодня вечером’, *ψε*, *εψές* – ‘вчера вечером’ (в русском языке можно отметить диалектную форму *вечор*) [Мареева 2015].

Сходная ситуация и в македонском языке, где для обозначения указанных временных отрезков существуют отдельные наречия: *годинава* – в этом году, *лани* – в прошлом году, *преклани*, *оломлани* – в позапрошлом году, *вечерва* – сегодня вечером, *вчеравечер*, *синока*, *сношти* – вчера вечером. Отметим, что помимо наречий для передачи этих значений используются также беспредложные сочетания существительных с прилагательными: *минатата година* (в прошлом году, досл. ‘прошлый год’). В связи с этим следует упомянуть о существующих в современном русском языке просторечных

беспредложных аккузативных формах, отмечаемых М. В. Всеволодовой, таких, как *прошлый год, прошлую неделю*:

(9) *Прошлый год я был на этом самом месте;*

(10) *Прошлую неделю я был на отдыхе* (примеры из интернета).

Несимметричными могут быть значения отдельных лексико-семантических вариантов, как, скажем, у наречия *редко*. На новогреческий язык *редко* как наречие времени (*Я редко хожу в кино*) переводится *σπάνια* (или *σπανίως*), а в качестве пространственного наречия (*Морковь на грядке посажена редко*) – *αραιά*. Однако последнее может употребляться и во временном значении. Например: *Вλεπόμαστε аραιά* (*Мы видимся редко*).

В македонском языке темпоральное и локативное значения разведены, и в приведенных выше примерах будут употреблены разные лексемы: *часто* (11) и *густо* (12).

(11) *Ние често одиме на театар* (Мы часто ходим в театр).

(12) *Дрејата во паркот се засадени густо (близу едно до друго)* (Деревья в парке посажены часто).

В связи с тем, что категориальный класс наречий многообразен и не обладает достаточной однородностью со стороны формального устройства, а также в отношении норм сочетаемости, практическое употребление наречий иностранными учащимися значительно затруднено. Как правило, сходные наречия в русском и македонском в контекстуальной парадигме функционируют по-разному. К примеру, наречие *быстро* (рус. *быстро*) в македонском приобретает значение *недавно, только что* в сочетании с наречием *сега* (*Сега брзо ги положи сите испити*). В этом значении синонимичным ему выступает наречие *скоро* (*Јас сега скоро ја прочитав оваа книга*).

Что касается синтаксических позиций наречий в двух языках, то в македонском наблюдается гораздо большая возможность сочетания наречий с предлогами по сравнению с русским. Например, *до лани, до неќни, до вчера, од порано*.

При создании лексикографического портрета наречия учитываются следующие параметры: 1) этимология; 2) лексико-семантические варианты; 3) оценочность; 4) сочетаемость (синтагматические свойства); 5) синонимика и антонимика (парадигматические свойства); 6) коммуникативная роль; 7) стилистическая отмеченность; 8) синтаксические позиции; 9) сопоставление с иноязычными коррелятами. В рамках нашей концепции наречия в словаре будут представлены как синонимико-вариативные ряды, в которые объединяются близкие по семантике, но не тождественные по употреблению словоформы.

Приведём синонимико-вариативный ряд часто смешиваемых в речи инофонов наречий *давно* и *долго*: *долго, долго-долго, долгогато, долгоньоко* (устар.), *долгохонько* (устар.), *долгим-долгошенько* (устар.), *давно, давно-давно, давным-давно, давненько, давнехонько* (прост. и обл.), *давнешенько* (прост. и обл.), *недавно, (не)задолго (до), (не)задолго (перед), долговременно, долгосрочно, долговечно, день-деньской, продолжительно, длительно, невд/авне* (из словаря В.И. Даля), *нез/адолго* (из словаря В.И. Даля), *накоротке* (из словаря В.И. Даля), *нед/авнышко* (из словаря В.И. Даля), *недамышко* (из словаря В.И. Даля), *подолгу, когда-то, когда-то давно*.

В общем виде различия между наречиями *давно* и *долго* можно сформулировать следующим образом: наречие *долго* может использоваться только с глаголами несовершенного вида (прошедшего, настоящего и будущего времени), так как указывает на срок, процесс: *Нина Ивановна долго – почти тридцать лет – работала директором школы. Она давно начала работать в школе – лет тридцать назад*.

Наречие *давно* может употребляться в предложениях с глаголами настоящего или прошедшего (но не будущего!) времени. Оно обозначает, что:

1) действие происходило или произошло в прошлом (много времени тому назад). Наречие используется с глаголами прошедшего времени несовершенного или совершенного вида: *Я давно читал эту книгу. Они давно поженились. Он давно построил этот дом;*

2) действие началось в прошлом (много времени тому назад) и продолжается до сих пор в настоящем. Используется с глаголами настоящего времени несовершенного вида: *Он давно любит её. Они давно интересуются русской культурой.*

В предложениях, где глагол употребляется с частицей *не*, наречия *давно (не)* и *долго (не)* синонимичны и означают длительное отсутствие действия. Используются с глаголами только несовершенного вида: *Он давно не писал мне. Он долго не писал мне. Он давно не звонит мне. Он долго не звонит мне* [Хавронина 2004].

