

# ИССЛЕДОВАНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ

---

## АНАЛИЗ, ОПЫТ, ТЕХНОЛОГИИ

Сборник научных статей

Улан-Удэ • 2022

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
БУРЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ ДОРЖИ БАНЗАРОВА

*К 90-летию Бурятского  
государственного университета  
имени Доржи Банзарова*

**ИССЛЕДОВАНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ:  
АНАЛИЗ, ОПЫТ, ТЕХНОЛОГИИ**

Сборник научных статей

Ответственный редактор  
*Л. Д. Раднаева, доктор филологических наук*

Улан-Удэ  
Издательство Бурятского госуниверситета  
2022

УДК 372.8:811:378  
ББК 74.268.19:74.48  
И 889

Утверждено к печати  
редакционно-издательским советом  
Бурятского государственного университета  
Протокол № 3 от 12 апреля 2022 г.

Рецензенты

**Н. В. Богданова-Бегларян**, доктор филологических наук, профессор  
Санкт-Петербургского государственного университета

**С. В. Будажапова**, кандидат филологических наук, доцент  
Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова

Сборник размещен в системе РИНЦ на платформе  
научной электронной библиотеки eLibrary.ru

*Текст в авторской редакции*

И 889 **Исследование и преподавание языков: анализ, опыт, технологии: сборник научных статей / отв. ред. Л. Д. Раднаева.** — Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2022. — 174 с.  
ISBN 978-5-9793-1726-7

В сборнике представлены статьи, посвященные актуальным вопросам преподавания и исследования языков в вузе. Сборник посвящен 90-летию образования Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова.

Адресован студентам, аспирантам, преподавателям и всем интересующимся вопросами преподавания и исследования языков.

**Language research and teaching: analysis, experience, technology /** resp. ed. L. D. Radnaeva. — Ulan-Ude: Buryat State University Publishing Department, 2022. — 174 p. ISBN 978-5-9793-1726-7

The collection contains articles on topical issues of research and teaching languages at the university. The collection is dedicated to the 90th anniversary of the Buryat State University named after Dorzhi Banzarov.

The collection is addressed to students, graduate students, teachers and anyone interested in teaching and researching languages.

DOI 10.18101/978-5-9793-1726-7-2022-1-174

**УДК 372.8:811:378**  
**ББК 74.268.19:74.48**

ISBN 978-5-9793-1726-7

© Бурятский госуниверситет  
им. Д. Банзарова, 2022

## ПРЕДИСЛОВИЕ

*Сборник «Исследование и преподавание языков: анализ, опыт, технологии» посвящен 90-летию Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова (1932 г.) Кафедра иностранных языков основана в далекие послевоенные годы в 1945 году и является одной из старейших кафедр в университете и в республике Бурятия.*

*За прошедшие годы многочисленная плеяда талантливых, высокообразованных и замечательных преподавателей готовили специалистов, обучая студентов разных поколений английскому, немецкому, французскому, испанскому, латинскому языкам.*

*В настоящее время знание иностранных языков приобретает ещё большую значимость и необходимость для специалистов любой сферы жизнедеятельности, желающих участвовать в международных и междисциплинарных научных проектах, исследованиях и публикациях. Кафедра иностранных языков вносит большой вклад в обучение и воспитание будущих специалистов всех ступеней образования: бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, специализирующихся по определенному профессиональному направлению — математике, физике, биологии, географии, информатике, истории, филологии и по другим специальностям.*

*Особенностью настоящего сборника является представление актуальных проблем по исследованию и преподаванию языков разных систем и культур: английского, бурятского, китайского, монгольского, русского, эвенкийского, якутского языков. Авторы статей рассматривают проблемы формирования у студентов колледжей и университетов навыков аналитического мышления, аудирования, чтения, вопросы контроля и тестирования знаний.*

*Статьи подготовлены преподавателями и аспирантами кафедры иностранных языков Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова, Забайкальского государственного университета, Санкт-Петербургского государственного университета, Северо-Восточного Федерального университета имени М.К. Аммосова, Читинской медицинской Академии, Этнопедагогического центра п. Тура Эвенкии Красноярского края, Санкт-Петербурга, Улан-Удэ, Читы, Якутска.*

## FOREWORD

*The collection "Research and teaching of languages: analysis, experience, technologies" is dedicated to the 90th anniversary of the Buryat State University named after Dorji Banzarov (1932) The Department of Foreign Languages was founded in the distant post-war years in 1945 and is one of the oldest departments at the university and in the Republic of Buryatia.*

*Over the past years, a large galaxy of talented, highly educated and wonderful teachers have trained specialists, teaching students of different generations in English, German, French, Spanish, Latin.*

*At present, knowledge of foreign languages is becoming even more important and necessary for specialists in any sphere of life who wish to participate in international and interdisciplinary scientific projects, research and publications. The Department of Foreign Languages makes a great contribution to the education and upbringing of future specialists at all levels of education: undergraduate, graduate, postgraduate, specializing in a specific professional area - mathematics, physics, biology, geography, computer science, history, philology and other specialties.*

*A feature of this collection is the presentation of topical problems in the study and teaching of languages of different systems and cultures: English, Buryat, Chinese, Mongolian, Russian, Evenki, Yakut languages. The authors of the articles consider the problems of developing the skills of analytical thinking, listening, reading, control and testing of knowledge among college and university students.*

*The articles were prepared by teachers and graduate students of the Department of Foreign Languages of Buryat State University named after Dorzhi Banzarov, TransBaikal State University, St. Petersburg State University, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, Chita State Medical Academy, Ethno-Pedagogical Center of the village of Tura, Evenkia, Krasnoyarsk Region, St. Petersburg, Ulan-Ude, Chita, Yakutsk.*

УДК 378 (94)

## ОПЫТ УЧЕБЫ В АВСТРАЛИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

© М. Г. Аюшеева

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Улан-Удэ, Россия

**Ключевые слова:** учеба за границей, университет Монаша, курс магистратуры, Австралия.

**Аннотация.** Учеба в заграничном вузе имеет очень много отличий от учебы в российском университете. Это проявляется и в организации учебного процесса, и в содержании курсов. Статья описывает процесс поступления и некоторые особенности учебы в университете Монаша, такие как самостоятельный выбор дисциплин, соблюдение сроков сдачи заданий и соблюдение строгих правил цитирования во избежание плагиата.

## STUDY EXPERIENCE AT AUSTRALIAN UNIVERSITY

*Marina Aiusheeva*

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Russia, Ulan-Ude

**Keywords:** studying abroad, Monash University, master's course, Australia.

**Abstract.** There are many differences between getting higher education abroad and studying at a Russian university. They concern the organization of learning process as well as the course content. The article describes the enrollment process and some peculiarities of studying at Monash University such as independent unit selection, adherence to submission deadlines, and following strict rules of referencing to avoid plagiarism.

В 2017 году я получила грант по программе Глобальное образование, которая направлена на социальную поддержку граждан РФ, поступивших на обучение в ведущие иностранные образовательные организации. Согласно условиям программы, участники могут выбрать любой вуз из списка лучших университетов мира в зависимости от наличия в них учебных курсов по интересующему направлению. Мой выбор остановился на курсе магистратуры по педагогике в Университете Монаша, который находится в г. Мельбурн, Австралия.

Университет Монаша является крупнейшим в Австралии и стабильно входит в топ-100 университетов мира по разным рейтингам. Например, по версии Times Higher Education, в 2021 году данный вуз занял 64 место в мировом рейтинге (THE, 2020). А факультет Education стал признанным лидером в своей стране, при этом в глобальном рейтинге по предметам входит в двадцатку лучших в сфере образования и педагогики (MU, 2017). Однако, решающим фактором все же было местоположение университета. Пожить в одной из англоязычных стран мира, а значит, усовершенствовать свои навыки английского было очень важно для меня как преподавателя данного языка. Кроме того, эта далекая страна манила своим удивительным, необыкновенным животным и растительным миром. Кто из нас не слышал и не мечтал увидеть кенгуру, коал и эвкалиптовые деревья? Забегая вперед, скажу, что реальность превзошла все ожидания! Также я приняла во внимание тот факт, что Мельбурн из года в год находится на вершине рейтинга самых комфортных для проживания городов мира. Не удивительно, что я приняла решение в пользу университета Монаша, несмотря на возможность пройти курс магистратуры в британских или американских университетах.

Сам процесс поступления в университет Монаша довольно прост. Во-первых, от меня требовался сертификат о сдаче международного экзамена по английскому языку, не более, чем двухлетней давности. Как известно, самыми популярными экзаменами для определения уровня языка являются IELTS и TOEFL. Для каждого университета имеются свои пороговые уровни. Минимальные требования для Монаша составляют 6,5 баллов по IELTS Academic либо 79 баллов по Internet-based TOEFL. Как преподавателю английского языка мне не составило особого труда успешно сдать TOEFL, хотя рекомендую обязательно ознакомиться с его демонстрационной версией, чтобы понять структуру выбранного экзамена и типы представленных в нем заданий. Помимо сертификата, также нужно было предоставить копию диплома о высшем образовании и, если есть, любого дополнительного образования с нотариально заверенным переводом. В моем случае это был диплом кандидата филологических наук.

После рассмотрения моих документов, администрация университета отправила мне conditional offer, то есть оговоренное некоторыми условиями предложение. Закономерным условием являлось внесение платы за обучение. Следует отметить, что учеба в австралийских вузах достаточно дорогая, цена обычно повышается каждый год на

несколько процентов. Так как данное предложение я получила в 2017 году, то и оплату я вносила по ценам того года. Однако началась моя учеба в феврале 2018 года, в связи с чем мне впоследствии пришлось доплатить разницу в стоимости обучения между 2017 и 2018 годами. Платить можно по семестрам, но я заплатила сразу за первый год обучения. К этому времени мне уже был перечислен грант, и я перевела необходимую сумму на расчетный счет университета. Дело немного осложнялось тем, что финансирование по гранту осуществляется в рублях, а платить в университет Монаша нужно в австралийских долларах, которые отнюдь не являются популярной валютой в нашем регионе. После некоторых действий, связанных с конвертацией валюты, осенью 2017 года плата за учебу была внесена. В скором времени мною было получено уже unconditional offer, то есть полное предложение без дополнительных условий.

Следующим этапом был выбор дисциплин сразу для двух семестров. Это особенность австралийских университетов: в силу своего обратного порядка сезонов они принимают студентов в два потока. Существует февральский набор, когда, собственно, и начинается учебный год в вузах Австралии, а также июльский набор, который является более подходящим для абитуриентов из северного полушария, так как по времени он приближен к привычному нам началу учебного года. Студенты, начинающие учебу в феврале, должны выбрать дисциплины на первый и второй семестры. Студенты из июльского набора выбирают для начала только дисциплины второго семестра.

Выбор дисциплин был очень непростым делом для меня, так как такая система была мне незнакома прежде. Университет предоставил мне доступ к своей учебной системе Moodle, которая чрезвычайно важна для студентов, так как учеба без личного аккаунта невозможна. Все дисциплины по всем направлениям представлены в общем справочнике университета, который ежегодно обновляется. Университет Монаша предоставляет несколько видов курсов магистратуры, как по продолжительности, так и по типу обучения. Мой курс был двухгодичным, по программе masters by coursework. Это означает получение степени магистра на основе прохождения дисциплин и достижения определенного количества зачетных единиц. Есть еще программа masters by research, которая предполагает написание исследовательской работы. Дисциплины делятся на четыре блока. На моем факультете юниты из блока А имеют вводный характер, блок В

направлен на изучение основных концепций в сфере образования, блок С подразумевает изучение профильных дисциплин и последний блок D включает дисциплины, направленные на развитие исследовательских навыков в своей области. В каждом семестре на нашем факультете нужно было выбрать по два юнита, каждый из которых давал двенадцать зачетных единиц. В целом, за два года и, соответственно, четыре семестра нужно набрать девяносто шесть. Кроме того, нужно было выбрать по две дисциплины из циклов А и В, две или три дисциплины из блока С и одну или две — из последнего блока. Следует отметить, что некоторые дисциплины могут преподаваться только в определенном семестре, и это нужно учитывать при планировании своей индивидуальной образовательной траектории.

В первом семестре обычно выбирают дисциплины из блока А, хотя это не обязательно. Выбор юнитов этого блока довольно прост, так как их всего два. В отношении других семестров требуется более тщательное изучение юнитов из большого списка предлагаемых на выбор. Справочник предоставляет достаточно подробные сведения о юните: здесь есть информация о преподавателях и экзаменаторах, краткое описание, планируемые результаты, объем в часах, виды заданий и сроки их выполнения, критерии оценивания. Таким образом, у студента имеется возможность составить представление о юните. Интересно отметить, что период для выбора дисциплин ограничен несколькими неделями в предыдущем семестре. Хорошая новость в том, что в начале нового семестра дается обычно две недели на то, чтобы поменять свой выбор при необходимости. Однако, нужно учитывать то, что некоторые юниты пользуются большой популярностью, и нередко случаи, когда на желаемый юнит набор быстро закрывается. Примечательно также и то, что можно выбрать вид обучения на данном юните (например, очный или дистанционный) и подходящие часы (утренние или вечерние). Таким образом, информации много, поэтому нелегко сразу во всем разобраться. У меня на это ушло около двух недель.

Итак, в феврале 2018 года началась моя учеба в университете Монаша. Перед началом учебы очень важно посетить ориентационные недели для новых студентов. В рамках этих мероприятий знакомят с кампусом, факультетом, правилами университета, проходит знакомство студентов друг с другом и с некоторыми культурными и социальными особенностями жизни в Австралии. Основной кампус нахо-

дится в районе Клейтон, довольно далеко от центра Мельбурна. Кампус очень большой, уютный и красивый. Здесь можно встретить студентов из примерно 170 стран, огромное разнообразие языков и культур, уважение к которому является официальной политикой университета. Есть много клубов по интересам, по религиозным или этническим предпочтениям, для оказания психологической и даже материальной помощи. Очень востребована такая услуга, как менторство. Новичок может абсолютно бесплатно попросить помощи в учебе у более опытных студентов, то есть у тех, кто уже проходил эти дисциплины. Это отличная возможность узнать о нюансах учебы, а также пообщаться с новыми людьми.

Все мои лекционные и семинарские занятия проходили в вечернее время, поэтому у меня была возможность работать в остальное время. Лица, имеющие австралийскую студенческую визу, имеют право работать не более сорока часов в две недели. Чрезвычайно важно уметь совмещать учебу и работу, так как требования к сдаче заданий очень строгие. Если не сдать работу вовремя, то можно потерять много баллов и, в конечном счете, даже остаться неаттестованным по предмету. В этом случае придется пройти эту дисциплину повторно в другом семестре, заплатив за нее еще раз. Университет не предоставляет возможности пересдать.

В рамках одной дисциплины, как правило, два или три больших задания, обычно это эссе. За их выполнение дается определенное количество баллов, итоговая сумма которых составляет сто. Например, одно эссе дает 40 % от итогового результата, второе эссе — 50%, и 10 % — за выполнение еженедельных заданий. Для написания эссе объемом в 4 тысячи слов требуется прочитать множество статей по теме исследования, в среднем 25 — 30, на что требуется достаточно много времени. Процесс написания эссе на английском языке сам по себе непрост, но вдобавок нужно соблюсти структуру, раскрыть проблему, сделать логические выводы. Особенное внимание рекомендуется уделить работе со ссылками, так как абсолютное большинство студенческих работ проходит проверку на совпадение с другими работами при помощи программы Turnitin. Процент совпадений обычно не должен превышать десяти, но в каждом случае преподаватель определяет допустимую норму.

Семестр длится двенадцать недель с одной неделей отдыха в середине. На факультете Education нет экзаменов, поэтому после сдачи последнего эссе студенты выходят на каникулы. Студенты же других

факультетов после сдачи семестровых заданий должны сдать экзамены. Зимние каникулы для студентов нашего факультета длились примерно с начала июня по середину июля, а летними можно было наслаждаться с начала ноября по середину февраля.

Есть еще множество нюансов относительно учебы в университете Монаша, однако в рамках одной статьи невозможно охватить все. Несомненно одно — учеба в австралийском университете дала мне качественные знания и бесценный опыт.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Times Higher Education (THE). (2020) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-world>
2. Monash University (MU). (2017). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.monash.edu/education/news/archive/monash-education-is-number-1-in-australia>

### **REFERENCES**

1. Times Higher Education (THE). (2020) [Electronic resource]. Access mode: <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-world>
2. Monash University (MU). (2017). [Electronic resource]. Access mode: <https://www.monash.edu/education/news/archive/monash-education-is-number-1-in-australia>

### **Аюшеева Марина Глебовна**

кандидат филологических наук, доцент.

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: [marinvasil@yandex.ru](mailto:marinvasil@yandex.ru)

### **Aiusheeva Marina**

PhD, Associate Professor.

Dorzhi Banzarov Buryat State University

E-mail: [marinvasil@yandex.ru](mailto:marinvasil@yandex.ru)

УДК 398.91

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК В ЭВЕНКИЙСКОМ, РУССКОМ И БУРЯТСКОМ ЯЗЫКАХ**

© *Е. Ф. Афанасьева*

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Улан-Удэ, Россия

**Ключевые слова:** фольклор, эвенки, русские, буряты, пословицы, поговорки, сравнительно-сопоставительный анализ.

**Аннотация.** Статья посвящена анализу пословиц и поговорок на материале эвенкийского, русского и бурятского языков. Пословицы родились в глубокой древности и отражают все стороны жизни людей. Они помогают лучше понять национальный характер людей, их интересы, отношения к различным ситуациям, быт и традиции народа. Изучение пословиц и поговорок эвенков, русских, бурят в сравнительно-сопоставительном аспекте способствует расширению познавательных интересов к традициям и культуре народов, соответствует концепции политкультурности.

## **COMPARATIVE ANALYSIS OF PROVERBS AND SAYINGS IN THE EVENKI, RUSSIAN AND BURYAT LANGUAGES**

*Elizaveta Afanasjeva*

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Russia, Ulan-Ude

**Keywords:** folklore, Evenks, Russians, Buryats, proverbs, sayings, comparative analysis.

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of proverbs and sayings on the material of the Evenk, Russian and Buryat languages. Proverbs were born in ancient times and reflect all aspects of people's lives. They help to better understand the national character of people, their interests, attitudes to various situations, the way of life and traditions of the people. The study of proverbs and sayings of Evenks, Russians, Buryats in a comparative aspect contributes to the expansion of cognitive interests in the traditions and culture of peoples, corresponds to the concept of political culture.

Пословицы и поговорки сопровождают людей с давних времен. В их краткой, меткой и образной форме отражены история, запечатлены определенные события. Родились они в глубокой древности и отражают все стороны жизни людей. Пословицы помогают лучше понять национальный характер людей, создавших их, интересы, отношения к различным ситуациям, их быт, традиции. При изучении пословиц и поговорок происходит соприкосновение с культурой народа.

*В словарях эвенкийского языка поговорка обозначается терминами гүкйт, гүктэ, образованные от основы глагола гүн– «сказать, говорить, высказывать». Таким образом, гүкйт — то, что постоянно говорится, т.е. устойчивое высказывание. Термин гүкйт акцентирует в пословице и поговорке их устойчивость. Термин гүктэ образован от того же глагола, но с помощью другого суффикса -кта, который несет в себе значение результата, действия. Слово гүктэ понимается как «уже высказанная (кем-то давно) мысль». Таким образом, термины гүкйт и гүктэ характеризуют пословицы и поговорки как устойчивые, общепринятые выражения эвенков.*

Пословица отличается от поговорки и своей формой, т.е. она краткая, в ней нет лишних слов, каждое слово точно. Поговорка является частью какого-либо выражения, добавляет эмоциональное содержание, яркость, образность.

В поговорках больше национального, общенародного значения и смысла, чем в пословицах. Это можно показать на примере русской поговорки *свинью подложить*, то есть устроить кому-нибудь неприятность. Происхождение этой поговорки связывают с военным строем древних славян. Дружина становилась «клином», наподобие кабаньей головы, или «свиньей», как называли этот строй русские летописи. Со временем был утрачен смысл, вкладываемый в это выражение в древности.

В качестве примера возьмем эвенкийскую поговорку: *Дэрэвс онёдём!* значит «Погоди, покажу я тебе! Погоди, расправлюсь с тобой!», а в дословном переводе означает «Лицо твоё вышью!». В этой поговорке отголоски эвенкийского древнего обычая татуирования лица. В преданиях упоминаются люди с «шитыми» лицами» [Воскобойников 1969, с. 99]. По мнению Г.И. Варламовой, «именно к периоду исчезновения татуирования относится начало употребления этой

пословицы с отрицательным отношением к татуированию лица» [Варламова, с. 45].

Эвенкийские пословицы и поговорки — мало исследованный жанр устного творчества. М.Г. Воскобойников считал, что пословицы и поговорки «в большинстве своем заимствованы эвенками от русских и, особенно, от якутов» [Воскобойников 1960, с. 316]. Современный исследователь фольклора эвенков Г.И. Варламова (Кэп-тукэ) настаивает на следующем: «собранный нами материал (более тысячи пословиц и поговорок) позволяет утверждать о его богатстве...» [Варламова, с 45].

Почему же эвенкийские пословицы и поговорки являются одним из мало известных жанров фольклора? Г.И. Варламова объясняет тем, что этот материал труднодоступный по нескольким причинам. Во-первых, хранителями этого народного богатства являются представители старшего поколения. Во-вторых, «чтобы записать любую пословицу или поговорку, правильно отразив ее смысл, значение, нужно записать ее в контексте, в употреблении» [Варламова, Там же]. Чтобы правильно интерпретировать значение той или иной пословицы, поговорки, необходимы не только знание эвенкийского языка, но и этнокультуры эвенков. Например, многие пословицы и поговорки возникли в древние времена и в них отражены этнографические факты. В качестве примера служит поговорка *Бэе, дэрэвэс онёдём!*, о которой мы писали выше. Также сохранились пословицы, в которых отражены отголоски родоплеменных войн эвенков. Например, «*Тэкэнмэс бокондэв, дылвас бучидяв!* — Расправлюсь с тобой и с твоим родом. Погублю тебя и корень рода твоего (досл.: Корень твой настигну, голову твою высушу)». Причем поговорка носит оттенок клятвенности, произнося ее, человек как бы клянется отомстить.

В глубокую древность ведут нас и пословицы, посвященные женщинам, когда господствовал матриархат. В трудных условиях кочевой жизни самостоятельность женщины играла большую роль, она сама часто решала важные вопросы. Женские руки хранили огонь домашнего очага, готовили пищу, ухаживали за детьми, обрабатывали шкуры, обували и одевали всех. Например: *Энйи́ми санми́дяс — тогос сивде́йэн, һулэптэ́нис тўкчэ́ңэн* — Потеряешь свою мать — очаг потухнет, зола (в нем) остынет; *Энйи́н ңа́лэди́н тогос дегдэ́дерэн* — Жизнь очага зависит от матери; Мать дает жизнь очагу (т.е. семье,

роду) (досл.: Руками матери очаг горит); *Того тэкэнин — энйин бивкй* — Корень очага-рода — это мать (досл.: Корень очага — мать есть). Рядом с этими пословицами можно поставить более поздние, указывающие на приоритет женщины в семье, например: *Бэе аһи унякянди́н бэе овкй* — Мужчина благодаря женщине становится человеком (досл.: Мужчина пальцами жены становится человеком); *Аһйя а́чин — бэе а́адыкя́н* — Муж без жены — сирота и др. Женщина в эвенкийском социуме никогда не занимала униженного положения, поэтому много пословиц, посвященных женщине, матери.