Такой анализ употреблений наречий *давно* и *долго* достаточно прост и очень удобен для применения на практике (в преподавании русского языка иностранным учащимся), однако он не объясняет всех особенностей данных адвербиальных лексем.

Наречие *давно* имеет два лексико-семантических варианта (ЛСВ), зафиксированных большинством словарей: 1) Много времени назад, задолго до настоящего времени; 2) В течение длительного промежутка времени, с давних пор, вплоть до настоящего времени.

Здесь нас будет интересовать второй ЛСВ наречия *давно*, который мы условно назовем *давно<sub>2</sub>*.

Наречия *долго* и *давно<sub>2</sub>* вступают в отношения взаимозаменяемости при характеристике действий, начавшихся задолго до настоящего момента (момента речи или момента в тексте) и продолжающихся в настоящий момент. В предложении 1) *Я давно смотрю на вас* выражено инклюзивное предшествование времени действия по отношению к моменту речи.

В новогреческом *Έχω να σας δω πολύ καιρό* (дословный перевод: *Смотрел (смотрю) на вас долгое время*) перфектная форма времени глагола указывает на связь с настоящим моментом, на то, что действие продолжается в момент речи. Таким образом, для обозначения связи с настоящим моментом (моментом речи) в новогреческом языке используется перфектная форма глагола, а русскому наречию *давно<sub>2</sub>* соответствует сочетание прилагательного с существительным *πολύ καιρό* (дословно: ‘многое время’; ‘много времени’).

*Долго* и *давно<sub>2</sub>* в русском языке противопоставлены по следующим признакам:

1. *Долго* свободно употребляется в плане прошлого, будущего и повторяющихся действий, безотносительно к временному ориентиру. Может характеризовать действие, совпадающее с моментом речи или с моментом в тексте. Сочетаясь с глаголами в будущем времени, легко распространяется наречием *ещё*, сочетаемость с *уже* нехарактерна.

*Давно<sub>2</sub>* обозначает протяженность действия с какого-либо более или менее отдаленного времени его начала до момента речи или момента в тексте.

2. У *долго* нет ограничений на употребление с глаголами в форме будущего времени. У *давно<sub>2</sub>* ограничения на употребление накладываются контекстом. По справедливому замечанию М.В. Всеволодовой, употребление ТН *давно<sub>2</sub>* в плане будущего времени возможно только при наличии именной темпоральной группы *κ + дат. пад.* Здесь контекст указывает на предшествование действия по отношению к моменту в тексте.

3. Сочетаясь с глаголами с отрицанием при выражении длительного отсутствия действия в прошлом, лексемы *долго* и *давно<sub>2</sub>* могут взаимозаменяться. Например: *Давно не виделись – Долго не виделись. Καιρό έχω να σας δω – Δεν σας είδα πολύ.*

В новогреческом языке в первом примере используется перфектная форма времени для передачи связи с настоящим моментом, моментом речи. Во втором примере

используется аорист и наречие, соответствующее русскому наречию *долго* (дословный перевод с новогреческого: ‘много’). При помощи наречия *давно*<sub>2</sub> однозначно выражается длительное отсутствие действия до момента речи или до момента в тексте.

4. Что касается коммуникативного статуса, то наречие *долго* без каких бы то ни было ограничений способно занимать любую позицию в коммуникативной организации высказывания, а *давно*<sub>2</sub> занимает, как правило, рематическую позицию.

Наиболее часто для передачи русских наречий *давно* и *долго* в новогреческом языке используются конструкции со словом *καιρό* (*время*). Например: *Σε ψάχνω καιρό* – досл. ‘Тебя ищу время’ (т. е. *долго, давно*).

Таким образом, в новогреческом языке для передачи значения, свойственного русскому наречию *давно*<sub>2</sub> используются различные морфологические и лексические средства, в частности, такие как формы глагольного времени, существительное *καιρό* (рус. *время*), а также особые конструкции, в семантике которых присутствует указание на продолжительность действия и на связь с настоящим моментом.

Наречие в функционально-коммуникативной грамматике признаётся объёмной категорией, которая включает в себя обширный лексический пласт и обладает мощным синтаксическим потенциалом. Функционирование наречий рассматривается на уровне лексико-семантических вариантов. За наречиями признаётся способность выражать как объективные, так и субъективные смыслы, а структура данного категориального класса слов предстаёт как полевая.

Сопоставление русских наречий с их иноязычными аналогами позволяет максимально полно представить данный категориальный класс слов на уроках РКИ и выработать наиболее эффективный инструментарий и систему упражнений, чтобы помочь иностранным учащимся в освоении трудных случаев русской грамматики.