Сакральное отношение эвенков к огню сохранились в поговорках, пословицах, запретах, связанных с огнем. Есть у эвенков пословица «*Того дугэе а́чин* — Огонь не имеет конца», имеющая смысл: жизнь вечна. На просьбу Г.И. Варламовой объяснить значение этой пословицы семидесятилетний эвенк сказал: «Вот живешь ты, твой дом согревает огонь. Ты его зажигаешь, поддерживаешь. Умрешь ты, твои дети будут поддерживать огонь, потом внуки, правнуки. И так бесконечно: Жизнь будет продолжаться — огонь будет гореть вечно» [Варламова, С.52].

### **Многообразие, функции и значение пословиц и поговорок**

1. В пословицах и поговорках нашли исторические отголоски прошлых лет.

**В качестве иллюстрации можно привести эвенкийскую поговорку «Дэрэвэс онёдем — Лицо твоё вышью», что означает «Погоди, покажу я тебе! Погоди, расправлюсь с тобой!», а в дословном переводе означает «Лицо твоё вышью!».** В этой поговорке отголоски эвенкийского древнего обычая татуирования лица. В преданиях упоминаются люди с «шитыми» лицами» [Воскобойников 1969, с. 99]. По мнению Г.И. Варламовой, «именно к периоду исчезновения татуирования относится начало употребления этой пословицы с отрицательным отношением к татуированию лица» [Варламова, с.45].

**Всем известна русская поговорка «После дождичка в четверг».** А предыстория ее такова.

Русичи — древнейшие предки русских — чтили среди своих богов главного бога — бога грома и молнии Перуна. Ему был посвящен один из дней недели — четверг (интересно, что и у древних римлян четверг был также посвящен латинскому Перуну — Юпитеру). Перуну возносили моления о дожде в засуху. Считалось, что он должен особенно охотно выполнять просьбы в «свой день» — четверг. А так

как эти мольбы часто оставались тщетными, то поговорка «После дождичка в четверг» стала применяться ко всему, что неизвестно, когда исполнится.

Пословица агинских бурят *«Нагасын тэнгэри ех — Небо дяди высокое»*, что означает «Покровительство дяди большое» (нагаса — дядя по матери). Это объясняется тем, что «брат матери *нагаса* является ключевой фигурой в системе социальных отношений в традициях всех народов монгольского мира» [Содномпилова, с. 102], а истоки уходят во времена, когда существовали социальные отношений в эпоху матриархата [Она же, с.104].

Задание для учащихся: Найти 2-3 пословицы эвенкийского, русского и бурятского народов, в которых нашли отражение отголоски прошлых лет.

2. В пословицах и поговорках с реалиями материальной культуры отражены исторически сложившиеся особенности хозяйственного уклада жизни народов. Так, эвенки испокон веков занимаются охотой и оленеводством, конные эвенки — скотоводством, русские — земледелием, буряты — животноводством.

В эвенкийских пословицах *«Пустая поняга для охотника — тяжёлая ноша»*, *«Собака костью не подавится, эвенк в тайге не потеряется»* и др. отражен один из основных занятий эвенков — охота. В таёжной жизни эвенка неизменный спутник — олень: *«Охотнику нужны олени, как глухарю крылья»*, *«Оленя гонят не хореем, а кормом»*, также собака: *«Олень и собака — друзья охотника»*.

Пословица *«Ая мурин умун кимничй, ая бэе умун турэчй — Для хорошей лошади один кнут, у хорошего человека одно слово»* употребительна у тех родов эвенков, которые ведут оседлый образ жизни и занимаются скотоводством и коневодством.

Русские пословицы выражают главным образом земледельческий труд. Примеры: *«Не поле кормит, а нива»*, *«Рыба — вода, ягода — трава, а хлеб — всему голова»*, *«Мужик, умирать собирайся, а земельку паши»*, *«Дорогой товар из земли растёт»* и др.

Бурятские пословицы отражают скотоводческий уклад: *«У бурят богатство — конь, у доброго коня — одна узда, у доброго и умного человека — одно слово»* и др.

Задание для учащихся: Найти 2-3 пословицы эвенкийского, русского и бурятского народов, в которых нашли отражение особенности хозяйственной деятельности эвенков, русских и бурят.

3. В пословицах и поговорках с реалиями духовной культуры отражается национальный характер видения мира, который проявляется в отборе разных образов для выражения тех или иных понятий, вместе с тем процесс познания окружающего мира носит в определенной степени интернациональный характер. У всех народов ценятся добрые поступки, дружба, порицаются зло, общечеловеческие пороки и недостатки.

Эвенкийские пословицы: «*Ая бэе тунэвэн тукэл, ая бэе гүннэвэн гүкэл* — Подражай во всем порядочному человеку» (досл.: Куда ступил хороший человек, туда ступай, что сказал хороший человек, то говори); *Ая бэе сагды турэнмэн иргэдуви лапкиден* — Хороший человек всегда прислушивается к совету старшего (досл.: Хороший человек слово старика в мозг свой воткнёт); *Ая бэе аңадякәнмэ һалгардулэн иһивувкй* — Хороший человек воспитывает сироту, т.е. не бросит его (досл.: Хороший человек сироту до его ног доведет).

Бурятские пословицы: «*Найн хун нэгэ угэтэй, һайн морин нэгэ ябадалтай* — У хорошего человека единое слово, у хорошего коня ровный бег»; «*Сэсэн хун һара нарандли, тэнэг хун модо шулуундли* — Умный человек, словно солнце и луна, а глупый подобен палке и камню.

Русские пословицы: *Жизнь измеряется не годами, а трудами; За доброе жди добра, за худое — худа; Деревья смотри в плодах, а людей смотри в делах.*

Тематика пословиц и поговорок эвенков, русских, бурят очень обширна: труд, человеческие отношения, семья и т.д.

Задание для учащихся: Найти 2-3 пословицы эвенкийского, русского и бурятского народов, в которых нашли отражение духовные ценности эвенков, русских и бурят. Например, отношение к огню, к женщине, воспитанию детей.

В рамках проекта можно провести ряд конкурсов.

Таким образом, изучение пословиц и поговорок эвенков, русских, бурят в сравнительно-сопоставительном аспекте способствует расширению познавательных интересов к традициям и культуре народов, проживающих на территории Республики, соответствует концепции политкультурности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Будаев Ц.Б. Онһон угэ оншотой. Словарь адекватных пословиц и поговорок разных народов. Улан-Удэ, 1988.

2. Варламова Г.И. Фразеологизмы в эвенкийском языке. Новосибирск: Наука, 1986.
3. Воскобойников М.Г. Бытовые предания эвенков // Языки и фольклор народов Крайнего Севера. Л., 1969. Т. 383. С. 63-108.
4. Воскобойников М.Г. Эвенкийский фольклор. Л.: Учпедгиз, 1960.
5. Русские народные загадки, пословицы, поговорки. / Сост., авт. вступ. ст., коммент. и слов Ю.Г. Круглов. М.: Просвещение, 1990.
6. Содномпилова М.М. Река начинается с родника, а родство дяди по матери: группа насаганар в монгольском социуме // Известия Иркутского государственного университета. Этнология. Сер. «Геоархеология. Этнология. Антропология. 2014. Т. 8. С. 100-108.
7. Юктэ: Эвенкийские загадки, пословицы, поговорки, приметы, считалки / сост. Е.Ф. Афанасьева. Улан-Удэ: ГБУ РЦ «Бэлиг», 2017.

### REFERENCES

1. Budaev С.В. On'hon yge onshotoj. Slovar' adekvatnyh poslovic i pogovorok raznyh narodov. Ulan-Ude, 1988.
2. Varlamova G.I. Frazеologizmy v evenkijskom yazyke. Novosibirsk: Nauka, 1986.
3. Voskoboynikov M.G. Bytovye predaniya evenkov // YAzyki i fol'klor narodov Krajnego Severa. L., 1969. T. 383. S. 63-108.
4. Voskoboynikov M.G. Evenkijskij fol'klor. L.: Uchpedgiz, 1960.
5. Russkie narodnye zagadki, poslovicy, pogovorki / Sost., avt. vstup. st., komment. i slov YU.G. Kругlov. M.: Prosveshchenie, 1990.
6. Sodnompilova M.M. Reka nachinaetsya s rodnika, a rodstvo dyadi po materi: gruppy nasaganar v mongol'skom sociume // Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Etnologiya. Ser. «Geoarheologiya. Etnologiya. Antropologiya. 2014. T. 8. S. 100-108.
7. YUkte: Evenkijskie zagadki, poslovicy, pogovorki, primety, schitalki / sost. E.F. Afanasjeva. Ulan-Ude: GBU RC «Belig», 2017.

### **Афанасьева Елизавета Федоровна**

кандидат филологических наук, доцент

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

Улан-Удэ, Россия

E-mail: elizaveta\_fedor@mail.ru

### **Afanasjeva Elizaveta**

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Russia, Ulan-Ude

E-mail: elizaveta\_fedor@mail.ru

УДК 81-11

## РЕАЛИЗАЦИЯ МОНГОЛЬСКИХ ГЛАСНЫХ В ТЕКСТЕ (КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ И КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ)

© *О. М. Бадмаева*

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Улан-Удэ, Россия

**Ключевые слова:** Монгольский язык, гласные, статистика, длительность, формантная структура, транскрипция, связная речь.

**Аннотация:** Статья содержит результаты анализа статистического распределения фонем, длительности и формантной структуры гласных. Гласные анализируются на основе художественного текста. Материал транскрибируется на основе международного фонетического алфавита.

## REALIZATION OF MONGOLIAN VOWELS IN TEXT (QUANTITATIVE AND QUALITATIVE FEATURES)

*Oyuna Badmaeva*

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

**Keywords:** The Mongolian language, vowels, statistics, duration, formant structure, transcription, connected speech.

**Abstract:** The article contains the results of the analysis of the statistical distribution of phonemes, duration and formant structure of vowels. Vowels are analyzed based on literary text. The material is transcribed based on the international phonetic alphabet.

### **Введение**

Реализация гласных в любом связном тексте характеризуется особенностями, обусловленными высокой степенью вариативности. Интерес к исследованию фонетических процессов связной речи привлекает внимание лингвистов как с точки зрения теории, так и практики [1, 2, 3, 4, 5]. Гласные подвергаются изменению вследствие общего ослабления артикуляции, редукции гласных, выпадения согласных,

увеличения темпа речи, интонационного варьирования. В результате фонетические свойства гласных, привычные в идеальном, полном типе произнесения значительно изменяются. Модификация фонем в связной речи значительно сокращает трехфазовую артикуляцию: экскурсия (имплозия) — выдержка — рекурсия (эксплозии). Интерес исследователей направлен на изучение явления фонетической вариативности, носящей как универсальный общелингвистический характер, так и вариативности присущей конкретному языку или языковой группе.

Задача настоящего исследования — изучение вариативности количественных и качественных характеристик гласных в связной речи.

### **Материал**

Объектом исследования является звуковая форма современного монгольского языка. Общий объем экспериментального материала диссертационного исследования составляет:

1. 180 звуковых файлов — 18 изолированно произнесенных гласных;
2. 180 звуковых файлов — 18 изолированно произнесенных слов /CV/;
3. 2740 звуковых файлов — 274 лексические единицы, различной слоговой протяженности и состава фонем;
4. 6 реализаций текста в исполнении 6 дикторов-носителей халхмонгольского языка;

Характеристика текста. Объем текста составляет 3 000 печатных знаков, 24 предложения, 538 слов, 970 слогов. Среднее количество слов в предложении равно 22.

### **Методика**

Экспериментальный материал был подвергнут первичному слуховому анализу и затранскрибирован с помощью международного фонетического алфавита по правилам фонематического транскрибирования монгольского текста. На основе фонематической транскрипции была выявлена частотность употребления гласных фонем в экспериментальном материале. Частотные характеристики и длительность гласных определялись по спектрограммам, полученным при помощи программы Праат ([www.praat.org](http://www.praat.org)).

### **Результаты**

1. Транскрипция текста

ḍza ḍza gedʒ tʊ:n̩i:g dagasa:r negen ix tsetseg naβtʃa:r burxsen  
xa:lɣana: xurtʃ / terxʊ: xa:lɣi:g ʊrɔngetel ɣe:xamʃɪgt ix nɔɣʊ:n ɣerel

satsarn // ulam dətəqf jaβax bər ulam tungalaq bəlsə:r neg ix tsetsǵi:n  
ǝrgiil xoreβ // enexo: ǝrgiili:n u:dam n̄ tsaglaǵgəi ix bəgə:d / nə:man  
d̄zoge:s n̄nə:man ǝngi:n tuja: gerel bərxed̄z / tə:n̄i: de:r n̄ tomen zoil̄i:n  
bəd̄is boren təgs urgad̄ze: // tə:n̄i: gadu:r n̄ ula:n ǝngi:n ǵiren tsetsǵo:d  
məd burgas met mətǵirlən sǝjələ:d / uǵsa: uǵsa:ga:r dzereglen xore:le:d /  
naβs naβsa:r bərxen bote:d̄z / t̄ǵigd̄zə: t̄ǵigd̄zə:ge:r ǵaxaltsan t̄səgt̄slə:d /  
arβe:n sarβe:n sagse:n urgad̄ze: // usni: tuja: narni: gerel xargaldan ire:d  
/ biijed n̄ tussana:s ula:n ǝngi:n gerel bələn satsart̄ǵ / ǝngə bəri:n sələngə  
bələn tatn // tə:ne:s dətəqf ǝrd̄z ǝdzβel nəgə:n ǝngi:n gangan tsetsǵo:d /  
nəm̄in erdene met ǝdzesgelente:je: boted̄z / tǝgseg tǝgsge:r tǝβi:n gara:d  
/ tǝntgər mǝndgər tsetseg delgert̄ǵ / xeseg xesge:r daβxarlan ǝrǵsən n̄  
xeβlel n̄ aqtarsan xadsi:n ǵind̄zte: // tə:n̄i: t̄ǵanadad d̄zoil bəri:n tan  
suβdi:n tsetsǵo:d tal tald d̄ze: d̄zaβsargəi urga:d / məgləg məgləgə:r  
xelxsen met məsn̄i: t̄sətsǵəs t̄səgt̄sələsən ad̄il maǵ ǝdzesgelente:ge:r  
boted̄z / tə:n̄i: de:re:s n̄ tomen d̄zurβas tsaga:n gerel satsart̄ǵ / bux dale:n  
ǝrni:g gereltə:ln // ted̄ni: d̄zaβsra:r ǝrəngə xeme:x ələn mət̄ǵirt urgamal /  
əi d̄zalga də:ren urgad̄z / ələn d̄zoil̄i:n mət̄ǵrə: delged̄z sala:ld̄z / d̄zə:n  
t̄i:ǵ baru:n t̄i:ǵ ergə:len t̄airu:lan / barsi:n səl met bə:n bə:n gujadad̄z  
irβesi:n saxal met d̄zosen t̄i:ǵe: xədəld̄z / ere:n mar̄a:na:r ergelden bə:na  
// ǝsentser xeme:x ǝngi:n urgamal n̄ end tend bagsran urgad̄z / altan  
ǝngət sər n̄ məl̄is tsals ged̄z bulgani: ǝs met butran / xeremni: səl met  
xi:sne // bas bus eβert əβs ǝst naβt̄ǵ xargu: t̄ǵarge: sə:man delbed̄z ergi:n  
urgamlu:d d̄ze: d̄zaβsargəi bəgə:d / usan udβal n̄ xundan ǝngətə:gə:r  
urgad̄z ula:n badam n̄ dərβən d̄zəgt nə:gald̄zan // bel̄iǵsət xeme:x naβt̄ǵ  
n̄ biinderja:gi:n gerli:g satsru:ld̄z / biilgə:n ǵind̄z met xore: tatan urgad̄z  
bə:na // ti:nxə: edge:r tsetseg naβt̄ǵ məd əβsn̄i: dundu:r d̄zuga:tsan ta:lan  
jaβsa:r / t̄ǵanaǵf am̄t̄ni: d̄orst urgamli:n dund xərβel bar ere:n bard̄zgar  
dəǵǵin əβsə:d n̄ bagsran bagsran urgad̄z / bə:dal ǝng d̄zəxitssən unan  
gunan naβt̄ǵu:d n̄ baru:n d̄zəgt d̄zagsaldan delgert̄ǵe: // arslan d̄orte: adar  
bara:ni: urgamal n̄ end tend xəβxəld̄zən səβxəld̄zen / d̄zoil bəri:n  
ara:tan d̄ziǵu:rtn̄i:g d̄orselsen urgamlu:d n̄ / d̄zəg d̄zəgt ǝngiilan jalgart̄ǵ  
urgasan bə:n // tə:ne:s t̄ǵanaǵf dale:n xamgi:n dəǵǵin am̄t̄ni: xore:lend  
xort̄ǵ ǝdzβel / ǵan xufu:t dale:n nəxəi n̄ gadu:r dətə:r ǝngald̄zan ǵumba:d  
/ d̄zes xufu:t d̄ziǵu:n d̄zagas n̄ d̄zə:n t̄i:ǵ baru:n t̄i:ǵ xərβaldan jaβn /  
təmər təlgəit teme:n d̄zagas n̄ tə:n̄i: dundu:r mǝrgəldən də:ra:d / tomen  
xə:rst biilgə:n d̄zagas n̄ d̄zəg d̄zəg d̄ze:lan ədn / arslan tergə:nt matar  
d̄zagas n̄ ama: ǝngə:n ǵode: jard̄ze:lǵad̄z / alb̄n n̄det x̄alamge: d̄zagas  
n̄ arβan d̄zəgi:g ǝnxa:ran jaβn // tsar̄il xufu:t tsagr̄iǵ d̄zagas n̄ tsə:gu:r  
na:gu:r tsəβt̄ǵlan də:ra:d / tsaga:n bu:ral mǝnggəh d̄zagas n̄ tsasni: əβgən

fiḡ tsaxiilan jaβn / sudar de:ragtʃ suman dzagas nʃ sulxan bijetnʃi:g fuβtxarβa:d / suramgai xurts mergen dzagas nʃ suβag dzalga:rʃ umban dze:lan // elgen amt ere:n dzagas nʃ o:ge:r to:ge:r erslen jaβaxad / esri:n dzule:t tu:le: dzagas nʃ mǝrgǝlǝn sǝrgǝlǝn xarβan irexed / mǝnʃ bijet teneger dzagas nʃ tulaŋ be:ldaŋ uḡtaŋ xǝle:n // guraŋ bijet mǝgoi dzagas nʃ ḡǝli:g daḡaḡz dze:lan arʃlan / duḡreg tǝlḡoit dege: dzagas nʃ tolxger bije ḡuḡji:xed / tomen dzili:n dzidzigxen dzagas to:nʃi: xǝ:rsand xaβtʃigdan ǝxen // alag nodet adzargan dzagas nʃ ajuḡt ama: ne:xed / asar ǝlǝn biatsxan dzagas nʃ aḡʃin dzu:r arʃildz sǝnǝn // tende:s tsǝl ḡil xǝjr in met doḡʃin firo:n amʃtdi:g uḡze:d / ba:xaŋ ε:x setgel toḡdz be:tal genet dale:ŋ us teŋger tulam doḡgilǝn //

## 2. Частотность фонем в тексте

Наиболее частотными фонемами в экспериментальном материале являются фонемы /a/ — 278 /e/ — 158, /i/ — 64, /ɔ/ — 64 реализаций. Наименее частотными фонемами являются /ɔ:/ и /ø:/. Частотность всех гласных в порядке убывания представлена в таблице 1.

Таблица 1. Частотность кратких и долгих гласных фонем в экспериментальном тексте

/a/	/e/	/i/	/ɔ/	/u/	/ø/	/i:/	/o/	/e:/	/a:/	/ɛ:/	/o:/	/u:/	/ɔ:/	/ø:/
278	158	64	64	62	60	57	55	42	40	37	33	23	5	5

## 3. Длительность

### 3.1. Гласные в изолированном произнесении

Показатели количественных характеристик кратких и долгих гласных были зарегистрированы в изолированном произнесении. Ниже в таблице 2 представлены показатели количественных характеристик гласных в изолированном произнесении в реализации 6 дикторов.

Таблица 2

Длительность кратких и долгих гласных в мсек

Фонема	Диктор 1	Диктор 2	Диктор 3	Диктор 4	Диктор 5	Диктор 6
/a/	0,45	0,43	0,31	0,23	0,42	0,3
/a:/	0,66	0,46	0,5	0,51	0,47	0,6
/i/	0,42	0,37	0,34	0,38	0,36	0,22
/i:/	0,7	0,44	0,52	0,65	0,46	0,59

/u/	0,32	0,32	0,34	0,38	0,44	0,23
/u:/	0,72	0,41	0,38	0,39	0,49	0,6
/ɔ/	0,32	0,34	0,31	0,35	0,33	0,23
/ɔ:/	0,61	0,4	0,45	0,4	0,45	0,67
/e/	0,43	0,26	0,25	0,29	0,47	0,23
/e:/	0,66	0,33	0,4	0,49	0,44	0,45
/o/	0,38	0,34	0,45	0,3	0,43	0,21
/o:/	0,69	0,43	0,52	0,39	0,66	0,67
/ə/	0,37	0,29	0,34	0,22	0,39	0,21
/ə:/	0,65	0,49	0,48	0,45	0,51	0,35
/ɛ:/	0,48	0,27	0,4	0,45	0,51	0,26

Как показывают данные наибольший показатель длительности в изолированном произношении реализует долгий гласный /u:/, наименьшую — краткий /ə/. Количественные показатели долгих гласных монгольского языка в среднем превышают количественные показатели кратких гласных в 1,5 раза.

### 3.2. Гласные в связной речи (чтение).

Исследованы количественные показатели гласных в связной речи при чтении монгольского текста, в позициях: первого слога (ПС), середины слова СС, абсолютного конца (АК). Ниже в таблице 3 приведены усредненные значения количественных характеристик гласных монгольского языка.

Таблица 3

### Усредненные показатели количественных характеристик (длительность) кратких и долгих гласных в связной речи в мсек в позиции переднего слога (ПС), середины слова (СС), абсолютного конца слова (АК)

Фонема	Длительность гласных в связной речи (чтение)		
	ПС	СС	АК
/i/	0,14	0,17	0,13
/i:/	0,13	0,11	0,13
/e/	0,13	0,14	0,12
/e:/	0,14	0,17	0,11
/a/	0,15	0,16	0,21
/a:/	0,04	0,03	0,05
/ɔ/	0,11	0,08	0,08
/ɔ:/	0,03	0,08	0,14

/u/	0,11	0,08	0,17
/u:/	0,19	0,15	0,14
/o/	0,06	0,05	0,08
/o:/	0,11	0,16	0,16
/ə/	0,07	0,14	0,13
/ə:/	0,15	0,17	0,16
/ɛ:/	0,14	0,17	0,20

Анализ количественных характеристик кратких и долгих гласных в связной речи показал, что в связной речи количественные показатели кратких и долгих гласных значительно сокращаются. Таким образом в потоке речи наблюдается редукция гласных по длительности. Такая тенденция характерна как для кратких, так и для долгих гласных. Если в изолированном произнесении усредненный показатель длительности краткого гласного был равен 0,33 msec, то в связной речи данный показатель равен 0,12 msec. В среднем сокращение кратких гласных по длительности составляет 2,75 раза (Рис. 1 (А)). Сопоставление длительности долгих гласных в изолированном произнесении и в связной речи в тексте показало следующие результаты. Усредненный показатель длительности долгого гласного в изолированном произнесении равен 0,50 msec, в то время как в связной речи данный показатель равен 0,13 msec. Таким образом, в результате сравнительного анализа реализаций долгих гласных в изолированном произнесении и в связной речи наблюдается сокращение краткого гласного в 3,84 раза (Рис. 1 (В)).