### Литература

1. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М., 1986.
2. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. М., 2000.
3. Конески Б. Грамматика на македонскиот литературен јазик. Скопје, 2004.
4. Мареева Ю.А. Семантика и функционирование русских наречий в зеркале новогреческого языка // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. № 2. 2015.
5. Панков Ф.М. Опыт функционально-коммуникативного анализа русского наречия. М., 2008.

**З.И. Петрина**  
преподаватель кафедры теоретических основ  
физической культуры и спорта  
Московский педагогический  
государственный университет  
annaserykh@rambler.ru

## **Актуальные проблемы профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры и спорта**

*Анализируются актуальные проблемы профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры и спорта к реализации научно-исследовательской деятельности: сущностные характеристики научно-исследовательской деятельности, особенности ее формирования в высшем учебном заведении*

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность; исследовательские умения; готовность к деятельности; специалист в области физической культуры и спорта

Научно-исследовательская деятельность является одним из наиболее результативных способов формирования культуры научного мышления и самостоятельной творческой профессиональной деятельности.

В современных образовательных условиях она продолжает оставаться важнейшим компонентом профессионализма и залогом высокого уровня профессиональной готовности специалистов.

В настоящее время актуальной проблемой профессиональной подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта становится целенаправленное освоение будущими специалистами способами получения и анализа научных знаний с помощью самостоятельной исследовательской практики.

Данная задача требует последовательного и обоснованного формирования готовности будущих специалистов к исследовательской деятельности в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Как отмечают специалисты (А.А.Грибанькова, А.Б.Серых), «новые экономические реалии, нововведения и политические решения в области высшего образования также подчеркивают необходимость укрепления сотрудничества между компаниями и университетами как ключевого элемента образовательной политики, нацеленной на поощрение инноваций» [2].

С точки зрения специалистов (О.А.Абдуллина, В.В.Балашов, А.П.Братковский, Т.П.Злыднева, В.В.Кукушина, Г.Н.Лобова, М.Ю.Никишин, С.Н.Петрова, Н.В.Примчук, Т.В.Самодурова, М.Б.Шашкина и др.), профессиональная подготовка в вузе предполагает создание определенных условий познавательного и научного характера. Необходимо акцентировать внимание на то, что в основе такой работы стоит формирование у студентов исследовательских умений и навыков.

Особенностью осуществления профессиональной подготовки на этой основе является исследовательский принцип в обучении, когда основной целью становится приобщение студентов к работе по осуществлению исследовательской деятельности.

Научно-исследовательская деятельность позволяет специалисту в области физической культуры и спорта быть реальным субъектом профессиональной деятельности, способным научно-обоснованному целенаправленному проектированию, прогнозированию и реализации профессиональной деятельности.

Научно-исследовательская работа, осуществляемая специалистом в области физической культуры и спорта, со своей стороны, является сложной структурой, которая постоянно взаимодействует с различными аспектами профессиональной деятельности, и представлена совокупностью следующих составляющих: когнитивной (осуществляемой в ходе анализа научной информации, инноваций, творческих компонентов практической работы и др.); организационной (комплекс знаний, умений и практических навыков осуществления научно-исследовательской работы, ее проектирование и контролирование); деятельностный (содержащий критерии результативности).

Основная цель научно-исследовательской работы в области физической культуры и спорта – это изучение объективных законов, которым подчиняются изучаемые процессы и явления. Под закономерностями физической культуры понимаются реально имеющиеся взаимосвязи, отношения между различными процессами и явлениями, относящимися к данной области знания.

Таким образом, целью исследовательской деятельности в области физической культуры, физического воспитания и спорта является производство и теоретическое обобщение современной информации, определение принципов целенаправленного применения способов влияния на человеческий организм с целью здоровьесбережения, физического совершенствования, потенциала спортивных достижений, разностороннего личностного развития.

Готовность к реализации научно-исследовательской деятельности является частью общей профессиональной готовности специалистов в области физической культуры и спорта и отражает специфику профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта в современных условиях, а также требования к личностным качествам специалиста, его профессиональной компетентности.

Готовностью специалиста в области физической культуры и спорта к исследовательской работе являются сформированность профессиональных научных знаний и степень овладения совокупностью исследовательских умений. Способность применить на практике совокупность данных знаний и умений характеризует готовность специалиста в области физической культуры и спорта к исследовательской работе с позиции профессиональной компетентности.

Готовность специалиста в области физической культуры и спорта к научно-исследовательской деятельности выражается в: методологической грамотности, владении методами научного исследования, статистической обработки результатов экспериментальных данных, обобщении и анализе результатов научной работы в совокупности с высокой мотивацией к проведению исследовательской работы.

Наличие готовности специалиста в области физической культуры и спорта к научно-исследовательской деятельности является показателем сформированности исследовательской позиции будущего специалиста как активного, творческого субъекта познания, владеющего научным стилем мышления, наблюдательности к предметам научного интереса; эффективность в науке.

В связи с этим основной задачей профессионального образования становится разработка эффективных стратегий подготовки специалистов разного уровня, готовых к актуализации собственного личного и творческого потенциала и способных в силу высокого уровня сформированности научно-исследовательской компетентности качественно изменять все аспекты своей профессиональной деятельности [3].

В процессе профессиональной подготовки будущего специалиста в области физической культуры и спорта реализуются следующие виды исследовательской деятельности: первая осуществляется через взаимодействие с педагогом или руководителем научного исследования, вторая во взаимодействии со студентами в рамках научного кружка, семинара, конференций и т.д.

Основываясь на мнении специалистов о том, что формирование готовности специалиста в области физической культуры и спорта к реализации научно-исследовательской деятельности студентов возможно лишь путем включения их в соответствующий вид деятельности, мы полагаем, что данная готовность будет эффективно формироваться только в ходе реализации будущими специалистами научно-исследовательской работы на протяжении всего образовательного процесса.

### Литература

1. Белоус В.А., Щеголев В.А., Щедрин Ю.Н. Организация научных исследований по физической культуре в вузе. СПб, 2005.
2. Грибанькова А.А., Серых А.Б. Современные подходы к стимулированию инноваций: роль аспирантов во взаимодействии вузов и предприятий //Вестник Российской академии естественных наук. 2011. Т. 11. №3. С. 129 – 132.
3. Серых А.Б., Никишин М.Ю. Структура научно- исследовательской компетентности будущих бакалавров в области холодильной и криогенной техники// Наука и бизнес: пути развития. 2013. №4. С.151-153.
4. Шашкина М.Б., Багачук А.В. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода. Красноярск, 2006.

#### References:

1. Belous V.A., Schegalev V.A., Schedrin U.N. Organizatsiya nauchnyh isledovaniy po phizicheskoy culture v vuze. SPb, 2005.
2. Gribankova A.A., Serykh A.B. Sovremenyie podkhody k stimulirovaniu inovatsiy: rol aspirantov vo vzaimodeystvii vuzov I aspirantov//Vestnik Rosiyskoy akademii estestvennykh nauk. 2011. T.11.№3. C.129-132.
3. Serykh A.B., Nikishin M.U. Struktura nauchno-isledovatel'skoy kompetentnosti buduschikh bakalavrov v oblasti kholodilnoy I kriogenoy tekhniki //Nauka I biznes: puti razvitiya.2013.№4. C.151-153.
4. Shashkina M.B., Bagachyk A.V. Formirovanie isledovatel'skoy deyatelnosti studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh kompetentnostnogo podkhoda. Krasnoyarsk. 2006.

**Т.Н. Резникова**  
**аспирант кафедры**  
**теории и методики профессионального образования**  
**«БГАРФ» ФГБОУ ВО «КГТУ»**  
**старший преподаватель кафедры русского языка**  
**ВУНЦ ВМФ "Военно-морская академия"**  
**г. Калининград**  
**faunashop1@rambler.ru**

### **Компетенция межкультурного диалога обучающихся как образовательный результат средней школы**

*Рассматриваются в преломлении к реальности требования ФГОС, педагогические условия формирования компетенции межкультурного диалога, некоторые аспекты модернизации образования*

**Ключевые слова:** личностные; метапредметные и предметные результаты; межкультурная компетенция; межкультурный диалог; академическая мобильность

Процессы глобализации в современном мире, стремительно происходящие в последние десятилетия, диктуют концепцию модернизации образования. Культурная взаимозависимость в обществе ставит вопрос о готовности человека к жизни в новых условиях.

В Федеральном Государственном Образовательном стандарте среднего (полного) общего образования отражены требования, предъявляемые к личностным, предметным и метапредметным результатам образования.

Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника как уважающего мнения других людей, умеющего вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать.

Личностные результаты освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования должны отражать сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения.

В ФГОС также отражена необходимость формирования навыков сотрудничества со сверстниками, детьми младшего возраста, взрослыми в образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности. [4]

В качестве метапредметных результатов освоения основной образовательной программы выступают: умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции другого, эффективно разрешать конфликты; умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей; владение языковыми средствами - умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства. [4]

Принято считать, что обучение языку как реальному и полноценному средству общения, развитие личности, способной к участию в диалоге культур, является основной задачей обучения иностранным языкам.

Однако способность к межкультурной коммуникации, формирование и развитие компетенции межкультурного диалога – это одна из важнейших задач обучения русскому языку, так как межкультурную коммуникацию логично рассматривать как совокупность отношений между представителями разных культур, а именно: межэтническая коммуникация, коммуникация между представителями субкультур различных поколений, коммуникация между представителями различных социальных слоев, демографических, религиозных групп.

Иными словами, у подростка возникают трудности в общении с взрослыми (учителями, родителями), со сверстниками. В классах современной школы обучаются дети разных национальностей, представители различных социальных слоев, представители культур различных уровней.