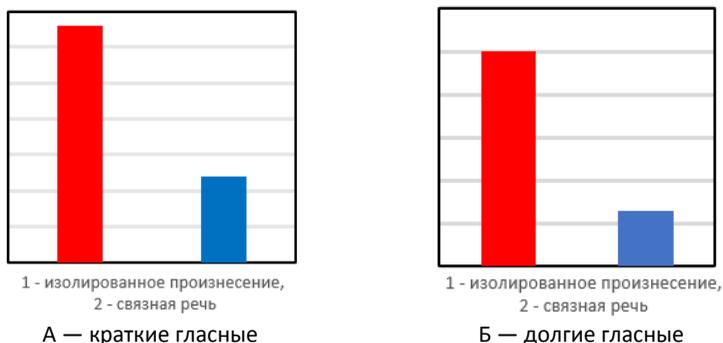
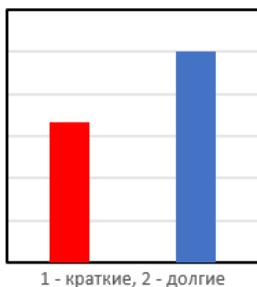


Рис. 1. Длительность (в msec) кратких (А) и долгих гласных (Б) в изолированном произношении (1. красный цвет) и в связной речи (2. синий цвет)

### 3.3. Сопоставление длительности реализаций гласных в изолированном произнесении и в связной речи

Анализ данных изолированного произношения гласных показал, что количественные показатели долгих гласных монгольского языка в среднем превышают количественные показатели кратких гласных в 1,5 раза (Рис.2). Данные, полученные в ходе анализа количественных характеристик гласных в связной речи, показывают, что происходит некоторое «размывание границ» в дихотомии кратких и долгих гласных по количественному признаку долготы/краткость. Так, усредненный показатель длительности краткого гласного в связной речи равен 0,12 мсек, усредненный показатель длительности долгого 0,13 мсек, рисунок 8.

Данные, полученные в ходе анализа количественных характеристик кратких и долгих гласных, реализованных в связной речи, демонстрируют сокращение разницы по длительности между краткими и долгими гласными. Так, усредненный показатель длительности краткого гласного в связной речи равен 0,12 мсек, в то время как усредненный показатель длительности долгого гласного составляет 0,13 мсек (рисунок 2).



А. Изолированное произнесение



Б. Связная речь

Рис. 2. Длительность (в мсек) кратких (1 красный цвет) и долгих гласных (2 синий цвет) в изолированном произношении (А) и в связной речи (Б)

## 4. Формантная структура

Гласные характеризуются в акустических терминах, в зависимости от того, как и где концентрируется энергия в спектре: низкие высокие (гласные заднего и переднего рядов), бемольные-простые (огубленные-неогубленные), компактные-диффузные (закрытые и

высокие) носовые-неносовые (назализованные и неназализованные).

Низкие и высокие. Гласные переднего ряда /i/ /i:/ /e/ /e:/ характеризуются как высокие, имеющие высокие значения F2. Гласные заднего ряда /ɔ/ /ɔ:/ /ə/ /ə:/ /u/ /u:/ /o/ /o:/ характеризуются как низкие, в спектрах которых, энергия сконцентрирована в области низких частот. Гласные /a/ /a:/ занимают пограничное положение между низкими и высокими гласными.

Бемольные и простые. Гласные заднего ряда /ɔ/ /ɔ:/ /ə/ /ə:/ /u/ /u:/ /o/ /o:/ характеризуются как бемольные, которые имеют пониженные значения высоких составляющих. К простым относятся все гласные переднего ряда /i/ /i:/ /e/ /e:/, отличающиеся высокими значениями F2. Таким образом, все монгольские гласные переднего ряда — неогубленные, высокие, все гласные заднего ряда, кроме /a/ /a:/ — огубленные, низкие.

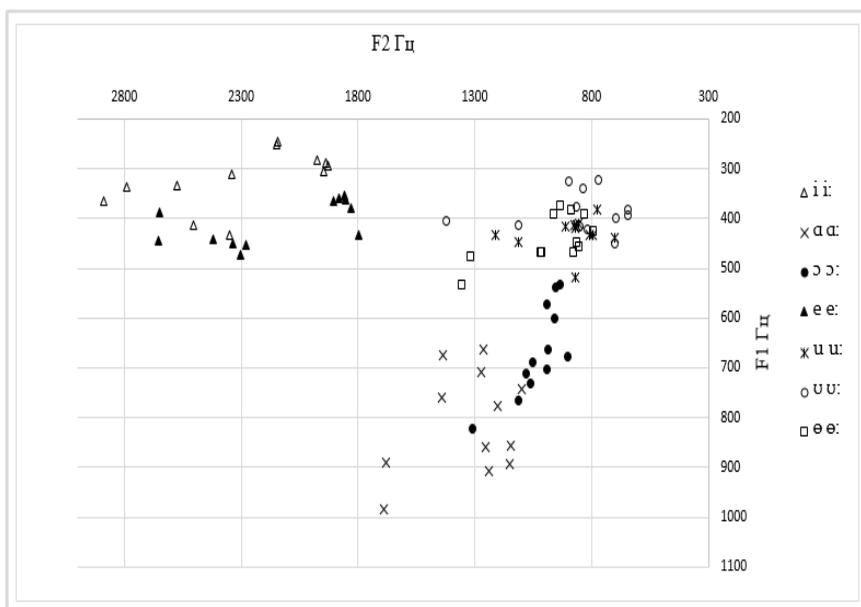


Рис. 3. Частоты F1 и F2 гласных в произнесении шести дикторов (монофтонги).  
По оси абсцисс — частота F2, по оси ординат — частота F1

Акустические параметры кратких и долгих гласных по данным шести дикторов и усредненные показатели F1 F2 сведены в таблицу 22. Полученные характеристики являются исходным материалом для сопоставления гласных в связной речи.

Результаты анализа качественных характеристик 14 изолированно произнесенных кратких и долгих гласных /i:/ /i:/ /e:/ /e:/ /a:/ /a:/ /ɔ:/ /ɔ:/ /ə:/ /ə:/ /u:/ /u:/ /o:/ /o:/ в реализации шести дикторов — носителей халха-монгольского языка представлен на рисунке 3. Частотные показатели огубленных гласных заднего ряда /ɔ:/ /ɔ:/ /ə:/ /ə:/ /u:/ /u:/ /o:/ /o:/ имеют близкие области. Неогубленные гласные /i:/ /i:/ /e:/ /e:/ /a:/ /a:/ имеют дисперсное распределение.

Усредненные частотные характеристики реализаций кратких и долгих гласных в произнесении шести дикторов представлены на рисунке 4.

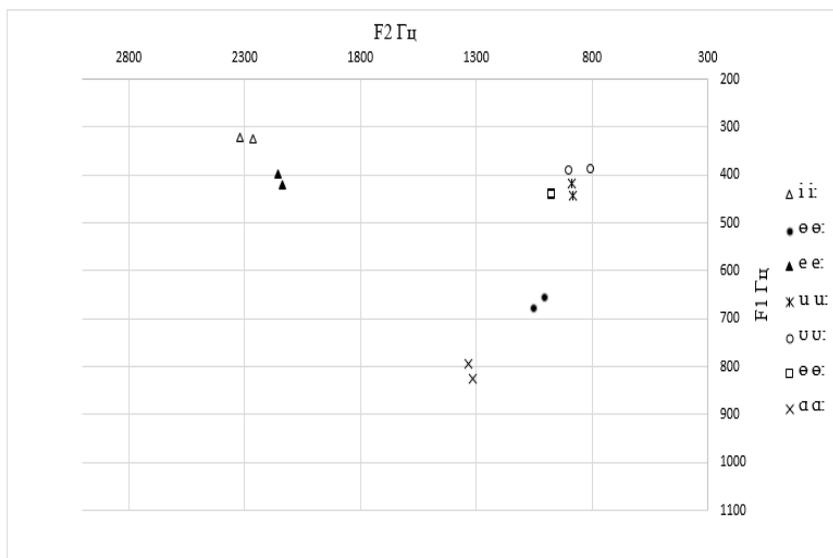


Рис. 4. Частоты F1 и F2 гласных в произнесении шести дикторов (монофонги). По оси абсцисс — частота F2, по оси ординат — частота F1.

Акустические параметры кратких и долгих гласных по данным шести дикторов и усредненные показатели F1 и F2 сведены в таблицу 3. Полученные характеристики являются исходным материалом для сопоставления гласных в связной речи.

Таблица 3

## Спектральные характеристики кратких и долгих гласных

Гласные	F1 F2	Дикторы						Среднее
		D1	D2	D3	D4	D5	D6	
/i/	F2	2792	2504	2573	1946	1973	2148	2322
	F1	337	412	335	305	283	253	320
/i:/	F2	2887	2352	2339	1927	1937	2144	2264
	F1	366	434	312	295	288	246	323
/e/	F2	2651	2278	2422	1905	1854	1830	2156
	F1	387	453	443	365	362	378	398
/e:/	F2	2653	2302	2334	1880	1857	1795	2136
	F1	446	474	449	360	354	433	419
/a/	F2	1437	1254	1679	1202	1274	1148	1332
	F1	674	860	890	777	708	855	794
/a:/	F2	1439	1240	1687	1100	1265	1152	1313
	F1	760	908	983	742	662	894	824
/o/	F2	990	1082	1312	957	993	986	1053
	F1	702	710	821	601	572	663	678
/o:/	F2	1054	1062	1112	936	954	901	1003
	F1	688	730	766	534	538	678	655
/ø/	F2	856	879	1021	961	832	1317	977
	F1	457	467	466	390	390	477	441
/ø:/	F2	867	796	1015	934	887	1355	975
	F1	448	426	468	374	381	532	438
/u/	F2	816	643	863	643	770	1111	807
	F1	423	383	376	394	322	413	385
/u:/	F2	853	703	694	836	898	1423	901
	F1	415	451	399	341	324	405	389
/u/	F2	869	869	1213	699	795	866	885
	F1	519	420	434	439	434	414	443
/u:/	F2	810	856	1111	914	875	775	890
	F1	432	411	447	416	414	382	417

**Выводы**

1. Гласные халха-монгольского языка обладают собственными акустико-артикуляторными характеристиками, представленными в статье.

2. Гласные монгольского языка имеют неравномерное распределение в системе. Наиболее частотным гласными является краткие неогубленные гласные /a/ и /e/, к редким гласным относятся долгие огубленные гласные /ɔ:/ и /ø:/.

3. В условиях изолированного произнесения количественные показатели долгих гласных монгольского языка в среднем превышают количественные показатели кратких гласных в 1,5 раза.

4. В условиях связной речи дифференциальный признак гласных долготы/краткости не демонстрирует существенного различия между краткими и долгими гласными, однако более точный вывод требует анализа на расширенном материале с применением элементов статистической обработки.

5. Огубленные гласные заднего ряда /ɔ/ /ɔ:/ /ø/ /ø:/ /u/ /u:/ /ʊ/ /ʊ:/ демонстрируют компактное распределение частотных составляющих в области F1-F2.

6. Неогубленные гласные переднего ряда /i/ /i:/ /e/ /e:/ и гласные заднего ряда /a/ /a:/ демонстрируют дисперсное распределение в области F1-F2.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зиндер Л. Р. Общая фонетика. Л., 1979. 312 с.
2. Кузнецов В. И. Вокализм связной речи СПб., 1997. 241 с.
3. Раднаева Л. Д. Особенности реализаций гласных в связной речи (на материале звуковой базы данных бурятского языка) / Раднаева Л. Д. // Фонетические чтения в честь 100-летия со дня рождения Л. Р. Зиндера. — Санкт-Петербург, 2004. — С. 100-103.
4. Хубракова И. В. Качественные характеристики позиционных аллофонов гласных фонем в связной речи. Улан-Удэ, 2018. Вестник Бурятского государственного университета. №2. Т.2. С. 54-62.
5. Нэргуй Туул Свойства звуков в связной речи (на материале английских пословиц в произнесении носителей современного халха-монгольского языка). Улан-Удэ, 2018. Вестник Бурятского государственного университета. №2. Т.2. С.42-53.

#### REFERENCES

1. Zinder L. R. Obshhaya fonetika. L., 1979. 312 s.
2. Kuznezov V. I. Vokalizm svyaznoj rechi SPb., 1997. 241 s.
3. Radnaeva L. D. Osobennosti realizacij glasny`x v svyaznoj rechi (na materiale zvukovoj bazy` dannyx buryatskogo yazy`ka) / Radnaeva L.D. // Foneticheskie chteniya v chesht` 100-letiya so dnya rozhdeniya L. R. Zindera. Sankt-Peterburg, 2004. S. 100–103.

4. Xubrakova I. V. Kachestvenny`e karakteristiki pozicionny`x allofonov glasny`x fonem v svyaznoj rechi. Ulan-Ude, 2018. Vestnik Buryatskogo gosuniversiteta. №2. T.2. S. 54-62.

5. Ne`rguj Tuul Svojstva zvukov v svyaznoj rechi (na materiale anglijskix poslovicz v proiznesenii nositelej sovremenного xalxa-mongol`skogo yazy`ka). Ulan-Ude, 2018. Vestnik Buryatskogo gosuniversiteta. №2. T.2. S.42-53.

**Бадмаева Оюна Мункуевна**

Аспирант кафедры иностранных языков

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: badmaeva.oyuna@mail.ru

**Badmaeva Oyuna**

Post-graduate student of Foreign Languages Chair

Dorzhi Banzarov Buryat State University

E-mail: badmaeva.oyuna@mail.ru

## КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ СЛОВСОЧЕТАНИЙ

© М. Н. Буланова

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

Улан-Удэ, Россия

E-mail: mar-bashkueva@yandex.ru

**Ключевые слова:** словосочетание; группы существительных; когнитивная лингвистика; ментальная репрезентация; структура представления.

**Аннотация.** В статье обобщается имеющийся опыт когнитивного анализа словосочетаний типа N of N, NN, N's N. Данный обзор работ показал, что представленные языковые единицы имеют сложную когнитивную структуру, которая соответствует тому, как человек осмыслил ту или иную ситуацию, представленную в языке той или иной формой. Выбор словосочетания зависит от фокусировки внимания человека, которое может быть сосредоточено на разных моментах ситуации.

## COGNITIVE APPROACH TO THE ANALYSIS OF WORD COMBINATIONS

*Marfa Bulanova*

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

E-mail: mar-bashkueva@yandex.ru

**Keywords:** word combination; noun groups; cognitive linguistics; mental representation; representation structure.

**Abstract.** The article synthesizes the existing experience of cognitive analysis of word combinations such as N of N, NN, N's N. This review of the works has shown that these language units have a complex cognitive structure, which corresponds to how a person interpreted a particular situation represented in the language by a particular form. The choice of the word combination depends on the focus of the person's attention, which can be fixed on different points of the situation.

Языковые единицы служат не просто средством, с помощью которого человек может обмениваться знаниями, приобретать знания, но и средством общения, фиксации и классификации полученных знаний, то есть, выполняют функции формирования и оформления знания. Фрагменты знания или когнитивной структуры находят свое

отражение в содержании той или иной языковой структуры. Иными словами, словосочетания имеют определенное когнитивное содержание и являются реализацией определенной структуры знаний.

Целью данной статьи является обобщение имеющегося опыта когнитивного анализа словосочетаний следующих структурных типов N of N, NN, N's N.

Когнитивная структура словосочетаний может быть описана в различных терминах.

Так, С.И. Потапенко, исследуя ментальные структуры, представленные словосочетаниями модели «существительное of существительное» использует термины фрейм и скрипт. Автор подразделяет рассматриваемые словосочетания на фреймовые и скриптовые. Такое деление зависит от активизируемой ментальной структуры (9).

Первый компонент фреймовой фразы имеет конкретно-партитивное значение и обозначает составную часть объекта, так как фреймы являются обобщенной репрезентацией в некоторой части статического пространства. Данный компонент может обозначать части тела живых существ (The lips of the fighter), компоненты неодушевленных предметов (The toe of the boot), пространства (The kitchen of a flat), место в структуре родственных отношений (The son of a lawyer), т.е. уникальные компоненты фрейма, которые легко поддаются ментальной идентификации при формировании ментальной репрезентации, что обусловлено употреблением определенного артикля.

Поскольку скрипт репрезентирует стандартную последовательность функций стереотипной ситуации, в скриптовых фразах определенный компонент обозначает различные аспекты и этапы деятельности собственно действия, связанное с отдельным аргументом (the murder of a woman), результат деятельности (the sound of a bell), характеристику референта (the grace of a lady).

И. С. Потапенко указывает на различие между фреймовыми и скриптовыми фразами на синтаксическом уровне при их трансформации в предикативные единицы. Фреймовые фразы трансформируются в посессивные предложения (the toe of a boot — A boot has a toe). Скриптовые трансформируются в акциональные предложения (the sound of a bell — The bell sounds) (Потапенко 1998).

Наряду с такими структурами представления знаний как фрейм, скрипт, в когнитивной лингвистике к настоящему моменту получили развитие такие виды структур, как пропозиция, сценарий, схема, модель (7,8,13). Такое многообразие обозначений “структур данных

для представления стереотипных ситуаций” (Минский 1979) свидетельствует о том, что существуют различия типов, форм и представлений в сознании человека моментов объективной реальности в языковом воплощении. В то же время, все эти понятия служат для обозначения специфического вида структурной организации памяти, играющей важную роль в обработке речевых сообщений (5).

По своей структуре скрипты оказываются идентичными пропозициям, рассматриваемыми как реляционные структуры, состоящие из предиката и аргументов, а различные термины обозначают, как мы уже отметили, лишь отличия восприятий одной и той же ментальной структуры.

Рассматривая номинативную синонимическую парадигму, Т. С. Сорокина предлагает концептуальную схему, которая определяет специфику каждого синонима. В качестве синонимов выступают такие синтаксические структуры как прилагательное + существительное (A+N), существительное в общем падеже + существительное (N+N), существительное в родительном падеже + существительное (N's +N), существительное + предлог + существительное (N-ppr-N), придаточное определительное предложение. Концептуальная схема или когнитивная модель, согласно Т.С. Сорокиной, состоит из трех компонентов: семантической функции (СФ), способа номинации (СП) и “топикальности”. Семантическая функция понимается как назначение, предназначение, цель употребления того или иного средства или комбинации средств в высказывании и тексте (2). Семантические функции тесно связаны с понятийными категориями, которые являются отражением предметов, свойств и отношений объективной действительности. Система понятийных категорий включает систему их типовых сочетаний. Типовыми сочетаниями фундаментальных понятийных категорий являются сочетания “деятель — действие”, “действие — объект действия”, “субъект состояния — состояние”, “носитель признака — признак” и т.п. В таких сочетаниях представлены своего рода пучки понятийных категорий, соотношение которых тесно связано со структурой пропозиции, структурой пропозиционального содержания (3). Каждая из этих понятийных категорий является основанием для целого комплекса семантических функций. Например, разновидности реляционной группировки, такие как “отношение принадлежности”, “отношение части и целого”, “отношение целого к части”, “отношение назначения” и т.д. выполняют роль семантических функций (СФ).

Разные семантические функции могут иметь разные формальные выражения, то есть различные способы номинации. Например, семантическая функция “часть — целое” может быть оформлена всеми рассматриваемыми синтаксическими конструкциями: NofN, NN, N'sN:

He took a large piton — a five-inch shaft tapered to a sharp point, topped by a -inch-diameter eye loop — from a zippered pocket of his coat (D.M., 190);

He stuffed the decoded message into a coat pocket and sounded two brief on the electric diving horns (D.M., 218);

He looked upward, hands in his Levi's pockets, camera hanging against his left hip (R.W., 71).

В приведенных примерах практически одинаковый лексический состав, отношения в данных группах существительных изоморфны: “отношение части к целому”. Но при более внимательном изучении можно отметить, что дынных сочетаниях присутствуют разные акценты, или же, согласно Т.С. Сорокиной, каждой группе существительных присуща своя “топикальность”. Под “топикальностью” понимается способность выделять те или иные компоненты ситуации, представлять их разные детали (10). Понятие “топикальности” атрибутивной структуры включает 1) степень выраженности предикативности, 2) расчлененность/нерасчлененность понятия о ситуации объективной действительности и 3) тип денотата, то есть какой именно компонент аргументно-предикатной структуры специфицируется — аргумент или предикат. Так, рассматриваемые нами группы существительных представляют собой структуры с имплицитной предикацией и передают расчлененное понятие, однако степень расчлененности передаваемого понятия в данных структурах различна: словосочетания с препозитивным определением NN и N'sN, в отличие от словосочетания с постпозитивным определением NofN, часто бывают эквивалентными простому или сложному слову (14). Ср.:

Then came a simple spinach salad, corn bread, and an apple-sause souf-  
fle for desert (R.W., 104);

Richard turned on the television, telling Francesca how good the corn-  
bread was as he ate a piece with butter and maple syrup (R.W., 144).

В структуре N'sN специфицируется только предикат, в структуре N of N — только аргумент, а в структуре NN могут специфицироваться как аргумент, так и предикат.

Наполнение данной когнитивной модели, входящей в языковую компетенцию говорящего, зависит от его коммуникативных намерений.

Более подробно мы бы хотели остановиться на диссертационном исследовании К.М. Барановой, посвященном концептуальному анализу разноструктурных средств описания однотипных ситуаций (1). Концептуальный анализ проводится на материале конструкций N's N, N of N, N N, выражающих идею притяжательности. Притяжательность воспринимается как инвариантное понятие. Тот факт, что притяжательность может быть представлена тремя разными структурами одного и того же номинативного ряда объясняется тем, что объект (ситуация) видится в разных ракурсах своего существования, а варианты одного инварианта получают объяснение из-за различного профилирования, фокусировки, перспективы для каждой единицы. Прототипической моделью притяжательности признается модель N's N. На основе проведенного анализа Баранова К.М. полагает, что морфема притяжательности 's, имеющая абстрактный обобщающий характер, с новой точки зрения может рассматриваться как скрытый предикат, реализующий определенные типы пропозиций, стоящие за самой конструкцией. Все эти скрытые предикаты семантически неоднородны. В результате исследования были выявлены три полных пропозициональных аналога рассматриваемой модели: 1) X has Y, 2) X does Y, 3) Y is for X. Каждому из них соответствуют свои типы реальных предикатов, что указывает на то, что сама конструкция служит выражению разных отношений. С одной стороны, это обладание в разных его видах (X has Y), с другой стороны указание либо на креативную деятельность человека (X does Y), либо на предназначение объекта (Y is for X). При этом абстрактный скрытый предикат has, указывая на обладание, может подчеркивать чистое владение (имущественное — my father's house; физическое — Elizabeth's hand и т. д.), может давать характеристику описываемому объекту her mother's look), может устанавливать отношения части и целого (the car's headlights). Абстрактный скрытый предикат does указывает на отношения между двумя объектами, когда один из них, находящийся в фокусе внимания, вовлекается в определенную деятельность John's call). К. М. Баранова считает, что аргументы в данной пропозициональной модели находятся в неравном положении, так как один из них выступает в роли фигуры (второй аргумент конструкции), а другой служит ее фоном (субстантив в притяжательном падеже). При этом

оба аргумента исследуемой конструкции выступают как члены одного пространства. Первый аргумент описывает это пространство как некий контейнер, некое вместилище, из которого черпаются характеристики объекта, находящегося в центре внимания. Суть исследуемой притяжательной конструкции и заключается в установлении отношений между этими объектами, пространственные очертания которых оказываются вложенными одно в другое.

Сравнивая модели N's N и N of N, автор указывает на существующее различие между ними, которое проявляется не только в количественном отношении, но и в плане содержания. В модели N of N происходит перераспределение значимости фона и фигуры, то есть для говорящего прагматически важным оказывается фон, и характеристика самому объекту дается именно на фоне иного объекта, а также равное распределение внимания говорящего относительно двух описываемых объектов.

Модель N N, по мнению автора, передает один конкретный объект, в котором существует два ядра, поэтому в фокусе внимания говорящего находится один объект, выполняющий роль фигуры.

При проведении концептуального анализа автор считает необходимым учет таких условий как:

- 1) степень расчлененности;
- 2) степень компрессии;
- 3) установление фона и фигуры;
- 4) установление прототипической структуры;
- 5) фокусировка;
- 6) типы предикатов;
- 7) профилирование;
- 8) позиция наблюдателя;
- 9) распределение информации.

Следует отметить, что понятие топиальности, используемое Т.С. Сорокиной при анализе явлений синонимии, является достаточно емким и включает в себя такие параметры, как степень расчлененности, степень компрессии, тип денотата, которые близки по своему содержанию понятиям профилирование и фокусировка, которые применяет К.М. Баранова в своей работе. Это доказывает, на наш взгляд, что новые подходы к изучению языковых явлений строятся с учетом имеющейся исследовательской практики.

Согласно Манерко Л.А. выбор каждого компонента словосочетания зависит от влияния конкретного пространства на процесс его восприятия со стороны человека. Этот выбор обусловлен лингвистическими и экстралингвистическими факторами и основывается на опыте, психологии и культуре личности. Автором была разработана комплексная методика, учитывающая традиционную и естественную (прототипическую) организацию языковой категории. Л.А. Манерко

выделяет следующие основные этапы своей методики: 1) учет номинативного класса; 2) выявление морфологической структуры; 3) определение этимологических и семантических данных; 4) изучение близости к общенаучной лексике языка; 5) учет степени "прозрачности" внутренней формы термина; 6) определение его информативности и точности; 7) выявление частотности употребления (4).

Когнитивный аспект словосочетаний до сих пор остается в поле зрения лингвистов, которые пытаются понять, как участвуют эти структурные единицы в форматировании знания об окружающей действительности (12-13).

Таким образом, когнитивный подход к изучению словосочетаний приводит к возможности по-новому осмыслить семантическое содержание данных языковых единиц и определить от чего зависит выбор той или иной структуры.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова, К. М. Разноструктурные средства описания однотипных ситуаций в современном английском языке (на материале конструкций, выражающих идею притяжательности): [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Баранова Ксения Михайловна / Москва, 1998. 239 с.

2. Бондарко, А. В. Функциональная грамматика [Текст] / А. В. Бондарко. — Ленинград: Наука, 1984. — 136 с.

3. Бондарко, А. В. Проблема грамматической семантики и русской аспектологии [Текст] / А.В. Бондарко. — Санкт-Петербург: Изд-во С-Петербургского ун-та, 1996. — 219 с.

4. Манерко, Л. А. Сложноструктурное субстантивное словосочетание: когнитивно-дискурсивный аспект (на материале технической литературы современного английского языка): [Текст] дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Манерко Лариса Александровна / Москва, 2000. 426 с.

5. Дейк Т. А. ван. Язык. Понимание. Коммуникация [Текст] / Т. А. ван Дейк. Москва: Прогресс, 1989. — 312 с.

6. Минский, М. Фреймы для представления знаний [Текст] / М. Минский. Москва: Энергия, 1979. — 151 с.

7. Минский, М. Структуры для представления знаний / М. Минский // Психология машинного зрения [Текст]. Москва: Мир, 1978. С. 249–338.

8. Найссер, У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии [Текст] / У. Найссер. Москва: Прогресс, 1981. 230 с.

9. Потапенко, И. С. Когнитивная структура словосочетания N of N в английском языке / И.С.Потапенко // Материалы Первой международной школы-семинара по когнитивной лингвистике: сб. статей. Часть I [Текст]. Тамбов: ТГУ, 1998. С.143–145.

10. Сорокина, Т.С. Функциональная грамматическая синонимия в английском языке [Текст] / Т. С. Сорокина. Москва: Рема, 1995. — 161 с.

11. Ткаченко, А. В. Атрибутивное словосочетание в традиционном и когнитивном аспектах изучения (на материале английского языка) / А.В.Ткаченко // Филологические науки. вопросы теории и практики [Текст]. Москва: Грамота, 2020. Том 13. № 4. С. 80–86.

12. Ткаченко, А.В. Атрибутивные словосочетания в контексте форматирования знания (на материале английского языка) / А.В.Ткаченко // Филологические науки. вопросы теории и практики [Текст]. Москва: Грамота, 2020. Том 13. № 3. С.158-162.

13. Schank R.C., Abelson R.P. Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures [Text] / R. C. Schank, R. P. Abelson. Hillsdale (N.Y.): Erlbaum, 1977. 248 p.

14. Sweet, H. A new English Grammar. Logical and historical [Text] / H.Sweet. Oxford, 1981. 499 p.

Список цитируемой литературы и принятые сокращения:

D.M. — Maurier du D. Rebecca/ -Pan Books: London & Sydney, 1978. — 397 p.

R.W. — Walter R.J. The Bridges of Madison County. — New York: Warner Books, Inc., 1995. — 201 p.

## REFERENCES

1. Baranova, K. M. Raznostrukturnye sredstva opisaniya odnotipnyh situacij v sovremenном anglijskom yazyke (na materiale konstrukcij, vyrazhayushchih ideyu prityazhatel'nosti): [Tekst]: dis. ... kand.filol.nauk: 10.02.04 / Baranova Kseniya Mihajlovna /. — Moskva, 1998. — 239 s.

2. Bondarko, A. V. Funkcional'naya grammatika [Tekst] / A.V. Bondarko. — Leningrad: Nauka, 1984. — 136 s.

3. Bondarko, A. V. Problema grammaticheskoy semantiki i russoj aspektologii [Tekst] / A.V. Bondarko. Sankt-Peterburg: Izd-vo S-Peterburgskogo un-ta, 1996. — 219 s.

4. Manerko, L. A. Slozhnostrukturnoe substantivnoe slovosochetanie: kognitivno-diskursivnyj aspekt (na materiale tekhnicheskoy literatury sovremenного anglijskogo yazyka): [Tekst] Dis... dokt. filol.nauk: 10.02.04 / Manerko Larisa Aleksandrovna /. — Moskva, 2000. — 426 s.

5. Dejk, T. A. van. YAzyk. Ponimanie. Kommunikaciya [Tekst] / T.A. van Dejk. — Moskva: Prgoress, 1989. — 312 s.

6. Minskij, M. Frejmy dlya predstavleniya znaniy [Tekst] / M.Minskij. — Moskva: Energiya, 1979. — 151 s.

7. Minskij, M. Struktury dlya predstavleniya znaniy // Psihologiya mashinnogo zreniya [Tekst] / M.Minskij. Moskva: Mir, 1978. S. 249-338.

8. Najsser, U. Poznanie i real'nost'. Smysl i principy kognitivnoj psihologii [Tekst] / U.Najsser. — Moskva: Progress, 1981. — 230 s.

9. Potapenko, I. S. Kognitivnaya struktura slovosochetaniya N of N v anglijskom yazyke//Materialy Pervoj mezhdunarodnoj shkoly-seminara po kognitivnoj lingvistike: sb. statej. CHast' I [Tekst] / I.S.Potapenko. — Tambov: TGU, 1998. — S. 143-145.

10. Sorokina, T.S. Funkcional'naya grammaticeskaya sinonimiya v anglijskom yazyke [Tekst] / T.S.Sorokina. — Moskva: Rema, 1995. — 161 s.

11. Tkachenko, A. V. Atributivnoe slovosochetanie v tradicionnom i kognitivnom aspektah izucheniya (na materiale anglijskogo yazyka) // Filologicheskie nauki. voprosy teorii i praktiki [Tekst] / A.V.Tkachenko. — Moskva: Gramota, 2020. Tom 13. № 4. — S. 80-86.

12. Tkachenko, A. V. Atributivnye slovosochetaniya v kontekste formatirovaniya znaniya (na materiale anglijskogo yazyka) // Filologicheskie nauki. voprosy teorii i praktiki [Tekst] / A.V.Tkachenko. — Moskva: Gramota, 2020. Tom 13. № 3. — S.158-162.

13. Schank R. C., Abelson R. P. Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures [Text] / R. C. Schank, R. P. Abelson – Hillsdale (N.Y.): Erlbaum, 1977. — 248 p.

14. Sweet, H. A new English Grammar. Logical and historical [Text] / H.Sweet /- Oxford, 1981. — 499 p.

Spisok citiruemoj literatury i prinyatyje sokrashcheniya:

D. M. — Maurier du D. Rebecca/ -Pan Books: London & Sydney, 1978. — 397 p.

R. W. — Walter R.J. The Bridges of Madison County. — New York: Warner Books, Inc., 1995. — 201 p.

---

### **Буланова Марфа Николаевна**

Кандидат филологических наук, доцент.

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: mar-bashkueva@yandex.ru

### **Bulanova Marfa**

PhD, Associate Professor

Dorzhi Banzarov Buryat State University.

E-mail: mar-bashkueva@yandex.ru

## **ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ**

© Э. В. Бурцева

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

Улан-Удэ, Россия

E-mail: elvira\_vit@mail.ru

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, информационные технологии, обучение в собственном режиме, самостоятельная работа, образовательная платформа, сетевые образовательные ресурсы, обучение иностранному языку, обмен опытом, преимущества и недостатки дистанционного обучения, результаты исследования.

**Аннотация.** В статье представлены результаты опроса студентов Бурятского государственного университета, который проводился в условиях дистанционного обучения во время пандемии коронавируса. Обучающимся предоставлялась возможность сравнить традиционную и дистанционную формы обучения. Они могли высказать свое мнение о преимуществах и недостатках удаленной работы с применением информационных технологий. Анализ результатов исследования свидетельствует о том, что в настоящее время у студентов еще не сложилось однозначное восприятие дистанционной работы. Более осознанными оказались сложности, с которыми столкнулись студенты при обучении on-line. А главным преимуществом, по мнению студентов, стала возможность обучаться в собственном режиме. В рамках дистанционного обучения иностранному языку обучающиеся испытывали затруднения, но готовы продолжить освоение языка в данном формате при условии более грамотного, с точки зрения методики, подхода к его организации. Результаты проведенного исследования могут быть учтены для совершенствования опыта внедрения дистанционного обучения в вузе в целом, и при on-line обучении иностранному языку в частности.

## **STUDENTS ATTITUDE TO DISTANCE LEARNING: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES**

*Elvira Burtseva*

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

E-mail: elvira\_vit@mail.ru

**Keywords:** distance learning, information technology, learning in their own mode, independent work, educational platform, network educational resources, teaching a foreign language, exchange of experience, advantages and disadvantages of distance learning, research results.

**Abstract.** The article presents the results of a survey of students of the Buryat State University, which was carried out in the context of distance learning during the coronavirus pandemic. Students were given the opportunity to compare traditional and distance learning. They could give their opinion on the advantages and disadvantages of teleworking with the use of information technology. The analysis of the research results indicates that at present, students have not yet developed an unambiguous perception of distance work. The difficulties that students faced while learning on-line turned out to be more conscious. And the main advantage, according to the students, was the opportunity to study in their own mode. Within the framework of distance learning of a foreign language, students experienced difficulties, but they are ready to continue mastering the language in this format, subject to a more competent, in terms of methodology, approach to its organization. The results of the study can be taken into account to improve the experience of introducing distance learning in the university in general, and in the on-line teaching of a foreign language in particular.

В условиях пандемии коронавируса (COVID-19) стремительно возрос интерес к проблемам дистанционного обучения (далее — ДО) как учащихся школ, так и обучающихся вузов [2, 5, 6]. Срочный переход на онлайн обучение, с одной стороны, стимулировал стремительное развитие дистанционных форм обучения, внедрение новых педагогических технологий на основе удаленного взаимодействия участников учебного процесса, освоение ими образовательных ресурсов электронных сервисов. С другой стороны, были выявлены актуальные проблемы внедрения ДО в учебный процесс, связанные с отсутствием сложившейся педагогической системы ДО, низкой степенью готовности педагогов к реализации обучения на расстоянии, с недостаточным техническим оснащением обучающихся и преподавателей, излишней загруженностью обеих сторон [2, 6].

Обучающиеся Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова, как и все другие вузы в стране и за рубежом, были переведены на ДО и осваивали опыт обучения на основе удаленного взаимодействия с преподавателями. По данным доклада Учебно-методического совета университета в связи с переходом на удаленное on-line обучение в БГУ разработано 1424 электронных учебных

курса в системе Moodle, записано 590 видеолекций. Всего количество обучающихся, зарегистрированных в MOODLE, составляет 24277. Из них 7765 студентов зарегистрировались на образовательной платформе вовремя ДО. Количество подписчиков и видео на учебно-познавательном канале «Life BSU» составило 4784, количество просмотров учебных видео — более 300 тысяч. Данная статистика свидетельствует о значительном росте интереса студентов к информационным ресурсам, обеспечивающим образовательный процесс. Однако следует заметить, что массовый переход на ДО не всегда воспринимался обучающимися с энтузиазмом. В процессе ДО у студентов сложилось неоднозначное мнение о новом формате обучения.

Целью данной работы стало выявление отношения студентов к ДО, их оценка преимуществ и недостатков удаленного обучения с помощью информационных технологий. Исследование предусматривало проведение социологического опроса среди 220 обучающихся 1–2 курсов, осваивающих программы бакалавриата и магистратуры в Институте математики и информатики, Восточном институте, Социально-психологическом, Историческом, Юридическом и Физико-техническом факультетах.

В первую очередь, студентам было предложено высказать свое мнение по поводу преимуществ и недостатков ДО перед традиционными формами обучения. В результате, мнения участников опроса разделились пополам. Так, 50% респондентов не согласились с тем, что ДО имеет преимущества перед традиционной формой обучения. Вторую половину опрошенных представляли 22% респондентов, которые отметили, что ДО имеет больше преимуществ, чем недостатков. И 28% участников опроса не смогли дать четкого ответа на поставленный вопрос.

Далее студентам было предложено выбрать ответ к утверждению «Мне нравится обучаться в дистанционной форме». Несмотря на то, что 22% опрошенных ранее указывали на наличие преимуществ ДО перед традиционными формами обучения, только 14% указали, что им действительно нравится учиться онлайн. 34% выразили отрицательное отношение к ДО. И половина респондентов — 52% — не смогли дать однозначный ответ на поставленный вопрос. Следует заметить, ранее студенты университета уже участвовали в опросе, связанном с цифровизацией образования. Исследование проводилось до

начала пандемии, когда студенты не имели большого опыта дистанционного обучения. Их представление о новом формате обучения было более оптимистичным [1, с. 4].

Однозначно положительно студенты оценили возможность экономии средств на питание и проезд, что отметили 62% опрошенных. Возможность реализации учебной деятельности в собственном режиме отметили 59% участников опроса. Они посчитали очень удобным осваивать учебный материал и выполнять задания в наиболее подходящее для себя время.

Анализ результатов опроса позволил выявить и отрицательное отношение студентов к ДО. Так 43% опрошенных отметили, что преподаватели перегружали их заданиями. 37% студентов указали, что им приходилось слишком много конспектировать и переписывать. Причем подобные задания они получали одновременно по разным дисциплинам. 22% отметили низкий уровень интернет-обеспечения в регионе, что крайне негативно отразилось на обучении. В отдаленных от городской местности населенных пунктах интернет коммуникации до сих пор отсутствуют, или отличаются низким качеством, и обучающиеся находились в неравных условиях со студентами из города. Так как период ДО распространился на летние месяцы, когда у студентов проходила сессия, то многие из них отметили (43%), что испытывали трудности при самостоятельной подготовке к экзаменам и подчеркнули, что неудобно было сдавать зачеты и экзамены дистанционно. Подобная проблема стала актуальной и для других вузов [3].

Низкая степень готовности преподавателей к ДО является фактором, отрицательно влияющим на внедрение on-line обучения [2]. Студентами БГУ также отмечался тот факт, что не все преподаватели умеют пользоваться информационными технологиями и студентам неоднократно приходилось помогать им подключать ту или иную функцию в используемом сервисе. Это отметили 25% опрошенных.

Некоторые из ответов студентов на вопросы, предлагаемые в анкете, были противоположны друг другу по содержанию. Так 30% опрошенных студентов указали, что им импонирует возможность использовать для обучения разнообразие электронных средств (образовательных платформ, интернет-сервисов, мессенджеры, сетевые образовательные ресурсы). Однако для 6% обучающихся осталось непонятным, как пользоваться электронными ресурсами (Zoom, Discord, Moodle) в целях обучения. Следует заметить, что наличие

определенного количества людей, которые с трудом осваивают электронные ресурсы, едва ли следует связывать с ДО. Скорее всего, это обучающиеся, которые испытывают трудности в использовании информационных технологий, независимо от формата обучения. 72% респондентов отметили, что им сложно осваивать материал без помощи преподавателя. Но 7% участников опроса нравится осваивать учебный материал самостоятельно. 34% респондентов отметили, что им нравится отсутствие необходимости посещать университет. Однако 23% студентов указали, что им не нравится учиться без одногруппников. Эти данные можно объяснить с позиций психологии личности. Интроверты, сосредоточенные на собственном внутреннем мире, чувствовали себя более комфортно в условиях ДО, обучаясь самостоятельно, в отдалении от ненужного социума. В то время как общительные интроверты испытывали недостаток взаимодействия со сверстниками и преподавателями.

Оценивая итоги ДО, одни студенты выразили мнение о том, что удаленное обучение было для них успешным (23%), понравилось, так как было новым, необычным по своей сути и стимулировало мотивацию познавательной деятельности (23%), не уступало обычному формату обучения (13%). Другие обучающиеся считали, что ДО было плохо организовано (16%), было скучным (15%), сложным (36%), держало в напряжении (69%), и, в целом, стало неуспешным (13%).

Анализ ответов студентов свидетельствует о том, что обучающиеся противоречиво отнеслись к ДО. С одной стороны, некоторым понравилось учиться с помощью компьютерной техники и телекоммуникаций, в собственном режиме. С другой стороны, не все смогли осознать и оценить потенциал ДО. Причинами для этого могли стать недостаточно продолжительный период времени для онлайн обучения, неудовлетворительная организация ДО, низкий уровень обеспеченности студентов компьютерной техникой, отсутствие интернет соединения, и многие другие факторы.

Так как опрос проводился преподавателями кафедры иностранных языков, то особый интерес представляло изучение мнения студентов по поводу дистанционного освоения дисциплин кафедры.

Следует пояснить, что в процессе ДО большая часть преподавателей активно использовала образовательную платформу Zoom и сервис Skype для того, чтобы максимально адаптировать процесс изуче-

ния иностранного языка к традиционному коммуникативному взаимодействию участников учебного процесса. Тем самым обучение велось с учетом специфики предметов, связанных с изучением иностранного языка. Создавались условия для общения с речевыми партнерами, реализовалось решение коммуникативных задач, удавалось вовлекать студентов в речевые ситуации. Педагоги также использовали учебные ресурсы, разработанные в Moodle, задействовали мессенджеры, электронную почту, а также электронно-образовательную среду университета. Однако выяснилось, что по мнению студентов (25%) не все преподаватели владеют интересными методами дистанционного обучения. Иногда информационные технологии использовались лишь для связи на расстоянии, но не для реализации целей обучения иностранному языку (16%).

Часть студентов (18%) предпочла бы больше выполнять речевых заданий, пользуясь возможностями, например, Zoom. Вместо этого студенты самостоятельно изучали грамматический материал на сайтах интернет и высылали конспекты на проверку преподавателю. По мнению 30% опрошенных ДО иностранному языку сводилось к выполнению письменных заданий. Причем 12% отметили, что не имели возможности получать разъяснения от преподавателя. 39% участников опроса указали, что ДО ограничивало практику иноязычной речи. Они мало работали над развитием умений диалогической и монологической речи, больше работая над подготовленным высказыванием по прочитанному. Многие студенты (27 %) не хотели бы вновь изучать иностранный язык дистанционно.

Не смотря на критические замечания по поводу ДО иностранному языку, только 8% респондентов считают, что изучать иностранный язык в удаленном формате невозможно. 67% участников исследования выразили мнение о том, что вероятность достижения положительных результатов в обучении иностранному языку достаточно высока. 14% опрошенных желают и дальше заниматься иностранным языком в дистанционном формате. 15% готовы осваивать дисциплину дистанционно при грамотно организованном обучении. 35% затруднились в своих пожеланиях по поводу дальнейшего применения ДО иностранному языку и не дали однозначный ответ.

Проведенное исследование вскрыло актуальность проблем внедрения ДО в образовательный процесс вуза. Критическая ситуация, обусловленная пандемией коронавируса, с одной стороны, ускорила

повсеместный переход учебных заведений на новый формат обучения. С другой стороны, заставила педагогов форсировать события, в смене парадигмы образования идти путем проб и ошибок, который не всегда был эффективным. Анализ реализованных усилий и действий, в том числе преимуществ и недостатков дистанционного обучения, обозначенных студентами, позволит внести коррективы и совершенствовать развитие образовательной системы, построенной на обширном внедрении информационных систем. Преподавателям предстоит участвовать в обмене опытом, в том числе на страницах научных и методических изданий, где уже освещаются актуальные вопросы дистанционного обучения [2, 3, 5, 6].

В области обучения иностранным языкам на основе дистанционного формата преподавателям предстоит совершенствовать свое мастерство, осваивать наиболее эффективные методики и педагогические технологии, которые позволят реализовать перспективы и возможности дистанционного обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бурцева Э. В., Чепак О. А., Куликова О. А. Некоторые результаты исследования влияния цифровых технологий на учебную деятельность студентов // Педагогика и просвещение. 2020. №1. С. 1–14.