Вследствие такого сложного состава обучающихся, возникают межкультурные барьеры, трудности в общении, конфликты, которые могут болезненно сказываться на психике подростка, а впоследствии создавать проблемы во взрослой жизни и профессиональной сфере. Преодоление межкультурных барьеров, умение вести межкультурный диалог есть залог не только академической мобильности будущего специалиста, но и минимизации различных конфликтных ситуаций в обыденной жизни.

В самом общем виде межкультурной коммуникацией называется взаимодействие индивидов, групп или организаций, принадлежащих к различным культурам. Ос-

новным при этом является вопрос о значимости культурных различий, способность их осознать, понять и адекватно учесть их в процессе коммуникации.

Для достижения взаимопонимания в таком процессе необходима определенная совокупность знаний, навыков и умений, общих для всех участников коммуникантов, которая в теории межкультурной коммуникации получила название межкультурной компетентности. [3]

Исследование проблематики межкультурной компетенции в настоящее время осуществляется в нескольких направлениях: концепция диалога культур в образовании и в обучении иностранным языкам (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, В.В.Сафонов, Е.И.Пассов); основы межкультурной и языковой коммуникации (Е.М. Верещагин, Г.В. Елизарова, Э.П. Шубин); формирование социокультурной компетенции обучаемых (В.Г. Воробьев, А.В.Литвинов); формирование межкультурной компетенции (И.А.Зимняя, С.В.Муреева, И.С. Соловьева). [1]

Существует множество трактовок понятия межкультурной коммуникации, сложности данного явления. В современной науке выявлены такие направления в теории межкультурной коммуникации, как теория редукции неуверенности, теория адаптации, теория правил, теория социальных категорий и обстоятельств, теория конфликтов.

Формирование компетенции межкультурного диалога на уроках иностранного языка вызовет множество проблем, если у обучающихся не сформированы и не развиты в достаточной степени соответствующие навыки на материале родного языка.

В ФГОС сформулированы требования к предметным результатам освоения базового курса русского языка и литературы, которые должны отражать сформированность понятий о нормах русского литературного языка и применение знаний о них в речевой практике, а также владение знаниями о языковой норме, ее функциях и вариантах, о нормах речевого поведения в различных сферах и ситуациях общения.

Под речевым поведением в данном аспекте следует понимать умение вести диалог, эффективно разрешать конфликты, использовать адекватные языковые средства, логично и точно излагать свою точку зрения.

Проблема межкультурного общения школьников в настоящее время является одной из самых важных в условиях происходящих изменений в современном обществе. Для подростков обучение и общение являются ведущими видами деятельности, в которых они существуют и имеют возможность реализовать себя.

Особенно важен этот аспект для старших школьников, для которых коммуникативные умения и навыки начнут играть главную роль, определяя статус молодых людей в профессиональной, культурной и социально-бытовой сферах жизнедеятельности.

В последнее время российские педагоги отмечают низкий уровень сформированности индивидуально-личностных оснований для межкультурной коммуникации: недостаточное развитие письменной и устной речи обучающихся, снижение уровня читательской культуры, неумение находить пути решения неизбежно возникающих конфликтов, отсутствие навыка ведения межкультурного диалога, снижение уровня словарного запаса.

Подростки не умеют аргументировать свои высказывания, делать соответствующие выводы, вести конструктивный диалог со своими сверстниками, с преподавателями, с представителями других культур. Часто происходят ситуации, когда молодые люди из-за неумения общаться, неумения локализовать конфликт посредством грамотной речи стараются заменить живую, культурную речь невербальными средствами общения, то есть мимикой и жестами. Как известно, нередки случаи проявления агрессии, выражающиеся в оскорблениях и рукоприкладстве. Это негативно влияет на психику самого подростка и на организацию социальной учебной среды.

Педагогам необходимо особое внимание уделять формированию компетенции межкультурного диалога. Обучающийся должен не только знать, что он живет в обществе, где есть представители других культур, но и осознать этот факт посредством общения.

Наряду с традиционными, в учебную программу должны быть включены такие практические занятия, на которых будут разбираться конкретные ситуации общения, даны характеристики всех участников диалога с точки зрения межкультурного взаимодействия.

Подросток должен не только знать, кто перед ним, но и как общаться с этим человеком, как избежать конфликта или правильно выйти из него посредством грамотной, культурной речи. Благодаря такому занятию-синтезу обучающийся получит не только знания в культурной области (изучение родной культуры, культуры различных народов, поколений, социальных слоев), но и знания речевого этикета и психологии. Подобные занятия также направлены на раскрытие личностного потенциала школьника и активизацию внутренних ресурсов.

У обучающихся необходимо формировать и развивать соответствующие умения и навыки, которые позволят будущему выпускнику школы продуктивно общаться и взаимодействовать с представителями других культур в процессе совместной деятельности.

Изменения в мировой системе, происходящие в последнее время, диктуют новые требования к образованию, а также новые формы обучения. Наиболее эффективным методом формирования компетенции межкультурного диалога является тренинг.