2. Белоусов А.И., Громова Т.В. Готовность преподавателя к использованию дистанционных технологий как условие модернизации образования // Вестник СГАУ. 2009. №3-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-prepodavatelya-k-ispolzovaniyu-distantsionnyh-tehnologiy-kak-uslovie-modernizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 10.09.2020).

3. Ким Л. С. О некоторых особенностях контроля учебной деятельности при дистанционном обучении иностранным языкам // Colloquium-journal. 2019. №13 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-osobennostyah-kontrolya-uchebnoideyatelnosti-pri-distantsionnom-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 15.09.2020).

4. Львова О. В. Дистанционное обучение иностранным языкам // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 12.09.2020).

5. Лутфуллаев Г. У., Лутфуллаев У. Л., Кобилова Ш. Ш., Нематов У. С. Опыт дистанционного обучения в условиях Пандемии COVID-19 // Проблемы педагогики. 2020. №4 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-distantsionnogo-obucheniya-v-usloviyah-pandemii-covid-19> (дата обращения: 11.09.2020).

6. Милохин Д. Б. Оценка готовности студентов вузов к реализации дистанционного обучения // Вестник ОГУ. 2010. №9 (115). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-gotovnosti-studentov-vuzov-k-realizatsii-distsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 15.09.2020).

## REFERENCES

1. Burceva E. V., Chepak O. A., Kulikova O. A. Nekotorye rezul'taty issledovaniya vliyaniya cifrovyykh tekhnologiy na uchebnuyu deyatel'nost' studentov // Pedagogika i prosveshchenie. 2020. №1. S.1–14.

2. Belousov A. I., Gromova T. V. Gotovnost' prepodavatelya k ispol'zovaniyu distancionnykh tekhnologiy kak uslovie modernizatsii obrazovaniya // Vestnik SGAU. 2009. №3-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-prepodavatelya-k-ispolzovaniyu-distsionnykh-tehnologiy-kak-uslovie-modernizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 10.09.2020).

3. Kim L. S. O nekotorykh osobennostyakh kontrolya uchebnoy deyatel'nosti pri distancionnom obuchenii inostrannym yazykam // Colloquium-journal. 2019. №13 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotorykh-osobennostyakh-kontrolya-uchebnoideyatelnosti-pri-distsionnom-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 15.09.2020).

4. L'vova O. V. Distancionnoe obuchenie inostrannym yazykam // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 12.09.2020).

5. Lutfullaev G. U., Lutfullaev U. L., Kobilova SH. SH., Nematov U. S. Opyt distancionnogo obucheniya v usloviyakh Pandemii COVID-19 // Problemy pedagogiki. 2020. №4 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-distsionnogo-obucheniya-v-usloviyakh-pandemii-covid-19> (дата обращения: 11.09.2020).

6. Milohin D. B. Ocenka gotovnosti studentov vuzov k realizatsii distancionnogo obucheniya // Vestnik OGU. 2010. №9 (115). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-gotovnosti-studentov-vuzov-k-realizatsii-distsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 15.09.2020).

---

### **Бурцева Эльвира Витальевна**

Кандидат педагогических наук, доцент

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: [elvira\\_vit@mail.ru](mailto:elvira_vit@mail.ru)

### **Burtseva Elvira**

PhD, Associate Professor

Dorzhi Banzarov Buryat State University

E-mail: [elvira\\_vit@mail.ru](mailto:elvira_vit@mail.ru)

УДК 378.1

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ**

© *Д. Г. Матвеева*

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

Улан-Удэ, Россия

E-mail: mdg06@mail.ru

**Ключевые слова:** обучение иностранным языкам, мультикультурная среда, сопоставительные исследования, межкультурная коммуникация.

**Аннотация.** Процесс обучения иностранным языкам в Республике Бурятия проходит в условиях мультикультурной среды. Студентов не только обучают практическому владению иностранными языками, но и осуществлению межкультурной коммуникации в соответствии с принятыми нормами и правилами в различных ситуациях межкультурного взаимодействия. Мультикультурная учебная среда обладает значительным потенциалом развития умений межкультурного общения: способствует развитию у студентов умения общения с представителями разных этнических групп, формирует богатый опыт социально-культурного общения. Более того, в процессе сопоставления фактов разных культур, происходит осознание своей культурной идентичности.

## **LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN THE CONDITIONS OF A MULTICULTURAL ENVIRONMENT**

*Dora Matveeva*

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

E-mail: mdg06@mail.ru

**Keywords:** foreign languages teaching, multicultural area, comparative researches, cross-cultural communication.

**Abstract:** Foreign languages teaching process in the Republic Buryatia takes place in multicultural area. It is necessary to teach students not only to practical acquisition of a foreign language but to develop communicative skills according to the adopted rules and norms of cross-cultural communication. Multicultural area has great potential of developing cross-cultural communication skills: contributes to the development of communication skills with representatives of different ethnic groups, expands the experience of social and cultural communication. Moreover, the process of comparison of different cultures contributes to the awareness of one's cultural identity.

В Республике Бурятия проживают более ста национальностей, поэтому неудивительно, что в каждой учебной аудитории можно наблюдать присутствие представителей разных национальностей. Бурятский государственный университет не является исключением. В связи с глобализацией в области образования, расширением международных связей университета студенты приезжают в учебное заведение не только из разных субъектов России, но и разных стран: Монголии, Китая, Южной Кореи и т. д. Так, в учебных аудиториях университета можно увидеть представителей разных культур — русской, бурятской, тувинской, якутской, татарской, монгольской, китайской и т. д.

Учебный процесс по дисциплинам, включая и иностранный язык, проходит в условиях многоязычия и мультикультурной среды. Рассмотрим, каким образом эта тенденция влияет на учебный процесс по иностранным языкам.

По мнению психологов и физиологов, изучение одного языка способствует и благоприятствует изучению последующих. Преподавание иностранных языков в условиях многоязычия предполагает использование не только лингвистического опыта родного языка, но и использование, и учет навыков и умений второго языка. Изучение иностранного языка в условиях многоязычия предполагает сравнение всех контактируемых языков. Более эффективным является нахождение алломорфных и изоморфных элементов в контактируемых языках. Это позволит преподавателю предвосхитить ошибки, вызванные интерференцией родного языка, и использовать возможности транспозиции некоторых элементов и явлений (произносительных, грамматических лексических) родного языка. В случае если преподаватель не владеет родным языком обучаемого, то он должен знать результаты сопоставительных исследований для более эффективного распределения учебного времени. В некоторых случаях необходимо самому обучаемому дать возможность объяснить сходства и различия языков. В большинстве случаев студенты прекрасно справляются с этим заданием [3].

Сегодня неоспоримым является тот факт, что обучение иностранному языку предполагает обучение и культуре изучаемого языка. В данной статье рассмотрим, как происходит обучение культуре стран изучаемого языка в условиях многокультурной среды. Как известно, каждый язык является отражением системы культурных ценностей

народа. Обучение любому языку идет в тесной связи с ознакомлением культуры и традиций его носителей. Результатом такого обучения является формирование как коммуникативной, так и социокультурной компетенций. Даже беглое овладение иностранным языком не гарантирует взаимопонимания с собеседником, важно научить носителей одной социально-культурной общности понимать носителя иного языкового образа мира. [4]

Культура понимается сегодня как обобщенное цивилизованное пространство, т.е. как продукт человеческой мысли и деятельности. Поэтому к культуре относятся опыт и нормы, определяющие и регламентирующие человеческую жизнь, отношения людей к новому и иному, идеям, мировоззренческим системам и социальным формам. Следовательно, в учебном процессе по иностранным языкам, имеющем ярко выраженную межкультурную доминанту, должен отражаться наряду с фактологическим и лингвострановедческим аспектами также и ценностный аспект [1].

Обучение иностранному языку в условиях мультикультурной среды предполагает контакт нескольких языков и культур. Поэтому учебный процесс по обучению ИЯ должен строиться как процесс межкультурной коммуникации. Студенты должны уметь выявлять общее и различное в культурах с тем, чтобы правильно строить собственное и понимать поведение другого человека. Знание родной и иноязычной культуры способствует достижению взаимопонимания и выполнения профессиональных целей в будущем.

Как отмечают все исследователи, обучение иностранным языкам в контексте диалога культур является стимулом развития личности обучаемого. Нахождение и обучение в мультикультурной среде развивает обучаемого, расширяет его горизонты, развивает у него умения общения, контактов с людьми разных национальностей и культур. Это особенно чувствуется на развитии и воспитании студентов — выходцев из монолингвальной и монокультурной среды.

Следует отметить, что мультикультурная учебная среда обладает значительными потенциальными возможностями развития умений межкультурного общения. Сегодня очевидна потребность в такой языковой подготовке, которая бы не только основывалась на широкой иноязычной коммуникации, но и развивала умения межкультурного взаимодействия. Необходимо воспитание будущих специалистов в духе толерантности, имеющих стремление к сотрудничеству с людьми разных национальностей и вероисповеданий; признающих

естественным, важным и плодотворным для государств сохранять и развивать все многоголосие культур, языков, традиций и верований народов [2]. Специалисты должны уметь не только общаться на иностранном языке со своими коллегами, но и устанавливать профессиональные связи во всех странах независимо от языка, культуры, религии и т.д.

Занятия по иностранным языкам имеет большой потенциал для воспитания толерантности у обучаемых. Разные технологии и приемы обучения, применяемые на занятиях, способствуют развитию толерантности, коммуникабельности студентов. Иностранные языки выполняют важные функции в обществе: установление взаимопонимания между народами — носителями разных языков и культур; обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры.

Рассмотрим несколько практических заданий и мероприятий, которые способствуют формированию межкультурной компетенции, воспитанию толерантного отношения к речевым партнерам. Известно, для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранный язык в живых, естественных ситуациях. Это могут быть дискуссии на актуальные проблемы, проведение международных конференций, семинаров с привлечением иностранных специалистов, внеаудиторных мероприятий на иностранных языках. Очень интересно всегда проходят мероприятия с участием студентов из разных стран. Им интересно само общение, умение использовать на практике свои знания, практиковать навыки общения.

Всегда живо проходят разные дискуссии, беседы на интересующие студентов темы. Например, всеми любимый праздник — Новый год — отмечается в России в конце декабря — в начале января. Традиционно в бурятской культуре наступление нового года отмечают по лунному календарю, как правило, в феврале. Китайские и монгольские студенты рассказывают о своих традициях празднования Нового года. В англоговорящих странах отмечают Рождество 25 декабря. Студенты сравнивают традиции, обычаи в своих странах, выявляют сходства и различия.

Или приведем другой пример, возьмем ситуацию знакомства или представления своей делегации в другой стране. Как представляться, как приветствовать, нужно ли подавать руку для пожатия (в том числе дамам), принято ли обниматься, целоваться. Нужно ли дарить

подарки, что именно можно дарить и т.д. многочисленные вопросы, возникающие в международном общении. Присутствие на занятиях представителей разных культур дает возможность анализа реальных ситуаций. Сегодня, когда даже малые предприятия вышли на международный уровень, эти вопросы стали особенно актуальными. На занятиях по иностранным языкам очень интересно проходит обсуждение этих правил этикета и практика их применения в конкретных ситуациях (ролевые игры).

Неоценимую роль в учебном процессе выполняет чтение текстов и статей (на младших курсах можно адаптированных). Работа над текстами дает возможность студентам самостоятельно извлекать и интерпретировать информацию, ознакомиться с национально-маркированной лексикой, сопоставлять концепты разных культур, формируются умения кросскультурного сопоставления в разных культурах.

Очень важно в процессе обучения разным дисциплинам в условиях поликультурной среды найти подход к каждому обучающемуся с учетом его национального характера, менталитета, мышления и т.д. Специфика предмета «иностраный язык» предполагает организацию не только парной, но и групповой работы. Опытные преподаватели учитывают этнопсихологические особенности своих учащихся и студентов. Медлительность, пассивность и скромность некоторых обучаемых относят не только к их психологическому типу, но и к признакам их «национального характера», также как вспыльчивость, несдержанность и открытость других. Конечно, характер людей кардинально не изменить, но, давая определенные учебные задания, можно приучить их к активному взаимодействию с другими, сделать их более открытыми, активными, коммуникабельными и терпимыми. Очень важно стараться привлекать в учебный процесс всех обучающихся, распределять роли и речевых партнеров сначала по их желанию, но постепенно приучать работать с разными речевыми партнерами, выполнять разные роли, участвовать в групповых заданиях, проектах. Постепенно студенты раскрываются, становятся более активными, открытыми, перестают стесняться выступать перед аудиторией. Студенты овладевают на занятиях навыками межкультурного взаимодействия, что является очень полезным для их будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, трудно переоценить значение учебной дисциплины «Иностранной язык» с позиции развития умения межкультур-

ного общения студентов. Преподавание иностранного языка в условиях мультикультурной среды способствует развитию у студентов умения общения, сотрудничества с людьми разных этнических групп, формирует богатый опыт социально-культурного общения.

Студент должен владеть знаниями, представляющими целостную картину мира, навыками и умениями осуществления деятельности, основами межкультурного общения внутри своего коллектива, страны, а это приведет к умению общения и сотрудничества на международном уровне. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования студенты должны уметь воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этническом и философском контекстах. Они должны осуществлять межкультурную коммуникацию в соответствии с принятыми нормами и правилами в различных ситуациях межкультурного взаимодействия [5].

Успех процесса общения зависит не только от знаний культуры стран своих партнеров, но и знаний своей собственной культуры. Более того, в процессе сопоставления фактов разных культур происходит осознание своей культурной идентичности, истинное овладение культурой своего народа, что, безусловно, многократно усиливает общеобразовательное значение иностранного языка как учебной дисциплины.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2000. 165 с.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург, 2004. 291 с.
3. Матвеева Д. Г. Методика обучения студентов-билингвов видо-временным формам английского глагола. Улан-Удэ, 2007. — 150 с.
4. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989. 238 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования с учетом проф. стандартов <http://bsu.ru/education/standarts/fgosstandart/>

#### **REFERENCES**

1. Gal'skova N. D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam. M., 2000. 165 s.
2. Elizarova G. V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam. Sankt-Peterburg, 2004. 291 s.

3. Matveeva D. G. Metodika obucheniya studentov-bilingvov vidovremen-  
nym formam anglijskogo glagola. Ulan-Ude, 2007. 150 s.

4. Haleeva I. I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi.  
M., 1989. 238 s.

5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obra-  
zovaniya s uchetom prof.standartov [http://bsu.ru/education/standarts/fgoss-  
tandart/](http://bsu.ru/education/standarts/fgoss-<br/>tandart/)

**Матвеева Дора Гончиковна**

кандидат педагогических наук, доцент

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: mdg06@mail.ru

**Matveeva Dora**

PhD, Associate Professor

Dorzhi Banzarov Buryat State University

E-mail: mdg06@mail.ru

## ФОНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ЯЗЫКОВОМ КОНТАКТЕ С АНГЛИЙСКИМ

© *А. И. Николаев, С. В. Борисова*

Северо-Восточный Федеральный университет им. М. К. Аммосова  
Якутск, Россия

**Ключевые слова:** фонология, фонема, интерференция, языковые контакты, глобализация, межкультурная коммуникация, аудиторные условия, транспозиция, билингвы, дифтонги.

**Аннотация:** В статье рассматриваются основные фонологические особенности якутского языка при языковом контакте с английским в аудиторных условиях. Выявлены черты сходств и различий, что может послужить положительным фактором для правильной транспозиции и преодоления интерференции в произношении билингвов-якутов владеющих якутским и русским языками.

## INTERFERENCE IN THE THEORY OF LANGUAGE CONTACTS AND BILINGUISM

*Anatoliy Nikolaev, Borisova Saiaana*

North-Eastern Federal University after M.K. Ammosov  
Yakutsk, Russia

**Keywords:** phonology, phoneme, interference, language contacts, globalization, intercultural communication, classroom conditions, transposition, bilinguals, diphthongs.

**Abstract:** The article discusses the main phonological features of the Yakut language during language contact with English in the classroom. Similarities and differences are revealed, which can serve as a positive factor for correct transposition and overcoming interference in the pronunciation of bilingual Yakuts who speak Yakut and Russian.

В современных условиях в связи с процессами активного международного взаимодействия языковые контакты проходят все более интенсивно. Не последнюю роль здесь играет глобализация, расширяя сферы применения языков, что способствует удовлетворению потребности народов к взаимопониманию. Наиболее очевидным проявлением глобализации в области языковых контактов, является

беспрецедентно широкое распространение английского языка в качестве языка международного общения.

В России языковые контакты с английским языком происходит преимущественно в учебных, аудиторных условиях. Иностраный язык в учебных условиях сопоставляется с русским языком, так как преподается на русском, государственном языке, но при этом необходимо учитывать национальную специфику родного языка естественных билингов, где языковой контакт происходит между тремя языками: родным (национальным), приобретенным (русским) и иностранным (английским). Согласно принципу учета родного языка, обучение должно строиться с возможно более полным учетом особенностей родного языка учащихся. Считается, что только в результате лингвистического сопоставления соответствующих явлений при языковых контактах можно выявить основные трудности учебного материала для каждого контингента учащихся. «Наиболее эффективные учебные пособия — это материалы, основанные на научном описании подлежащего изучению языка при тщательном сопоставлении с параллельным описанием родного языка учащихся» [5, с. 41].

Отличительной чертой языковых контактов билингов-якутов в Республике Саха, является то, что языковой контакт с иностранным языком происходит в условиях естественного якутско-русского двуязычия. Существует мнение, что именно родной язык билинга, а не первый иностранный язык является наиболее интерферирующим при контакте со вторым иностранным [6]. Но этот факт по большей части исследований изучен, в условиях искусственного двуязычия. При фонологическом сопоставлении особым языковым явлением является то, что искусственный языковой контакт с иностранным, английским языком происходит в условиях естественного двуязычия билингов-якутов, где индивиды владеют якутским и русским языками на равных условиях. Якутский язык наряду с русским языком является государственным в Республике Саха (Якутия) согласно Закону Республики Саха (Якутия) «О языках в Республике Саха (Якутия)», 1992 г. [7]. Количество носителей языка, по данным переписи 2010 года, насчитывает 457 тыс. чел., которые проживают в основном на территории Республики Саха, а также в Иркутской и Магаданской областях, Красноярском и Хабаровском краях [8]. Якутский язык распространен также среди эвенков, эвенов и других народов Севера и Дальнего Востока. Выделяются группы говоров: центральная, вилюйская, северо-западная и таймырская.

Якутский язык относится к тюркской группе языков, тем не менее, значительно отличается от прочих тюркских языков наличием пласта лексики неясного происхождения (возможно, палеоазиатского) [3, с. 4]. Имеется также большое число слов монгольского происхождения, относящихся к древним заимствованиям, а также поздних по времени заимствований из русского языка (проникших в якутский после вхождения Якутии в состав России) [1].

В современном якутском алфавите 40 букв. Фонологический состав якутского языка выглядит следующим образом: 8 гласных, 32 согласных. В основу якутского алфавита принят русский алфавит. Из 40 букв алфавита 7 букв введены дополнительно к русскому алфавиту для обозначения специфических якутских звуков [2].

Восемь гласных букв применяются для обозначения 20 разных самостоятельных гласных звуков: 8 кратких гласных, 8 долгих гласных и 4 дифтонга. От краткого или длительного произношения гласных зависит различие значений или грамматических форм слов. Долгие гласные обозначаются двумя одинаковыми буквами. Долгие гласные произносятся протяжно, примерно в два раза длиннее кратких. В якутском, как и в английском языке, долгота гласных звуков имеет смысловозначительную функцию. Для русскоговорящего разная степень открытия рта (опущения нижней челюсти) не играет смысловозначительной роли (Например: дети и эти), в английском же языке при незначительном открытии рта произносится [e], а при большем опускании нижней челюсти — [x].

Примеры в якутском языке: тис (нанизывать) — тиис (зуб), кыс (строгать) — кыыс (девочка, девушка), тас (таскать) — таас (камень), бар (идти) — баар (есть, имеется), ат (конь) — аат (имя), кус (утка) — куус (обнимать), тур (стоять) — туур (выдерживать) и т. д.

Якутские долгие гласные следует произносить более протяжно, чем русские гласные, например, в таких словах:

Таблица 1

**Якутские долгие гласные в сопоставлении с русскими гласными**

<i>Русские</i>	<i>Якутские</i>
Бас (голос)	Баас (рана)
Таз	Таас (камень)
Сыр	Сыыр (горка)
Тир	Тиир (натягивать)

Артикуляция гласных звуков и, ы, у, а примерно соответствует артикуляции русских гласных и, ы, у, а. Гласные ии, ыы, уу, аа, как указывалось выше, произносятся более протяжно, чем соответствующие им краткие гласные.

Кроме вышеуказанных 8 кратких и 8 долгих гласных, в якутском языке имеется еще 4 дифтонга. Дифтонги являются сложными гласными звуками и отличаются от простых гласных (кратких и долгих) тем, что они представляют собой слитное произношение двух разных гласных.

Согласные б, г, д, й, к, л, м, н, п, р, с, т, х, ч почти не имеют отличий от соответствующих русских звуков. В якутском языке многие согласные могут быть или одинарными или удвоенными. Последние обозначаются повторением согласной буквы: аттар (лошади), Амма (Амга), онно (там), аччыгый (маленький). Удвоенные согласные произносятся значительно длительнее, чем одинарные. Нечто подобное имеется и в русском языке. Сравните, например: подать — поддаты, сыпать — ссыпать, сор —ссора, косить —касса, мало —Алла, потянуть —оттянуть.

В современном английском алфавите содержится всего 26 букв — 6 гласных букв и 20 согласных, которые обозначают 44 звука. Из них 20 гласные звуки 12 монофтонгов и 8 дифтонгов. 24 согласных звука делятся на парные и непарные звуки. Общее количество звуков в английском — 44 звука, в якутском 52 звука.

Таким образом, сопоставление фонологических систем якутского и английского языков, позволило выявить некоторые фонологические особенности. В якутском и английском языках различаются долгие и краткие гласные. Также как и в якутском языке, английские долгие гласные фонемы выполняют смыслоразличительную функцию. Английские примеры: cut [kʌt] — резать cart [kɑ:t] — тележка, ship [ʃɪp] — корабль sheep [ʃi:p] — овца и др. Якутские примеры: кыс (строгать) — кыыс (девочка, девушка), тас (таскать) — таас (камень), бар (идти) — баар (есть, имеется), ат (конь) — аат (имя), кус (утка) — куус (обнимать). В обоих языках есть дифтонги, но есть только одно совпадение по звучанию дифтонга в обоих языках иэ — [Iq]. Например: сиэтэ (съел), бэлиэ (знак) — theatre ['θiətə] — театр, near [niə] — около. Совпадение по звучанию якутского дифтонга уо с английским звуком [w]. Например: суол (дорога), уот (огонь, свет) — wall [wɔ:l] — стена, what [wɒt] — что. Совпадение по звучанию якутского h с английским звуком [h]. Например: сы'ыан (отношение) —

hello [hel'əu] — привет. Совпадение по звучанию якутского дь с английским звуком [[dZ]]. Например: дьардьама (скелет) — January ['dʒænjuəri] — январь. 9. Отличающиеся согласные звуки— Якутские звуки (являются не исконно якутскими, но со введением кириллицы, то есть заимствованные с русского языка) — т, ш, щ, ч, ж, р. Английские звуки [t], [S], [C], [Z], [r].

Выявлены звуки, отсутствующие в якутском произношении, это [T], [D]

Таким образом, фонологические особенности сопоставляемых языков позволяют носителю якутского языка шире взглянуть на звуковые сходства и различия при контакте с английским языком в аудиторных условиях. Выявление фонологических особенностей, черт сходств и различий послужит фактором в преодолении интерференции родного языка при сознательном освоении иностранного произношения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов Н. К. Якутский язык // Языки мира: Тюркские языки / Отв. ред. Э. Р. Тенишев. М.: Индрик, 1997. С. 513–524.

2. Дьячковский Н. Д., Слепцов П. А., Фёдоров К. Ф., Черосов М. А. Поговорим по-якутски: Самоучитель языка саха / под ред. П. А. Слепцова. Якутск: Бичик, 2002.

3. Харитонов Л. Н. Самоучитель якутского языка. Якутск, 1987. С. 4.

4. Убрятова Е. И. Якутский язык // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.

5. Charles C. Fries, «Language», 1968, v. 44, № 1.

6. Toivanen J. Perspectives on intonation: English, Finnish, and English spoken by Finns. Forum Linguisticum (Frankfurt Am Main, Germany), Bd. 37. Peter Lang, 2001, 525 pp.

7. URL: <https://www.sakha.gov.ru/zakon-respubliki-saha-jakutija-o-jazykah-v-respublike-saha-jakutija>

8. URL: <http://www.peoples.org.ru/jakut.html>

#### REFERENCES

1. Antonov N. K. YAkutskij yazyk // YAzyki mira: Tyurkskie yazyki / Отв. ред. Е. Р. Тенишев. М.: Индрик, 1997. S. 513–524.

2. D'yachkovskij N. D., Slepcev P. A., Fyodorov K. F., Cherosov M. A. Pogovorim po-yakutski: Samouchitel' yazyka saha / pod red. P. A. Slepцова. YA-kutsk: Bichik, 2002.

3. Haritonov L. N. Samouchitel' yakutskogo yazyka. Yakutsk, 1987, s. 4.

4. Ubryatova E. I. YAkutskij yazyk // Lingvisticheskiy enciklopedicheskiy slovar' / Pod red. V. N. YArcevoj. M.: Sovetskaya enciklopediya, 1990. 685 s.
5. Charles S. Fries, «Language», 1968, v. 44, № 1.
6. Toivanen J. Perspectives on intonation: English, Finnish, and English spoken by Finns. Forum Linguisticum (Frankfurt Am Main, Germany), Bd. 37. Peter Lang, 2001, 525 pp.
7. URL: <https://www.sakha.gov.ru/zakon-respubliki-saha-jakutija-o-jazykah-v-respublike-saha-jakutija>
8. URL: <http://www.peoples.org.ru/jakut.html>

**Николаев Анатолий Иванович**

кандидат филологических наук, доцент

Северо-восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова

E-mail: [nickan07@mail.ru](mailto:nickan07@mail.ru)

**Борисова Сайаана**

магистр

Северо-восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова

**Nikolaev Anatoliy**

PhD, Associate Professor

North-Eastern Federal University after M.K. Ammosov

E-mail: [nickan07@mail.ru](mailto:nickan07@mail.ru)

**Borisova Saiaana**

Master student

North-Eastern Federal University after M.K. Ammosov

## **МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

© *Н. В. Новосельцева*

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Улан-Удэ, Россия

**Ключевые слова:** мобильные технологии; обучение иностранному языку; неязыковой вуз; мобильные приложения; информационно-коммуникационные технологии; средства обучения; аудирование.

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности применения мобильных технологий для обучения аудированию в неязыковом вузе. Особенностью мобильных технологий является обеспечение доступа к необходимой информации на иностранном языке и работы с ней буквально в любое время в любом месте. Автор подчеркивает, что мобильные технологии в качестве технического средства обучения способны решить ряд проблем, возникающих в процессе обучения ИЯ в неязыковом вузе. В статье приводятся примеры популярных мобильных приложений для обучения аудированию в процессе обучения иностранному языку, а также предлагается краткая характеристика каждого из них.

## **MOBILE TECHNOLOGY FOR TEACHING LISTENING SKILLS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

*Natalia Novoseltseva*

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

**Keywords:** mobile technology; foreign language teaching; nonlinguistic university; mobile apps; information-communication technologies; teaching aids; listening skills.

**Abstract.** The article considers relevance of mobile technology for teaching listening at a non-linguistic university. The technology significant feature is the opportunity to access all necessary information in foreign language and to work with it any place, any time. The author mentions that mobile technology as technical teaching aids can solve some problems in the process of foreign language teaching at a nonlinguistic university. The article also provides some examples of mobile applications for foreign language listening skills development as well as briefly describes each of them.

В современных условиях обучения использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) приобретает все большую актуальность. Следует отметить, что наряду с традиционными информационно-коммуникационными технологиями, в которых основным техническим средством обучения является компьютер, достаточно широкое применение в обучении находят мобильные технологии. В мобильных технологиях в качестве технических средств обучения выступают мобильные устройства. Самыми популярными среди них являются смартфоны и планшетные ПК. Мобильные технологии имеют целый ряд преимуществ по сравнению с информационно-коммуникационными технологиями. Например, привлечение актуальных форм и методов в аудиторную и внеаудиторную работу; увеличение доли самостоятельной работы студента; повышение мотивации студентов за счет возможности активного участия в творческой работе; доступ к разнообразным аутентичным материалам; экономия учебного времени; большая степень иллюстративности; сокращение голосовой нагрузки преподавателя [3, с. 174].

Обучение с применением мобильных устройств получило название мобильного обучения, главной особенностью которого является обеспечение доступа к информации в любом месте, в любое время, в том числе к информации на иностранном языке. Исходя из данного обстоятельства, можно считать правомерным применение мобильных технологий при обучении иностранному языку, в том числе и в неязыковом вузе.

Практической направленностью обучения иностранного языка в неязыковом вузе является преимущественно получение различной информации по специальности. Ведущим видом речевой деятельности остается чтение текстов общенаучного, общетехнического и научно-популярного характера. В связи с этим, другие виды речевой деятельности испытывают определенный недостаток внимания с точки зрения развития данных умений. В частности, таким видом речевой деятельности является аудирование. Помимо проблем, связанных с целеполаганием и содержанием обучения, ряд проблем связан с качеством учебных пособий. Основным средством обучения иностранному языку является традиционный учебник, для которого характерно отсутствие или недостаточное количество аутентичных аудиоматериалов. Условия обучения также могут содержать некоторые сложности. К ним можно отнести небольшое количество часов,

отводимое на изучение ИЯ в неязыковом вузе, загруженность студентов по профильным дисциплинам, разный исходный уровень языковой и речевой подготовки студентов, их невысокая мотивация к изучению иностранного языка, коммуникативный и некоммуникативный типы личности учащихся, и другие [1], [2].

Обозначенные выше проблемы способствуют тому, что студенты в недостаточной степени владеют аудированием, как видом речевой деятельности, являющимся одним из основных составляющих содержания дисциплины "Иностранный язык" в неязыковом вузе. Решить данную проблему представляется возможным путем использования в учебном процессе мобильных технологий, которые в свою очередь предлагают большое количество мобильных приложений, созданных специально для работы с аудиоматериалом на иностранном языке. Нужно отметить, что при самостоятельной работе с мобильными технологиями студенты имеют возможность подобрать уровень сложности и темы, соответствующие их уровню владения языком.

Ниже приведены некоторые примеры мобильных приложений для изучения английского языка, которые на данный момент можно считать эффективными с точки зрения развития умений аудирования.

1. "Learning English with the New York Times". Приложение, в котором предлагается 12 уроков, основанных на материалах газеты: известных или исторически важных статьях. Программа позволяет не только улучшить восприятие текстов на слух, но и тренировать навыки чтения, а также пополнить словарный запас.

2. "Skyeng Listening". Приложение включает огромный выбор аудиоматериалов различного уровня сложности, сопровождаемых субтитрами с возможностью их отключения. Приложение предлагает задания на проверку понимания прослушанного.

3. "LinguaLeo". Программа, в которой в игровой форме можно тренировать аудирование с помощью аудио и видеоматериалов. Задания для самоконтроля позволяют использовать его для самостоятельной работы студента.

4. "TED". Приложение содержит более двух тысяч выступлений-лекций различных людей по самой разнообразной тематике, сопровождаемых субтитрами на английском языке.

5. "Busuu". Данный ресурс предлагает работу с аудиодialogами на десятки тем от начального до продвинутого уровня. Обучение строится в формате слушаем-произносим-сравниваем.

6. "FluentU". Данное приложение включает такие аутентичные материалы для аудирования, как видеоклипы, рекламные ролики, выпуски новостей, ток шоу, диалоги по повседневной тематике. Каждое видео содержит интерактивные титры. Уровень обучения — продвинутый.

7. "Listen English Daily Practice". Большие объемы материала в форме диалогов и коротких историй на повседневные темы имеют различную степень сложности и подходят для изучения студентами как начального, так и продвинутого уровней. Приложение также делает акцент на различия между британским (BrE) и американским (AmE) вариантами английского языка.

8. "English Listening and Speaking". Приложение предлагает работу как с аудированием, так и с говорением на английском языке. Материал направлен на изучение идиом, фразовых глаголов и отработку произношения английского языка.

9. "Learn English Podcasts". Разработанное Британским Советом приложение включает шестьдесят эпизодов длительностью двадцать часов. Тематика эпизодов — диалоги и беседы на повседневные темы. В конце каждого эпизода даны вопросы на проверку понимания прослушанного.

10. "6 Minute English". Помимо работы с аудированием приложение от Би-би-си предлагает материал для совершенствования грамматики и лексики английского языка. Аудиодиалоги длительностью в шесть минут сопровождаются их текстовым вариантом.

Мобильные приложения подходят для различных уровней владения иностранным языком, содержат разнообразный аутентичный материал для самостоятельной работы, а мобильность обеспечивает постоянный доступ к нему. Единственным ограничением для использования того или иного приложения представляет операционная система мобильного устройства пользователя. Так, приложения "Listen English Daily Practice", "English Listening and Speaking" разработаны только для устройств на базе Android. Остальные же приложения из вышеперечисленных доступны на устройствах как с операционной системой Android, так и iOS. Необходимо отметить, что преподаватель имеет возможность доработать систему упражнений и контрольно-проверочных заданий, используя ресурс мобильных приложений.

Таким образом, в силу целого ряда таких объективных причин, как мобильность, мгновенный доступ к иноязычной информации в любое время в любом месте, разнообразие мобильных приложений для изучения иностранного языка и другие, мобильные технологии

могут выступать в качестве эффективного средства обучения аудированию при изучении иностранного языка в неязыковом вузе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Красильникова Е. В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых //Филология. Вестник Ярославского государственного педагогического университета. 2009. № 1. С. 179–184.
2. Мусаелян И. Ф. Актуальные проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2013. №1(9). С. 79–82.
3. Новосельцева Н. В. Мобильные технологии в организации самостоятельной работы по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник БГУ. Педагогика, филология, философия. Улан-Удэ. 2017. Вып. 1. С. 172–179.
4. Самохина Н. В. Использование мобильных технологий при обучении английскому языку: развитие традиций и поиск новых методических моделей//Фундаментальные исследования. 2014. № 6 (часть 3). С. 591–595.

## REFERENCES

1. Krasil`nikova E. V. Inoyazy`chnaya kommunikativnaya kompetenciya v issledovaniyax otechestvenny`x i zarubezhny`x ucheny`x //Filologiya. Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. –2009. –№1. — S. 179 — 184.
2. Musaelyan I. F. Aktual`ny`e problemy` formirovaniya inoyazy`chnoj kommunikativnoj kompetencii v neyazy`kovom vuze // Gumanitarny`e nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. — 2013. — №1(9). — S. 79 — 82.
3. Novosel`ceva N. V. Mobil`ny`e tehnologii v organizacii samostoyatel`noj raboty` po inostrannomu yazy`ku v neyazy`kovom vuze // Vestnik BGU. Pedagogika, filologiya, filosofiya. — Ulan-Ude`. — 2017. Vy`pusk 1. — S. 172–179.
4. Samoxina N. V. Ispol`zovanie mobil`ny`x tehnologij pri obuchenii anglijskomu yazy`ku: razvitie tradicij i poisk novy`x metodicheskix modelej//Fundamental`ny`e issledovaniya. — 2014. — № 6 (chast` 3) — S. 591 — 595.

### **Новосельцева Наталья Владимировна**

Преподаватель кафедры иностранных языков

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: jji35@yandex.ru

### **Novoseltseva Natalia**

Lecturer

Dorzhi Banzarov Buryat State University.

E-mail: jji35@yandex.ru

УДК 378.1

## **ПРИМЕНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ, КАК ФАКТОР ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ**

© С. В. Норбу

Забайкальский государственный университет

Чита, Россия

E-mail: dorsveta@mail.ru

**Ключевые слова:** коммуникативная методика, особенности преподавания, социализация подростков, коммуникабельность, работа в команде, коллаборация.

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности влияния изучения иностранного языка на процесс социализации подростков посредством использования приемов коммуникативной методики, которая позволяет вовлекать учащихся в учебный процесс, сформировывает навыки работы в команде, учит вести дискуссии на различные темы, тем самым оказывая положительное влияние на социализацию подростков и формирование нужных качеств, необходимых современному человеку.

## **APPLYING COMMUNICATIVE METHODOLOGY IN STUDYING FOREIGN LANGUAGES, AS THE FACTOR IN ADOLESCENT'S SOCIALIZATION PROCESS**

*Svetlana Norbu*

Transbaikal State University

Chita, Russia

E-mail: dorsveta@mail.ru

**Keywords:** communicative methodology, the teaching features, adolescent's socialization, communication skills, teamwork, collaboration.

**Abstract.** The article explores the features of the influence of foreign language learning on the process of adolescents socialization due of applying communicative methodology, allows students to be involved in the educational process, forms teamwork skills, teaches them to conduct discussions on various topics, thereby having a positive impact on the adolescents socialization and forming the necessary skills that are required to a modern person.

В современном мире знание иностранного языка является не роскошью, которая доступна только привилегированным слоям общества, а необходимостью, возникшей в связи с тенденциями развития современного общества, углублением глобализационных процессов, стремительным созданием и внедрением новых технологий.

Возможность общаться на иностранном языке дает человеку большое количество преимуществ, он становится более конкурентно-способным, культурным, коммуникабельным, интеллектуально-развитым ввиду того, что общение на иностранном языке подразумевает использование различных навыков, умение учитывать многие психологические моменты в общении с иностранцами, знать культуру и традиции своего собеседника, чтобы поддержать разговор и проявить уважение.

Умение говорить, выражать свои мысли, писать на иностранном языке расширяет кругозор, позволяет раскрыть новые грани знаний, поэтому многие родители на современном этапе стараются дать своим детям эту возможность изучать несколько языков, т.к. с одной стороны, детям изучение языков дается намного легче, а с другой, в будущем ребенок будет более уверенным в себе, в своих возможностях, сможет в полной мере реализовать свой потенциал.

Вследствие данных факторов, можно говорить, что изучение иностранного языка является одним из составляющих процесса социализации подростков, влияющих на их активное формирование в целом, как личности.

Правильно выбранная методика изучения иностранного языка предоставляет огромное количество преимуществ, позволяющих в нужном русле сформировать умения и навыки владения иностранным языком (говорение, восприятие на слух, письмо и чтение), помогает научить ребенка строить предложения и активно пользоваться словарным запасом, полученным в ходе обучения. Одной из таких методик, которая позволяет использовать на занятиях различные формы общения между учениками (составление диалогов, проведение ролевых игр, совместное исправление ошибок), участие преподавателя в учебном процессе в роли партнера, советника (способствует созданию более дружелюбной, свободной атмосферы) явля-

ется коммуникативная методика. Основная цель данной методики заключается в приобретении необходимых коммуникационных навыков для реализации свободного общения в условиях реальной жизни.

Основными особенностями коммуникативной методики является уделение должного внимания формированию навыков разговорной речи, стимулирование подростков активному слушанию, участию в дискуссии на заданную тему. Таким образом, структура учебных материалов, образовательная деятельность в классе построена на таких методологических приемах, как обсуждение реальных жизненных ситуаций, применение ролевых игр, работа в группах, совместное прослушивание текстов или диалогов, начитанных носителем языка, изучение и использование лексики, которая максимально отражает все современные трансформационные процессы в языке, заучивание фраз и словосочетаний, которые непосредственно используются носителями языка в реальной жизни. На занятиях зачастую используются аутентичные материалы, статьи из газет и журналов иностранных издательств, которые позволяют анализировать «живую» структуру текста и язык. И конечно, желательно пользоваться аутентичными учебными пособиями, которые написаны и основаны на современных речевых формах, использующихся в настоящее время.

Исходя из особенностей структуры учебных занятий, которые направлены на создание условий, которые максимально приближены к условиям реальной жизни, можно сделать вывод о том, что данная методика положительно влияет на процесс социализации детей, приобщение подростков к взаимодействию друг с другом, установлению контакта, получению необходимых навыков для создания дружественных отношений и опыта работы в команде.

Таким образом, подводя итог, можно говорить, что правильно выстроенная работа преподавателя с учащимися, вовлечение детей в образовательный процесс, использование интерактивных возможностей на уроке, применение основных приемов коммуникативной методики дает положительный результат, как в сфере изучения иностранного языка. Наблюдается повышение уровня знаний, ученик проявляет больший интерес к изучению иностранного языка, т.к. может непосредственно применять полученные знания в жизни, тем са-

мым способствуя разрушению «языкового барьера». Занятия проводятся в увлекательном, живом формате, где каждый ученик может проявить свои способности.

Говоря о другом положительном аспекте, следует отметить, что вследствие создания приятной, дружественной, интересной атмосферы на уроке, происходит активное взаимодействие детей друг с другом, что влияет на формирование компетенций, которые нужны людям в современном обществе, а именно развитие коммуникативных навыков, критического мышления, получения опыта работы в команде, установление коллаборации.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Биккерт Д. А., Кондратьева И. Г. Коммуникативная методика обучения иностранному языку: зарубежная методика. [Текст] / И. Г. Кондратьева // Казанский вестник молодых ученых. 2019. Т. 3, №5. С. 33–34.
2. Банарцева А. В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку [Текст] / А.В. Банарцева // Вестник Самарского государственного технического университета. 2017. С. 22–29
3. Зайцева С. Е. Коммуникативность как главная черта современного урока иностранного языка. [Текст] / С. Е. Зайцева//Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № 15. С. 396–400.
4. Нецветева В.О. Коммуникативная методика при обучении английскому языку. [Текст] / В. О. Нецветева // Научный журнал. 2020. С. 61–62.
5. Нормаматова Д. Т., Кодирова Л. М. Концепция коммуникативной методики обучения английскому языку [Текст] / Д. Т. Нормаматова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014.

### **REFERENCES**

1. Bikkert D. A., Kondratyeva I. G. Communicative methods of teaching a foreign language: the foreign methods. [Text] / I. G. Kondratyeva // Kazan Bulletin of Young Scientists. 2019. T.3. No. 5. P. 33–34.
2. Banartseva A. V. A communicative approach of teaching a foreign language. [Text] / A. V. Banartseva // Bulletin of the Samara State Technical University. 2017. P. 22–29
3. Zaitseva S. E. Communication as the main feature of a modern foreign language lesson. [Text] / С. Е. Zaitseva // Scientific and methodological electronic journal Concept. 2016. No. 15. P. 396–400.
4. Netsvetaeva V.O. Communicative technique in teaching English [Text] / V. O. Netsvetaeva // Scientific journal. 2020. P.61–62.

5. Normamatova D.T., Kodirova L.M. The concept of communicative methods of teaching English [Text] / D.T. Normamatova // Actual problems of the humanities and natural sciences. 2014.

**Норбу Светлана**

ассистент кафедры Международного права и международных связей,  
аспирант

Забайкальский государственный университет

E-mail: dorsveta@mail.ru

**Norbu Svetlana**

Assistant of the Department of International Law  
and International Relations, Postgraduate Student.

Transbaikal State University

E-mail: dorsveta@mail.ru

## **ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОЛЛЕДЖЕ БГУ: К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАЕМЫХ ДИСЦИПЛИНАХ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

© *Д. Ц. Очиржапова*

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Улан-Удэ, Россия

© *М. В. Черниговский*

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Улан-Удэ, Россия

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, основное общее образование, среднее общее образование, учебная образовательная программа, обучение иностранным языкам, иностранный язык, иностранный общеобразовательный, иностранный в профессиональной деятельности.

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы обучения иностранному языку в среднем профессиональном образовании. В качестве примера авторы подробно описывают уровни обучения в Колледже Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова. Всего выделено три уровня освоения образовательных профессиональных программ — основной общеобразовательный, средний общеобразовательный очный и средний общеобразовательный заочный. На каждом уровне всех программ колледжа реализуется дисциплина, посвящённая обучению иностранному языку, что подчёркивает важность изучения данного предмета и актуальность владения как языком, так и культурой изучаемых стран. Дисциплина «*Иностранный язык*» входит в обязательный общий или общегуманитарный блок для всех специальностей. Однако, в виду расширения специальностей, введения новых программ и спроса на среднее образование в БГУ из-за увеличивающегося спроса на него в целом, существует ряд особенностей, которые нужно учитывать при преподавании данной дисциплины.

## **THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING ISSUES AT COLLEGE OF BSU: CURRENT FOREIGN LANGUAGE SUBJECTS**

*Darima Ochirzhapova*

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

*Maxim Chernigovskiy*  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

**Keywords:** Secondary vocational education, basic general vocational education, secondary general vocational education, educational curriculum, teaching foreign languages, Foreign Language, Foreign Language for Basic General Vocational Education, Foreign Language for Professional Purpose.

**Abstract.** The present article focuses on the problems of foreign language teaching in secondary vocational education. As an example, the authors describe the levels of education in detail at the College of Buryat State University after Dorzhi Banzarov. In total, there are three levels of mastering educational professional vocational programs — basic general vocational education, full-time secondary general vocational education and correspondent secondary general education. Each level, in all College's programs, has a discipline dedicated to teaching a foreign language, that emphasizes the importance of studying this subject and the relevance of proficiency in both the language and the culture of the countries studied. Moreover, the discipline «Foreign Language» is included in the compulsory general or general humanitarian block for all specialties at the College. However, regarding the outspread of specialties, the introduction of new programs and the growth of vocational education at BSU due to the increasing demand for it in general, there is a number of features that must be taken into account when teaching this discipline.

В настоящее время в Колледже Бурятского государственного университета реализуется 22 образовательные программы, и в каждой учебной программе в обязательный предмет входит дисциплина «*Иностранный язык*».

Обучение в колледже БГУ подразделяется на основное общее образование, рассчитанное для учащихся на базе 9х классов, и на среднее общее образование для студентов на базе 11х классов соответственно.