Понятие тренинга как метода обучения вошло в научный оборот в последние десятилетия. Как метод учебных знаний тренинг представляет собой планомерно осуществляемую программу разнообразных упражнений с целью формирования умений и навыков. Посредством тренинга моделируется реальная ситуация общения.

В то время как традиционные формы обучения занимают преимущественно общим развитием личности, тренинг в большей степени ориентирован на практические требования и изучение конкретных ситуаций. Основными задачами тренинга являются: во-первых, через проигрывание ситуаций, протекающих по-разному в разных культурах, познакомить обучающихся с межкультурными различиями; во-вторых, подготовить перенос полученных знаний на другие ситуации. [2]

Основными средствами, используемыми при формировании компетенции межкультурного диалога, являются групповые дискуссии, брейнсторминг или мозговой штурм (метод, используемый для решения образовательных задач, техника которого направлена на спонтанное генерирование большого количества идей для решения какой-либо проблемы), метод кейсов (метод обучения, основанный на разборе практических ситуаций), аутентичные тексты и видеоматериалы, изучение информации о типах других культур, о взаимоотношениях между ними, о конфликтах и путях их разрешения. [5]

Как главный элемент тренинга, наряду с различного рода упражнениями, должны использоваться ролевые игры, моделирующие ситуации реальной жизни, закрепляющие навыки межкультурной коммуникации.

Данная форма обучения помогает научиться взаимодействовать представителям конкретных культур в реальной ситуации. Ролевая игра как тренинг позволяет участнику выступать в различных ролях – играть роль представителя собственной культуры или принимать на себя роль представителя другой культуры.

Таким образом, у обучающихся формируются такие личностные характеристики, как уважение к мнению других людей, умение вести конструктивный диалог, спо-

способность к толерантному восприятию представителей других культур, умение эффективно разрешать различные конфликты.

Основой межкультурных тренингов должен быть конкретный анализ различных, в том числе конфликтных, ситуаций, что позволит по каждому случаю выдвинуть конструктивные предложения, использовать адекватные языковые средства, помогающие разработать стиль общения с представителями разных культур, определить модель поведения, разрешить конфликтную ситуацию.

Таким образом, формирование компетенции межкультурного диалога, то есть необходимых навыков и умений для преодоления межкультурных барьеров – одно из важнейших требований современного образования, которое закреплено в Федеральном Государственном Образовательном стандарте как личностные, метапредметные результаты освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования, а также как предметные результаты освоения базового курса русского языка и литературы.

### **Литература**

1. Анненкова А.В. Межкультурная компетентность: понятие, структура и содержание. - Журнал Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.-2009, №102.

2. Ковзанович О.В., Лобанова И.П. Проблемы формирования межкультурной компетенции как способа развития межкультурного диалога.-Удмуртский государственный университет.- 2011.

3. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. - jourssa.ru.-2007.

4. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование. - Утвержден Приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 , №413.

5. Яковлев И.А. Ключи к общению. Основы теории коммуникации.-СПб.:Авалон, Азбука-Классика. - 2006.

**К.В. Ткач**  
**аспирант кафедры**  
**психологии и социальной работы**  
**БФУ им. Канта**  
**tkach\_kira@mail.ru**

### **Развитие критического мышления студентов как одна из задач современной высшей школы**

*Рассматриваются вопросы развития критического мышления студентов в образовательном процессе вуза. Описаны преимущества применения технологии развития критического мышления, раскрыта роль преподавателя в организации процесса обучения с использованием данной технологии.*

**Ключевые слова:** критическое мышление; высшая школа; преподаватель; технологии обучения

Перемены, происходящие в нашем обществе: интенсивный рост научных знаний, стремительно развивающееся информационное пространство, повышенная роль информационных процессов - выдвинули новые задачи для системы образования.

Приоритетными стали не механическая передача знаний, умений и навыков, а формирование личности, которая самостоятельно добывает, анализирует и использует информационные ресурсы, генерирует идеи, развивается и успешно самореализовывается в условиях быстроразвивающегося мира.

Современное общество заинтересовано в том, чтобы выпускники вузов были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям.

Молодой специалист должен уметь оперировать информацией, быть мобильным, квалифицированным, готовым к самообразованию и профессиональному росту, и система вузовского образования призвана создать условия для формирования такой личности.

Высшая школа в нашей стране претерпевает постоянные изменения, которые связаны с пересмотром содержательных и процессуальных аспектов обучения будущих специалистов. В настоящее время уже можно говорить о качественных изменениях: создании многоуровневой подготовки; гуманизации и гуманитаризации образования, которые направлены на гармоничное развитие личности студентов с учетом их потребностей и признания творческой природы каждой личности; внедрении новых образовательных технологий.

Однако, несмотря на все реформы и нововведения, многие преподаватели продолжают использовать традиционные репродуктивные методы обучения, превращая занятие в скучный, рутинный процесс, где задача студентов состоит в том, чтобы безоговорочно принять полученные знания.