На данный момент существует 13 очных программ основного общего образования: 09.02.01 Компьютерные системы и комплексы, 09.02.07 Информационные системы и программирование, 12.02.10 Монтаж, техническое обслуживание и ремонт биотехнических и медицинских аппаратов и систем, 18.02.12 Технология аналитического контроля химических соединений, 21.02.13 Геологическая съемка, поиски и разведка месторождений полезных ископаемых, 40.02.01 Право и организация социального обеспечения, 43.02.10 Туризм,

44.02.03 Педагогика дополнительного образования, 49.02.02 Адаптивная физическая культура и др.

9 программ реализуется на базе среднего общего образования в очной форме: 21.02.05 Земельно-имущественные отношения, 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям), 38.02.07 Банковское дело, 40.02.03 Право и судебное администрирование, 43.02.10 Туризм, 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании и др.

1 программа обучения реализуется по заочной форме обучения (на базе среднего общего образования): 40.02.01 Право и организация социального обеспечения.

Отметим, что из всего этого многообразия такие направления, как «Компьютерные системы и комплексы», «Информационные системы и программирование», «Монтаж, техническое обслуживание и ремонт биотехнических и медицинских аппаратов» и «Технология аналитического контроля химических соединений» входят в ТОП-50 самых востребованных профессий СПО<sup>1</sup>, а такие программы как «Педагогика дополнительного образования», «Адаптивная физическая культура», «Земельно-имущественные отношения», «Монтаж, техническое обслуживание и ремонт биотехнических и медицинских аппаратов и систем» и «Право и судебное администрирование» реализуются только в Колледже БГУ в Республике Бурятия.

Согласно ФГОС СПО дисциплина «*Иностранный язык*» является обязательной частью общего цикла преподаваемых дисциплин на уровне основного общего образования (для 9х классов) и общего гуманитарного и социально-экономического цикла средней образовательной программы (для 11х классов). Данная дисциплина имеет различный объем в часах (обычно в нашем колледже — 2 ч. 1 раз в неделю), тематическое планирование (в зависимости от уровня обучения), заканчивается зачётом или дифференцированным зачётом, и преподаётся на ВСЕХ уровнях обучения СПО и во всех группах колледжа.

Уровень 1. Основное общее образование

На данном этапе реализуется дисциплина «*Иностранный язык общеобразовательный (Иняз ОО)*». Обучение основного общего образования начинается с общеобразовательных дисциплин, включая «*Иняз ОО*». Дисциплина рассчитана на два семестра, насчитывает 50

---

<sup>1</sup> <https://znanium.com/about/top50>

ч. в семестр (из которых аудиторных 40 ч., срс 10 ч.), каждый семестр заканчивается диффзачётом, т.е. оценкой («удовлетворительно», «хорошо» и «отлично»). Предполагается обучение базовому (элементарному) уровню английского языка, необходимым навыкам чтения, письма, говорения и аудирования. Однако исходя от уровня обученности группы и владения языком преподаватель может расширять и варьировать материал для эффективной работы.

Далее, с третьего семестра в зависимости от специальности обучение иностранным языкам разнится в именовании дисциплин, целях, тематической наполняемости и часах. Для некоторых групп (специальностей) данная дисциплина будет именоваться «*Иностранный язык*», в семестрах 3, 4 и 5 будет заканчиваться зачётом, а в семестре 6 — диффзачётом, как на направлениях «Право и организация социального обеспечения», «Туризм» и др. Дисциплина «*Иностранный язык*» для обучающихся по специальностям «Компьютерные системы и комплексы», «Дополнительная педагогика», «Геологическая съёмка», «Адаптивная физкультура» проходит с 3 по 8 семестр (т.к. здесь обучаются не три, а четыре года), где так же зачёты в каждом семестре и диффзачёт на выходе. Количество часов в семестр составляет 32-38 ч. с 3 по 7 семестр, в 8 семестре — 24-28 ч. На специальность «Туризм» выделяют больше часов на иностранные языки в силу специфики, так, с 4 семестра до конца обучения помимо дисциплины «*Иностранный язык*» студенты изучают «*Второй иностранный язык*». В Колледже БГУ данный предмет представлен *Китайским языком*, каждый семестр заканчивается зачётом, по 56 ч., 48 ч. и 40 ч. соответственно, из которых 32-38 ч. аудиторных, в ходе которых учащиеся познают азы китайского языка, страноведение китайской культуры, элементарные темы, особенности повседневного общения, произношения тонов и иероглифику. Кроме того, в 5 и 6 семестрах среди языковых дисциплин появляется «*Иностранный в сфере профессиональной коммуникации*», в рамках этого предмета студенты совершенствуют английскую речь, пополняют запас профессионально-ориентированной лексикой, изучают темы по профилю и т.д. Количество часов составляет 32-38, с зачётом в каждом семестре.

У новых топовых специальностей («Информационные системы и программирование», «Монтаж, техническое обслуживание и ремонт биотехнических и медицинских аппаратов» и «Технология аналити-

ческого контроля химических соединений») с 3 по 8 семестр дисциплина именуется *«Иностранный язык в профессиональной деятельности»* по 32-38 ч. в семестр, зачёт в каждом семестре, в последнем семестре, как и на всех специальностях, — диффзачёт (с оценкой). После освоения программы «Иностранный общеобразовательный» учащиеся продолжают изучать английский язык, здесь студентам предстоит овладеть как общими, так и профессиональными компетенциями.

Уровень 2. Среднее общее образование, очная форма

На этом уровне обучения иностранные языки представлены похожим набором дисциплин, что и на уровне 1 для тех же специальностей *«Иностранный язык»*, *«Иностранный в профдеятельности»* и *«Иностранный в профкоммуникации»*, заканчивается зачётом в каждом семестре и диффзачётом на выходе. Разница заключается в том, что освоение программы на базе 11-х классов длится 2 года для специальностей «Право и организация социального обеспечения», «Право и судебное администрирование», «Туризм», «Банковское дело», «Кадастры и земельно-имущественные отношения» и т.д., в то время как педагогические и компьютерные направления «Коррекционная педагогика», «Компьютерные системы и комплексы» и «Информационные системы и программирование» предполагают 3 года учебы.

Дисциплина *«Иностранный язык»* насчитывает 32-38 ч. в семестр (1 раз в неделю) для вышеуказанных специальностей, изучается все семестры (с 1 по 4 семестр), с диффзачётов в конце обучения. Для специальности «Компьютерные системы и комплексы» данная дисциплина изучается с 1 по 6 семестр, и так же заканчивается диффзачётом.

Дисциплина *«Иностранный язык в профессиональной деятельности»* согласно новым ФГОС реализуется для специальностей «Коррекционная педагогика» и «Информационные системы и программирование» с 1 по 6 семестры по 32-40 ч., преподаётся так же один раз в неделю, заканчивается зачётом в каждом семестре и диффзачётом в качестве итогового контроля.

Для специальности «Туризм», как и на уровне 1, реализуются дополнительные языковые дисциплины, которые входят в обязательный блок программы, *«Второй иностранный язык (Китайский)»* и *«Иностранный в сфере профессиональной коммуникации»*. Дисциплина *«Второй иностранный язык»* изучается с 2 по 4 семестр, заканчивается зачётом в каждом семестре, расписание такая же, как и

для групп 9х классов, по 56 ч., 48 ч. и 40 ч., из которых 32-38 ч. аудиторных. Дисциплина *«Иностранный в сфере профессиональной коммуникации»* преподаётся на втором году освоения программы, в 3 и 4 семестрах, с зачётом в каждом семестре, и имеет похожее количество часов, как и на уровне 1 (32-40 ч. в семестр).

Уровень 3. Среднее общее образование, заочная форма

Как было указано выше, заочная форма в Колледже БГУ реализуется только для специальности «Право и организация социального обеспечения», и согласно ФГОС, обучение длится 3 года, 6 семестров. Дисциплина *«Иностранный язык»* изучается 3 семестра, 1ый и 2й год обучения, с зачётами в 1 и 2 семестрах и в 3 семестре диффзачёт в качестве итогового контроля. Аудиторных часов выделяется крайне мало — 8–10 ч. в семестр, 38-40 ч. составляют срс.

Таким образом, мы рассмотрели существующие дисциплины в рамках изучения иностранных языков на всех уровнях на примере нашего Колледжа.

Приходим к выводам:

1. Обучение иностранным языкам реализуется на всех уровнях Колледжа БГУ: на основном общем, среднем общем очном и среднем общем заочном. Всего 22 образовательные программы, иностранный язык изучается в каждой программе.

2. Дисциплины по иностранным языкам имеются в каждом семестре (для очной формы) с самого начала освоения программы на всех специальностях и преимущественно заканчиваются зачётом в конце каждого семестра и дифференцированным зачётом в качестве итогового контроля.

3. Согласно ФГОС, дисциплины по иностранным языкам на уровне СПО имеют свою специфику в наименованиях, свои особенности, цели и задачи, предполагают освоение с нулевого уровня до профессионального или профориентированного (для некоторых специальностей), поэтому они представлены таким большим спектром предметов, как *«Иностранный язык»*, *«Иностранный общеобразовательный»*, *«Иностранный в профессиональной деятельности»*, *«Иностранный в сфере профессиональной коммуникации»*.

4. Обучение иностранному языку является одной из актуальных и основных составляющих образовательных программ в Колледже БГУ, благодаря которым общество получает не только нового специалиста, а прежде всего, всесторонне развитую и конкурентно-способную личность.

## ЛИТЕРАТУРА

1. English for College Students: Let's Get It Started!: учебное пособие для обучающихся по специальности среднего профессионального образования / сост. Н. В. Новосельцева и др. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2019. 155 с.

2. Planet of English: учебник английского языка для учреждений СПО / Г.Т. Безкоровайная, Н.И. Соколова, Е.А. Койранская, Г.В. Лаврик. 4-е изд., –Москва: Изд. центр «Академия», 2017. 257 с.

3. Лисицкая, Е.А. Особенности преподавания английского языка в колледже [Электронный ресурс] / Е.А. Лисицкая. URL: <http://www.informio.ru/publications/id5615/Osobennosti-prepodavaniya-angliiskogo-jazyka-v-kolledzhe>

4. Топ-50 профессий СПО: научно-образ. Портал. URL: <https://znanium.com/about/top50>

## REFERENCES

1. English for College Students: Let's Get It Started!: uchebnoe posobie dlya obuchayushchihsya po special'nosti srednego professional'nogo obrazovaniya / sost. N. V. Novosel'ceva i dr. Ulan-Ude: Izd-vo Buryatskogo gosuniversiteta, 2019. 155 s.

2. Planet of English: uchebnik anglijskogo yazyka dlya uchrezhdenij SPO / G.T. Bezkorovajnaya, N.I. Sokolova, E.A. Kojranskaya, G.V. Lavrik. 4-e izd., Moskva: Izd. centr «Akademiya», 2017. 257 s.

3. Lisickaya, E.A. Osobennosti prepodavaniya anglijskogo yazyka v kolledzhe [Elektronnyj resurs] / E.A. Lisickaya. Elektron. tekstovye dan. <http://www.informio.ru/publications/id5615/Osobennosti-prepodavaniya-angliiskogo-jazyka-v-kolledzhe>

4. Top-50 professij SPO [Elektronnyj resurs]: nauchno-obraz. portal — rezhim dostupa k portalu: <https://znanium.com/about/top50>

### **Очиржапова Дарима Цыренжаповна**

Старший преподаватель кафедры иностранных языков  
Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
E-mail: [breakday28@gmail.com](mailto:breakday28@gmail.com)

### **Черниговский Максим Владимирович**

Преподаватель первой категории кафедры иностранных языков  
Колледж Бурятского государственного университета  
им. Доржи Банзарова  
E-mail: [aikonaro@mail.ru](mailto:aikonaro@mail.ru)

**Ochirzhapova Darima**

Lecturer of Foreign Languages Chair  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
E-mail: breakday28@gmail.com

**Chernigovskiy Maxim**

Teacher of First Category at Foreign Languages Chair  
College of Dorzhi Banzarov Buryat State University  
E-mail: aikonaro@mail.ru

## **О СЕМАНТИКЕ И ОСОБЕННОСТЯХ УПОТРЕБЛЕНИЯ СЛОВА КСТАТИ В РУССКОЙ ПОВСЕДНЕВНОЙ РЕЧИ**

© А. А. Прокопенко

Санкт-Петербургский государственный университет  
Санкт-Петербург, Россия

**Ключевые слова:** семантика, дискурсивное слово, прагматический маркер, речевой корпус.

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена описанию новых значений слова *кстати*, которые возникают в устной повседневной речи, легко выявляются при анализе корпусного материала и заставляют поставить вопрос о необходимости обновления лексикографического описания данной единицы. Исследование проведено на материале устного подкорпуса Национального корпуса русского языка, отдельно рассматривается речь публичная и непубличная. Установлено, в частности, что главное («ядерное») значение *кстати* как наречия в современной речи практически не употребляется, зато выявлен ряд «несловарных» значений этой формы: она способна возвращать к ранее сказанному, вводить новую тему или акцентировать внимание слушающего. Выявлен также ряд конструкций с *кстати*, вообще не замеченных словарями: *кстати знаете (что)*, *кстати это самое*, *кстати да/да кстати*. Расширение материала позволит уточнить полученные наблюдения и, может быть, сделать новые.

## **ON THE SEMANTICS AND PECULIARITIES OF USING THE WORD *КСТАТИ* IN RUSSIAN EVERYDAY SPEECH**

Anastasiia Prokopenko

Saint Petersburg State University  
Russia, Saint Petersburg

**Keywords:** semantics, discourse word, pragmatic marker, speech corpus.

**Abstract.** This article is dedicated to description of the new meanings of the word *kstati* which arise in everyday speech, are identified during analysis of corpora material and make it necessary to raise the question of the need to update the lexicographic description of the given unit. The study was conducted on the material of the Spoken Subcorpus of the Russian National Corpus, public and non-public speech was considered separately. It was established in particular that the main meaning of the word *kstati* as an adverb is

practically not used in everyday speech, but the number of «non-dictionary» meanings of this form was identified: it is able to return to what was said earlier, introduce a new topic or focus the attention of the listener. The number of constructions was also revealed with *kstati* not noticed at all by dictionaries: *kstati znaesh/znaete (chto)*, *kstati eto samoe*, *kstati da/da kstati*. Expanding the material will make it possible to refine the observations obtained and perhaps to make new ones.

## 1. История слова *кстати*

Первое упоминание о слове *кстати* встречается в «Словаре Академии Российской», где исследуемое слово (*къ статѢ*) зафиксировано в качестве наречия со значением ‘ко времени, впору, прилично’ [14, с. 711]. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля *кстати* имеет похожее значение (‘к делу, к месту, впору, в лад, в пользу’) [6, с. 212].

Семантика слова *стать*, от которого образовано *кстати*, не находит в работах исследователей однозначной интерпретации. В.И. Даль толкует его как ‘стать, лад, толк, приличие, пристой’ [7, с. 318]. В научной литературе встречаются различные варианты этимологии данного слова. Так, возможно, что существительное *стать* сохраняет глагольную семантику ‘становиться, стоять’. Кроме того, оно может иметь пространственный характер, так как имело в качестве одного из значений: ‘место, положение, пребывание’ [1, с. 35]. Наконец, иногда в качестве семантического источника предлагается значение ‘причина, повод, способ’ [11, с. 10-11]. Таким образом, вопрос о происхождении существительного *стать*, от которого образовалось *кстати*, остается открытым.

## 2. *Кстати* в современных словарях русского языка

В современных толковых словарях русского языка (БАС, МАС, БТС) выделены три значения для слова *кстати*. *Кстати* как наречие употребляется в значениях (1) ‘в подходящий момент, вовремя, к месту’ и (2) ‘пользуясь случаем, заодно с чем-л., вместе с тем’ [5, с. 477]. «Периферийную» зону словарной статьи<sup>2</sup> занимает *кстати* в качестве вводного слова, которое ‘употр. для обозначения того, что данная фраза говорится в связи с только что сказанным, в дополнение к нему’. В качестве вводных словосочетаний словари отмечают также *кстати сказать* и *кстати говоря*.

---

<sup>2</sup> Подробнее о соотношении «ядерной» и «периферийной» зон лексико-грамматической характеристики слова см.: [3].

Кроме того, исследуемое слово входит в состав разговорных устойчивых оборотов *кстати о птичках* и *кстати о музыке*. В «Большом словаре русской разговорной экспрессивной речи» первое выражение снабжается пометами *ввод.*, *шутл.-ирон.*, *разг.* и имеет значение ‘кстати, возвращение внимания собеседника к чему-л. сделанному или сказанному ранее’ [15, с. 509] (см. также: [2; 8]). *Кстати о музыке* в «Словаре русского арго» сопровождается пометой *ирон.* и синонимично значению *кстати*, *кстати сказать* [8, с. 219].

Особое внимание следует обратить на вводное словосочетание *кстати говоря*. В сочетании с деепричастием *говоря* слово *кстати* встраивается в ряд вводных конструкций типа *короче/точнее/собственно/вообще говоря*, которые сохраняют статус вводного слова и без деепричастия. Большая часть этих единиц подвергается в нашей речи *прагматикализации* и становится *прагматическими маркерами* (ПМ)<sup>3</sup>[13, с. 281–282]. Возникает вопрос: функционирует ли *кстати* в качестве ПМ в устной повседневной речи? Рассмотрим материал исследования.

### 3. Семантика слова *кстати* в материале исследования

Материал настоящей работы составили два блока контекстов из устного подкорпуса Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [10]: 1) 300 примеров *непубличной* речи и 2) 100 контекстов *публичной* речи. В корпусном материале были обнаружены структурные варианты исследуемой единицы. Помимо изолированного употребления, *кстати* входит в состав таких конструкций, как:

- *кстати знаешь/знаете (что)*;
- *кстати это самое*;
- *кстати да/да кстати*;
- *кстати да?*

---

<sup>3</sup> Под *прагматикализацией* понимается «процесс перехода в речи определенных лексико-грамматических форм на коммуникативно-прагматический уровень языка, где единицы становятся сугубо прагматическими, начинают выражать не пропозициональное содержание предложения, а различные реакции говорящего на устный дискурс.<...> Прагматикализация фактически представляет собой путь развития дискурсивных слов/маркеров, возникающих из знаменательных слов и языковых конструкций, который приводит в результате закрепления функций к образованию новых дискурсивных единиц — прагматических маркеров» [12, с. 16–23].

Рассмотрим примеры функционирования перечисленных конструкций.

1. *Кстати* + контактный глагол *знаешь/знаете (что)*<sup>4</sup>:

[Подруга 2, жен] *Алён/ ты учиться-то ещё нет?*

[Алена, жен] *А у меня/ **кстати/ знает/ чё чё/ ну/ я думала/ я в конце сентября буду учиться/ а в итоге/ короче/ мы там чё-то чё-то все напутали/ ваще ваще ничё ничё не понятно.***

2. *Кстати* + маркер поиска *это самое*:

[Анна, жен, студентка] *Ну вот.*

[Руслан, муж] *Ты/ **кстати/ это самое/ щипай меня по строже. Ми-микрофон всё-таки/ и всё записывается.***

3. *Кстати да/да кстати.*

3.1. *Кстати* вводит маркер согласия *да*:

[Диана, жен, 20, студент] *Интересно/ а пенсионерам платят ли?*

[сокурсница, жен, 20, студент] *А **кстати/ да!** Ты у бабушки своей не спрашивала?*

3.2. *Кстати* сопровождает маркер согласия *да*:

[Александр Борисович Зезин, муж, ученый] *Конечно! Но и даже в самом производстве красильном обычно смешивают стоки/ имеющие разные красители.*

[Татьяна Витальевна Богатова, жен, ученый] *А/ да. **Да/ кстати.***

4. *Кстати да?*<sup>5</sup> *Кстати* вводит маркер вопроса *да?*

[Артур, муж] *Дого... Договор или дóговор?*

[Юлия, жен, студент] *Договор. Договор/ конечно.*

[Арсений, муж] ***Кстати/ да?***

[Юлия, жен, студент] *Договор!*

Изолированные употребления *кстати* также обнаруживают в корпусном материале много нового и ранее не описанного.

### 3.1. «Несловарные» значения слова **КСТАТИ**

Анализ корпусного материала показал, что *кстати* в изолированном употреблении функционирует в устной речи не только в своих словарных значениях. Были выделены три новых варианта его употребления. Так, *кстати* может (1) возвращать внимание собеседника

---

<sup>4</sup> Подробнее о таких вопросительно-риторических конструкциях (без *кстати*) в русской повседневной речи см.: [4].

<sup>5</sup> В материале исследования встретился лишь один контекст с данной конструкцией. Для утверждения данного сочетания в качестве конструкции требуется больший объем материала.

к ранее сказанному, (2) вводить новую тему высказывания, реже — (3) акцентировать внимание собеседника на том, что будет говориться далее. Рассмотрим примеры.

1. ‘Возвращение к ранее сказанному’:

• [№ 1, муж, политик] *С этой позицией я соглашусь. **Кстати**/ поскольку уже тема была "Перспектива правых в регионах"/ давайте вернёмся в регионы.*

• [Руслан, муж] *Двадцать сорок пять. Идёт запись естественной человеческой речи на улице города Уфы. Посмотрим/ как она получится. [Пауза]. Да/ я/ **кстати**/ со временем наврал/ время — девятнадцать сорок три.*

2. ‘Введение новой темы’:

• [Галина, жен] *Антибиотиков очень много. А то щас лечиться начинаешь от ОРВИ и от ОэРЗэ/ и они не помогают/ потому что мы уже привыкли к ним. Что в курах/ что в поросятах везде антибиотики.*

[Дмитрий, муж, студент] ***Кстати**/ а у тёти Нади же было день рождения/ она вас приглашала?*

• [Юля, жен, студент] *Откуда мухи летают?*

[Оля, жен] *Откуда/ откуда. С улицы.*

[Юля, жен, студент] ***Кстати**/ Сень/ как раз производство моей мамы. Вчера часа за три сшила.*

Названные значения были отмечены в некоторых научных статьях. Однако для обозначения *кстати* в подобных контекстах исследователи используют различные термины: *дискурсивное слово* [1], *коннектор* [9], *текстовая скрепа* [11].

3. ‘Акцентирование внимания собеседника на том, что будет говориться далее’:

• [Интервьюер, жен, филолог] *И как Вам показалась жизнь ленинградская по сравнению с жизнью маленьких городов/ как Ярославль?*

[Респондент, жен, 83, пенсионер] ***Кстати**/ я была очень разочарована/ потому что все/ Ленинград/ Ленинград...*

• [Шувалов Юрий Евгеньевич, муж, политический деятель] *И надо понимать/ что достижения последних десяти лет/ а о них стоит сказать/ это и системное повышение/ **кстати**/ МРОТ/ мы вот щас его подняли более чем на двадцать процентов...*

### 3.2. Количественные характеристики материала

В рассмотренном материале *кстати* встретилось преимущественно в изолированном употреблении (рис. 1). В составе конструкций исследуемое слово было употреблено только в 5 % случаев.