Постепенно такая организация обучения приводит к снижению мотивации учения, развитию шаблонности мышления. Именно поэтому преподаватель высшей школы должен не только в совершенстве владеть различными активными технологиями обучения, но и широко использовать их в учебном процессе.

От умения преподавателя формировать и развивать критическое мышление во многом зависит продуктивность деятельности студентов и, как следствие, эффективность самого процесса обучения [6].

Только привлекая студентов к постоянному научному поиску, можно сформировать у них необходимые навыки критического мышления. Кроме того, немаловажное значение имеют отношения преподавателя и студента в процессе обучения, которые требуют постоянного взаимодействия, обратной связи при условии высокой мотивации и положительного эмоционального фона, которые должен создавать преподаватель.

Высшая школа ставит перед собой целью формирование у специалиста необходимых способностей:

- самостоятельно обозначить проблему, выдвинуть гипотезу, найти способ ее проверки;
- проанализировать результаты, сформулировать выводы и увидеть возможности практического применения полученных результатов;
- умение отделять главное от несущественного, определять причинно-следственные связи;
- способность увидеть проблему в целом, все аспекты и этапы ее решения, а при коллективной работе – определить меру личного участия в решении проблемы. Формирование указанных способностей - задача не столько содержания образования, сколько используемых технологий обучения, к которым относится и технология развития критического мышления.

Данную технологию впервые предложили американские педагоги Темпл Ч., Меридит К., Стил Дж. в конце 20-го века. В России данная технология появилась сравнительно недавно – в 1997 году.

Данный проект начали активно осуществлять ведущие научные педагогические школы Москвы, Санкт-Петербурга, Самары, Нижнего Новгорода. Технология развития критического мышления (ее полное название «Технология развития критического мышления через чтение и письмо») является целостной системой, которая способствует формированию навыков работы с различной информацией в процессе чтения и письма.

В данной технологии объединены элементы педагогики сотрудничества, развивающего обучения. Технология развития критического мышления представляет собой систему методических приемов, которые могут быть использованы в различных областях знаний.

Описываемая технология является универсальной личностно-ориентированной, она может быть использована для учащихся разных возрастных групп. Кроме того, данная технология направлена на решение широкого спектра задач: образовательных, воспитательных и развивающих.

В технологии развития критического мышления интегрированы наработки многих технологий: она способствует развитию мышления, коммуникативных способностей, креативности, самостоятельности, а главное способности выработать собственную точку зрения и отстаивать ее. Что же вкладывается в понятие «критическое мышление»? Д. Халперн дает следующее определение: «Критическое мышление – это использование когнитивных техник и приемов, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата» [7]. По мнению М.В. Кларина критическое мышление представляет собой «рациональное, рефлексивное мышление, которое ориентировано на решение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять» [4].

Е.В. Волков считает, что критическое мышление отличается «обоснованностью и целенаправленностью, - такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценки и принятии решений» [1]. По мнению канадского профессора Р.Х. Джонсона критическое мышление это «особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения».

Таким образом, можно определить критическое мышление как мышление творческое, позволяющее человеку анализировать и делать самостоятельные выводы, предвидеть последствия принятых решений и нести за них ответственность.

Американский педагог Д. Клустер выделяет пять признаков критического мышления [5]. Во-первых, необходимо отметить, что критическое мышление – это мышление самостоятельное, индивидуальное.

Только самостоятельное мышление может быть критическим, так как никто не может мыслить за другого человека, и каждый обучающийся должен иметь свободу на собственные выводы по тому или иному вопросу. Хотя критическое мышление может и не быть совершенно оригинальным: критически мыслящий человек может разделять чью-то точку зрения как свою собственную.

Во-вторых, знание и информация создают мотивацию, без которой человек не может мыслить критически. Благодаря критическому мышлению процесс познания становится осмысленным и продуктивным.

В-третьих, в основе критического мышления лежит уточнение проблемы, которую необходимо решить. Многие исследователи придерживаются мнения, что необходимо заменить традиционное обучение, где студенты лишь пассивно «впитывают» новую информацию, на «проблемно-постановочное» когда обучающиеся занимаются решением реальных, взятых из жизни проблем.

Такое обучение будет способствовать развитию активного, заинтересованного, критического отношения к реальности.

В-четвертых, критическое мышление – мышление аргументированное. Критически мыслящий человек может найти собственное альтернативное и рациональное решение той или иной проблемы, а также доказать логичность этого решения.

В-пятых, говоря о критическом мышлении нельзя не упоминать о его социальном характере. Стратегии данной технологии позволяют проводить обучение, основываясь на принципах сотрудничества, партнерства, совместного обсуждения. Именно во время обсуждений, споров, обмена мнениями человек способен уточнить свою позицию, удостовериться в ее правильности.

Выделим основные задачи, которые помогает решать технология развития критического мышления:

- развитие мотивации, повышение интереса к изучаемому материалу;
- формирование умения аргументировать свое мнение и учитывать мнение других;
- развитие культуры чтения и письма: умения эффективно читать и писать, работать с информацией любой сложности;
- формирование коммуникативных навыков; умения эффективно строить взаимоотношения с другими людьми;
- развитие способности формулировать собственное мнение в ходе осмысления различной информации, опыта или представлений.

При использовании данной технологии образовательный процесс строится на основе трех фаз: вызов, осмысление и рефлексия. Стадия вызова мотивирует на получение новой информации, у учащихся стимулируется интерес к обсуждаемой теме. Задача преподавателя на данной стадии – вызвать уже имеющиеся у учащихся знания по данной теме, активизировать их мыслительную деятельность.

Важно предоставить каждому возможность принять участие в данном этапе, возможно, организовать работу в группах или парах, а затем обсудить результаты совместно. Причем к рассмотрению должны приниматься все точки зрения, здесь не может быть «правильных» и «неправильных» мнений.

Особую важность на этом этапе приобретает позиция преподавателя: он должен дать возможность высказаться каждому, уважительно отнестись к предложенным мнениям, не критиковать версии обучающихся, а обсуждать их в процессе равноправного диалога. Только такая атмосфера может способствовать выработке новых идей, зачастую неожиданных и продуктивных.

На второй стадии – осмысления задача преподавателя заключается в сохранении интереса студентов к изучаемой теме и постепенном продвижении к новому знанию. На стадии осмысления происходит непосредственный контакт с новой информацией, работа на занятиях может вестись индивидуально, парами или группами. Студенты на данной стадии непосредственно контактируют с новой информацией, сопоставляют ее с уже имеющимися знаниями, ищут ответы на возникающие вопросы и неясности, готовятся к обсуждению.

Стадия рефлексии направлена на приведение полученной на занятии информации в систему и превращение новой информации в собственное знание. Рефлексия ориентирована на осознание смысла пройденного материала, определение дальнейшего маршрута обучения, рефлексия, по сути, является основной целью деятельности преподавателя и студента. Кроме того, одной из основных задач данной стадии становится выявление самим студентом ошибок, допущенных в процессе усвоения нового материала и их исправление.

Рассматривая все три стадии, описанные ранее, можно сделать вывод о том, что они не представляют новизны для преподавателя. Данные стадии - вызов, осмысление и рефлексия, вполне могут являться этапами традиционного занятия. Элементы новиз-

ны содержаться в тех приемах, которые применяются в рамках технологии развития критического мышления.

Этих приемов великое множество: «Мозговая атака», «Групповая дискуссия», «Кластер», «Синквейн», «Заметки на полях», «Маркировочная таблица ЗУХ», «Эссе», «Взаимоопрос», задача преподавателя – выбрать именно те, которые подходят в рамках изучения конкретной темы или курса.

Технология развития критического мышления позволяет отойти от авторитарности в обучении, она всегда ориентирована на самостоятельную работу студентов, роль преподавателя здесь – в основном координирующая. С помощью этой технологии, обучающиеся не только получают знания, но и учатся приобретать эти знания самостоятельно, пользоваться ими для решения учебных и практических задач. Кроме того, данная технология позволяет развивать коммуникативные навыки, так как предполагает не только индивидуальную работу, но и работу в парах и группах.

При использовании технологии развития критического мышления фигура преподавателя перестает быть центральной: он направляет деятельность студентов, занимается общей организацией процесса обучения, готовит задания и вопросы для обсуждения в группах, консультирует и контролирует.

При такой организации процесса обучения создаются комфортные условия, при которых студент чувствует свою интеллектуальную состоятельность, успешность, что в свою очередь, положительно влияет на весь процесс обучения.

Использование технологии развития критического мышления требует от преподавателя способности создавать благоприятный психологический климат на занятиях, умения организовать взаимодействие как внутри одной группы, так и между группами, обеспечивать обратную связь и рефлекссию итогов.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что на данный момент одной из приоритетных ценностей системы образования является предоставление обучающемуся свободного выбора и возможности самовыражения, этому во многом способствует рассмотренная нами технология развития критического мышления.

Данная технология может быть использована в различных областях знаний, она способствует формированию навыков ясно выражать свои мысли, формулировать собственное мнение на основе критического анализа поступающей информации, сотрудничать с другими людьми, находить оригинальные, самостоятельные решения. Все это позволяет сделать вывод о том, что использование технологии развития критического мышления на занятиях в высшей школе, дает преподавателю возможность эффективно решать задачу развития критического мышления студентов.

### Литература

1. Волков Е.В. Развитие критического мышления. М., 2004.
2. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования//Высшее образование в России. - 2005. - №4. –С .-32-34.
3. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы//Директор школы.- 2005-№ 4.- С. 66-62
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994.
5. Кластер Д. Что такое критическое мышление?//Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. — 2001. — № 4. — С. 36-40.
6. Петрова В.Н. Педагогическое сотрудничество или когда нравится учиться и учить/В.Н. Петрова – М.: Сентябрь, 1999.
7. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб., 2000.