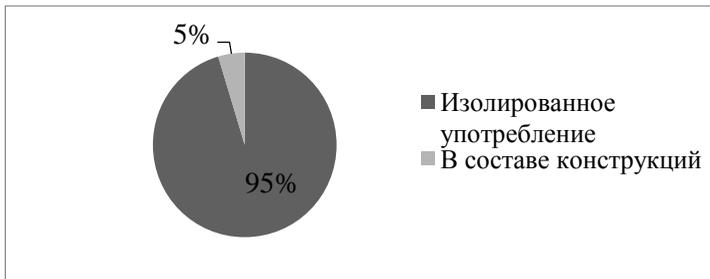


Рис. 1. Структурные варианты употребления слова КСТАТИ в устной непубличной речи

На рис. 2 показано частотное распределение значений слова *кстати* в материале подкорпуса устной непубличной речи. Встретился лишь один контекст, включающий *кстати* в качестве наречия со значением ‘в подходящий момент, вовремя, к месту’. Больше половины всех употреблений (64 %) приходится на *кстати* (включая сочетания *кстати сказать* и *кстати говоря*) как вводного слова. Свыше 1/4 всех случаев (27 %) приходится на значение ‘введение новой темы’. Реже *кстати* используется для возвращения внимания собеседника к ранее сказанному (7 %). Наконец, только три контекста включали примеры исследуемого слова со значением ‘акцентирование внимания собеседника на том, что будет говориться далее’ (1 %).

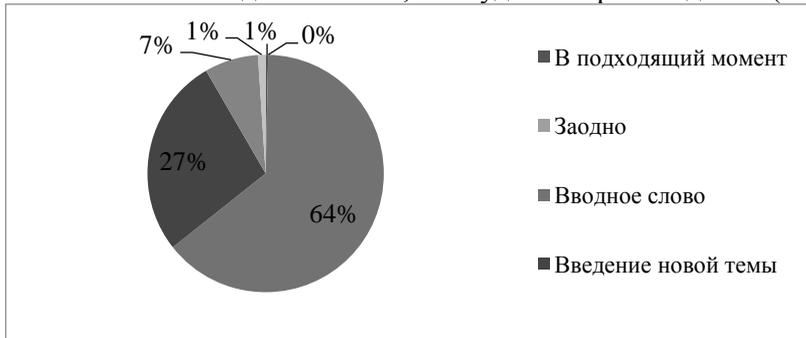


Рис. 2. Частотное распределение значений слова КСТАТИ в устной непубличной речи

Рис. 3 отражает частотное распределение значений слова *кстати* в материале устной публичной речи. Распределение значений в данном подкорпусе имеет незначительные различия.

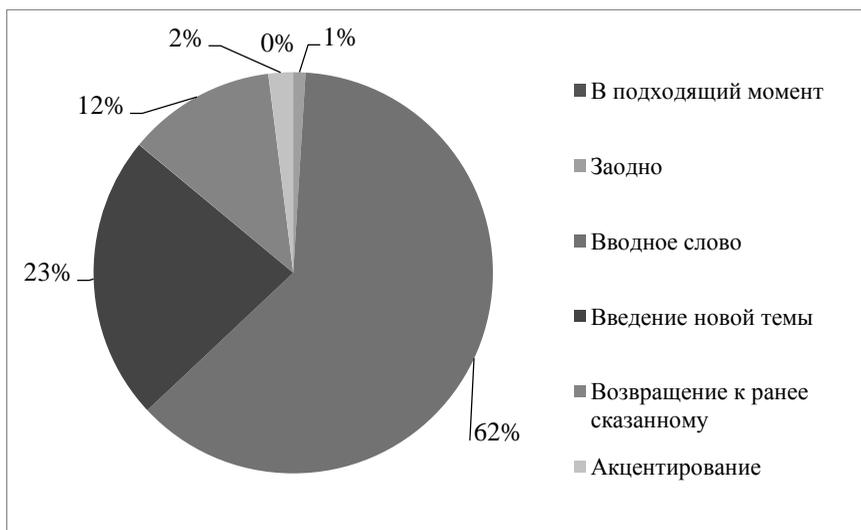


Рис. 3. Частотное распределение значений слова КСТАТИ в устной публичной речи

#### 4. Некоторые выводы

В корпусном материале настоящего исследования были найдены структурные и семантические варианты употребления слова *кстати*. Оказалось, в частности, что рассматриваемая единица входит в состав следующих конструкций: 1) *кстати знаешь/знаете (что)*, 2) *кстати это самое*, 3) *кстати да/да кстати (кстати при этом может вводить или сопровождать маркер согласия да)*, 4) *кстати да?* (*кстати* вводит маркер вопроса).

В устной повседневной речи в изолированном употреблении *кстати* приобрело новые значения, среди которых: ‘возвращение внимания собеседника к ранее сказанному’, ‘введение новой темы высказывания’, ‘акцентирование внимания собеседника на том, что будет говориться далее’. Таким образом, исследуемое слово или структурирует высказывание (вводит новую тему, возвращает к ранее сказанному), или передает отношение говорящего к сообщаемому (акцентирует внимание). Выделенные функции характерны для *дискурсивных слов*, следовательно, говорить о *кстати* как о прагматическом маркере пока не представляется возможным.

Кроме того, в материале исследования встретились только два контекста с *кстати* в качестве наречия, что позволяет расценивать «ядерные» значения этого слова как книжные и не свойственные устной коммуникации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. *Кстати и нестати*: к речевым практикам Достоевского // Русский язык в научном освещении. 2018. № 1 (35). С. 33–45.

2. Белянин В.П., Бутенко И.А. Живая речь. Словарь разговорных выражений. М.: ПАИМС, 1994. 192 с.

3. Богданова-Бегларян Н.В. Ядро и периферия лексико-грамматической характеристики русского слова: о судьбе периферийных единиц // Мир русского слова. № 2, 2020. С. 21–29.

4. Богданова-Бегларян Н.В., Маслова Е.Р. Русские контактные глаголы в устной спонтанной речи: объем словника и функционально-семантическое разнообразие // *Acta Linguistica Petropolitana*. Труды Института лингвистических исследований / Гл. ред. Е.В. Головки. Том XV, часть 3. I. Актуальные проблемы изучения русского глагола / Ред. М. Д. Воейкова, Е.Г. Сосновцева; II. *Varia*. СПб.: ИЛИ РАН, 2019. С. 158–184.

5. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. — СПб.: Норинт, 2000. — 1536 с.

6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 2. И — О. Изд. 2-е, испр. СПб., М.: Изд. М.О. Вольфа, 1881. 807 с.

7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 4. Р — V. Изд. 2-е, испр. СПб., М.: Изд. М.О. Вольфа, 1882. 704 с.

8. Елистратов В.С. Словарь русского арго: (материалы 1980-1990-х гг.). М.: Русские словари, 2000. — 694 с.

9. Инькова О.Ю. *Кстати и между прочим*: такие близкие и такие далекие // Вестник Московского ун-та. Серия 9. Филология. 2018. № 6. С. 51–65.

10. Национальный корпус русского языка // <https://ruscorpora.ru>.

11. Откидыч Е.В. Функционирование текстовых скреп *кстати* и *между прочим* в монологическом и диалогическом тексте. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2017. 20 с.

12. Прагматические маркеры русской повседневной речи: Словарь-монография / Сост., отв. ред. и автор предисловия Н.В. Богданова-Бегларян. СПб.: Нестор-История, 2021. 520 с.

13. Пужаева С.Ю. Условно-речевые функциональные единицы в хронологическом зеркале // Русская филология. 26. Сб. научных работ молодых филологов. Тарту: Тартус. ун-т, 2015. С. 279–282.

14. Словарь Академии Российской. В 6 т. Т. 5. Р Т. СПб.: При Имп. Акад. наук, 1794 г. 1084 с.

15. Химик В.В. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. СПб.: Норинт, 2004. 768 с.

## REFERENCES

1. Baranov, A.N., Dobvol'skij, D.O. *Kstati i nekstati: k rechevym praktikam Dostojevskogo* // *Russkij jazyk v nauchnom osveshhenii*. 2018. № 1 (35). P. 33–45.

2. Belianin, V.P., Butenko, I.A. *Zhivaja rech'*. Slovar' razgovornykh vyrazhenij. Moscow: PAIMS Publ., 1994. 192 p.

3. Bogdanova-Beglarian, N.V. *Jadro i periferia leksiko-grammaticheskoj kharakteristiki russkogo slova: o sud'be periferijnykh jedinicy* // *Mir russkogo slova*. № 2, 2020. P. 21–29.

4. Bogdanova-Beglarian, N.V., Maslova, Je.R. *Russkie kontaktnye glagoly v ustnoj spontannoju rechi: objom slovnika i funkcional'no-semanticheskoe raznoobrazie* // *Acta Linguistica Petropolitana. Trudy Instituta lingvisticheskikh issledovanij* / Je.V. Golovko (ed.). T. XV, chast' 3. I. Aktual'nye problemy izuchenia russkogo glagola / M.D. Vojejkova, Je.G. Sosnovceva (eds.); II. Varia. St Petersburg: ILI RAN, 2019. — Pp. 158–184.

5. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka* / S.A. Kuznetsov (ed.). St Petersburg: Norint Publ., 2000. 1536 p.

6. Dal', V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka*. V 4 t. T. 2. I — O. St Petersburg, Moscow: M.O. Vol'fa Publ., 1881. 807 p.

7. Dal', V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka*. V 4 t. T. 4. R — V. — St Petersburg, Moscow: M.O. Vol'fa Publ, 1882. 704 p.

8. Jelistratov, V.S. *Slovar' russkogo argo: (materialy 1980-1990)*. Moscow: Russkije slovari, 2000. 694 p.

9. In'kova, O.Ju. *Kstati i mezhdju prochim: takie blizkie i takie dalekie* // *Vestnik Moskovskogo un-ta. Seria 9. Filologia*. 2018. № 6. P. 51–65.

10. Russian National Corpus // <https://ruscorpora.ru>.

11. Otkidyč, Je.V. *Funkcionirovanie tekstovykh skrep kstati i mezhdju prochim v monologicheskom i dialogicheskom tekste*. Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. — Tomsk, 2017. — 20 p.

12. *Pragmaticheskie markery russkoj povsednevnoj rechi: Slovar'-monografija* / N.V. Bogdanova-Beglarian (ed.). St Petersburg: Nestor-Istorija Publ., 2021. — 520 p.

13. Puzhaeva, S.Ju. *Uslovno-rechevye funkcional'nye jedinicy v khronologicheskom zerkale* // *Russkaja filologia*. 26. Sb. nauchnykh rabot molodykh filolov. Tartu: Tartus. un-t, 2015. P. 279–282.

14. *Slovar' Akademii Rossijskoj*. V 6 t. T. 5. R T. St Petersburg: Pri Imp. Akad. nauk, 1794. 1084 p.

15. Chimik, V.V. *Bol'shoj slovar' russkoj razgovornoj ekspressivnoj rechi*. — St Petersburg: Norint Publ., 2004. 768 p.

**Прокопенко Анастасия Андреевна**

Магистрант кафедры русского языка

Санкт-Петербургский государственный университет

E-mail: anastasia01prokopenko@yandex.ru

**Prokopenko Anastasiia**

Master student of the Department of Russian Language

Saint Petersburg State University

E-mail: anastasia01prokopenko@yandex.ru

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ И ПЕРЦЕПТИВНЫЕ СВОЙСТВА  
ИНТОНАЦИИ (К ПРОБЛЕМЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-  
ФОНЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ  
АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И БУРЯТСКОГО ЯЗЫКОВ)**

© *Д. Д. Прокопьева*

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Улан-Удэ, Россия

**Ключевые слова:** английский, русский, бурятский языки, произношение, фонетика, интонация.

**Аннотация:** Интонация как фонетическое явление многофункциональна по своей природе. Актуальными вопросами исследования интонации являются: 1) членение речевого потока на фонетически оформленные единицы — синтагмы и организация элементов синтагмы в одно фонетическое целое; 2) оформление типа высказывания и осуществление парадигматического противопоставления этих типов в языке; 3) определение характера связи между синтагмами в многосинтагменных высказываниях; 4) передача эмоциональных значений (уверенность, сожаление, сомнение). Известно, что любое высказывание несет информацию обо всех четырех перечисленных свойствах, которые определяются одним и тем же набором интонационных средств. Однако характер реализации перечисленных свойств интонации существенно отличается в разных языках. Исследование функциональных и перцептивных свойств интонации на примере разносистемных языков: английского, бурятского, русского актуальна при рассмотрении перечисленных вопросов.

**FUNCTIONAL AND PERCEPTIVE PROPERTIES  
OF INTONATION (TO THE PROBLEM OF EXPERIMENTAL  
PHONETIC STUDIES ON THE MATERIAL OF ENGLISH,  
RUSSIAN AND BURYAT LANGUAGES)**

*Dulma Prokopyeva*

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

**Keywords:** English, Russian, Buryat languages, pronunciation, phonetics, intonation.

**Abstract.** Intonation as a phonetic phenomenon is multifunctional in nature. The topical issues of intonation research are: 1) division of the speech stream into phonetically formed units — syntagms and organization of syntagmatic

elements into one phonetic whole; 2) formation of the utterance type and realization of paradigmatic opposition of these types in the language; 3) determination of the character of connection between syntagms in multisyntagmatic utterances; 4) transmission of emotional meanings (confidence, regret, doubt). It is known that any utterance carries information about all four listed properties, which are determined by the same set of intonation means. However, the nature of the realization of the listed properties of intonation significantly differs in different languages. The study of the functional and perceptual properties of intonation on the example of different-system languages: English, Buryat, and Russian is relevant to the consideration of the above questions.

Цель работы. Исследовать функциональные и перцептивные свойств интонации на примере английского, русского и бурятского языков с применением современных речевых, технологий (Праат, Элан), разработать (смоделировать) базу данных и определить практические рекомендации по освоению интонационных моделей трех языков носителями этих языков.

В настоящее время наблюдается интерес к исследованию наиболее сложного аспекта фонетики — интонации. Функциональные и перцептивные свойства интонации рассматриваются на примере трёх разносистемных языков. В отечественной литературе накоплен богатый опыт исследования интонации на примере русского языка: Е. А. Брызгунова, Т. М. Николаева, Н. Д. Светозарова; английского языка: Л. В. Азаревич, А. М. Антипова, В. А. Васильев, Г. М. Вишневская, И. Г. Торсуева, Д. А. Шахбагова; бурятского языка: Ю. Д. Абаева, Б. Ж. Будаев, Э. И. Бюраева,

При классификации интонационных типов используются два подхода: 1) анализ собственно фонетических характеристик и классификация их реализаций на примере того или иного языка. Примером подобной классификации является система, разработанная на примере английского языка. Основой для классификации являются мелодические характеристики. К каждому типу изменения мелодики соответствует то или иное языковое значение; 2) анализ и классификация основных значений, передаваемых интонационными средствами, описание характеристик тех фонетических средств, которые участвуют в организации каждого из этих значений. Например, интонационные типы завершённого повествования, вопроса, незавершённости, эмоциональной выделенности основываются на таком подходе.

Оба названных подхода имеют широкое распространение в научной литературе. Примером двух подходов исследования интонации является русский язык. При «семантическом подходе» исследователи упоминают следующие интонационные типы: 1) Повествовательная, или завершающаяся интонация характеризуется понижением частоты основного тона на ударном слоге слова, стоящего под синтагматическом (фразовом) ударении, при этом мелодический уровень начала синтагмы близок к средней индивидуальной частоте основного тона; к концу синтагмы с понижением основного тона уменьшается интенсивность и увеличивается длительность ударного слога. На заударных гласных — понижение тона. 2) Вопросительная интонация характеризуется повышением частоты основного тона ударного гласного слова, несущего интонационное ударение, при его высокой интенсивности и небольшой длительности, на заударных гласных основной тон понижается. 3) Интонация незавершенности, близкая к интонации вопроса, характеризуется меньшим подъемом основного тона на главном ударном гласном и более высоким уровнем заударных слогов; интенсивность ударного и заударного слогов выше, а длительность несколько меньше, чем при вопросительной интонации. 4) интонация выделенности (восклицательная) реализуется по сравнению с повествовательной, усилением одного из параметров — повышением частоты основного тона, увеличением интенсивности или длительности на главноударном слоге. Указанные основные типы, связанные со значением завершенности-незавершенности, повествования-вопроса, выделенности-нейтральности, составляют минимальную парадигму, на основе которой строится всё многообразие просодической организации. В пределах этой парадигмы отдельные фонетические корреляты могут варьировать, что и создает семантико-интонационное богатство речи.

Другим примером подхода — от фонетической формы к языковому значению — является классификация интонационных конструкций (ИК), созданная Е. А. Брызгуновой. При таком подходе сначала приводятся характеристики ИК, а потом — значения, с которыми связываются ИК.

Два разных подхода к интонационным классификациям — от значения к форме и от формы к значению имеют как достоинства, так и недостатки. На примере разносистемных языков в работе рассматриваются функциональные и перцептивные особенности свойств интонации с использованием двух типов классификации интонации.

В работе рассматриваются способы связи внутри одного или нескольких высказываний. Передача характера связи между синтагмами — одна из важнейших функций интонации. Новым в исследовании является существенное расширение длительности высказываний, анализ многосинтагменных высказываний на примере цельных связных спонтанных текстов и исследование роли мелодики, темпа и пауз при помощи современных речевых технологий с применением статистического аппарата и элементов математического моделирования. Для монгольских языков основные и второстепенные показатели свойств интонационных конструкций в многосинтагменных высказываниях являются новыми, также, как и отдельные показатели для русского и английского языков.

**Тип эксперимента:** описательный и компьютерный эксперименты. Под описательным экспериментом подразумевается исследовательский метод, заключающийся в целенаправленном и организованном наблюдении и изучении реализацией и модификацией свойств интонационных единиц в определенных условиях на основе следующих методов: слуховой, акустический, перцептивный, аудиторский, статистический, математический. Под компьютерным экспериментом подразумевается фиксирование, обработка спектрограмм, интонограмм, статистическая обработка экспериментальных данных с применением современных речевых технологий и программ по обработке речевых сигналов, таких как Praat, Elan, Sound Forge, Audicity и других.

**Области внедрения результатов:** Результаты исследования на тему «Функциональные и перцептивные свойства интонации (экспериментально-фонетическое исследование на материале английского, русского и бурятского языков)» будут внедрены в теоретические курсы «Общее языкознание», «Общая фонетика», «Фонетика английского языка», «Фонетика русского языка», «Фонетика монгольских языков», «Прикладное языкознание» и использованы на практических занятиях по фонетике исследуемых языков и семинарах по статистике и лингвистическому моделированию.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абаева Ю. Д. Территориальная вариативность просодии бурятского языка Улан-Удэ: Изд-во Бурятского науч. центра, 2010. 94 с.

2. Азаревич Л. В. Взаимодействие компонентов интонации в повествовательном предложении (на материале американского английского). Автореф. дис. канд. филол. наук. Л., 1974, 21 с.
3. Антипова А. М. Ритмическая система английской речи. М.: Высшая школа, 1984. 117 с.
4. Антипова А. М. Система английской речевой интонации. М., 1979, 130 с.
5. Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. Москва: Рус. яз., 1977. 279 с.
6. Будаев Б. Ж. Акцентуация бурятского языка. М.: Наука, 1981.
7. Бураев И. Д., Бюраева Э. И., Будаев Б. Ж., Абаева Ю. Д. Акцентно-интонационная система бурятского языка. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2004. 152 с.
8. Бюраева Э. И. Основные типы интонационных единиц и их употребление в бурятском языке // Фонетические структуры в сибирских языках. Новосибирск, 1987.
9. Васильев В. А. Фонетика английского языка. Нормативный курс. Ленинград: Высшая школа, 1980. 256 с.
10. Вишневецкая Г. М. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка): Дис. ... д-ра филол. наук. СПбГУ, 1993.
11. Николаева Т. М. Фразовая интонация славянских языков. М., 1977. 278 с.
12. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1982. 176 с.
13. Шахбагова Д. А. Фонетические особенности произносительных вариантов английского языка. М.: Высш. школа, 1982. 128 с.

## REFERENCES

1. Abaeva Yu. D. Territorial'naya variativnost` prosodii buryatskogo yazy`ka Ulan-Ude` : Izd-vo Buryatskogo nauch. centra, 2010. 94 s.
2. Azarevich L. V. Vzaimodejstvie komponentov intonacii v povestovatel`nom predlozhenii (na materiale amerikanskogo anglijskogo). — Avtoref. dis. kand. filol. nauk. L., 1974, 21 s.
3. Antipova A. M. Ritmicheskaya sistema anglijskoj rechi. M.: Vy`sshaya shkola, 1984. — 117 s.
4. Antipova A. M. Sistema anglijskoj rechevoj intonacii. M., 1979, 130 s.
5. Bry`zgunova E. A. Zvuki i intonaciya russkoj rechi. Moskva: Rus. yaz., 1977. 279 s.
6. Budaev B. Zh. Akcentuaciya buryatskogo yazy`ka. M.: Nauka, 1981.
7. Buraev I. D., Byuraeva E` . I., Budaev B. Zh., Abaeva. Yu. D. Akcentno-intonacionnaya sistema buryatskogo yazy`ka. Ulan-Ude` : Izd-vo BNCz SO RAN, 2004. 152 s.

8. Byuraeva E. I. Osnovny`e tipy` intonacionny`x edinicz i ix upotreblenie v buryatskom yazy`ke // Foneticheskie struktury` v sibirskix yazy`kax. Novosibirsk, 1987.

9. Vasil`ev V. A. Fonetika anglijskogo yazy`ka. Normativny`j kurs. Leningrad: Vy`sshaya shkola, 1980. 256 s.

10. Vishnevskaya G. M. Interferenciya i akcent (na materiale intonacionny`x oshibok pri izuchenii nerodnogo yazy`ka): Dis. ... d-ra filol. nauk. SPbGU, 1993.

11. Nikolaeva T. M. Frazovaya intonaciya slavyanskix yazy`kov. M., 1977. 278 s.

12. Svetozarova N. D. Intonacionnaya sistema russkogo yazy`ka. Leningrad: Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1982. 176 s.

13. Shaxbagova D. A. Foneticheskie osobennosti proiznositel`ny`x variantov anglijskogo yazy`ka. M.: Vy`ssh. shkola, 1982. 128 s.

**Прокопьева Дулма Доржиевна**

Аспирант, преподаватель английского языка

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: dulmapro@mail.ru; dulmaprokojeva@gmail.com

**Prokopyeva Dulma**

Post-graduate student, English language instructor

Dorzhi Banzarov Buryat State University

E-mail: dulmapro@mail.ru; dulmaprokojeva@gmail.com

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ И ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ТРАНСКРИПЦИЯ**

© Л. Д. Раднаева

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Улан-Удэ, Россия

**Ключевые слова:** фонетика, фонология, произношение, транскрипция, компетенции.

**Аннотация:** В статье говорится о проблеме формирования фонетико-фонологической компетенции у студентов, о роли фонетики, о фонетическом аспекте в лингвистическом образовании и необходимости изучения и использования систем транскрибирования на основе международного фонетического алфавита.

## **FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PHONETIC AND PHONOLOGICAL COMPETENCE AND TRANSCRIPTION**

*Ljubov Radnaeva*

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

**Keywords:** phonetics, phonology, pronunciation, transcription, competencies.

**Abstract:** The article deals with the problem of the formation of phonetic-phonological competence among students, the role of phonetics, the phonetic aspect in linguistic education and the need to study and use transcription systems based on the international phonetic alphabet.

### *Фонетика в контексте языковых дисциплин*

Изучение фонетического аспекта ранее всегда рассматривалось как составная часть грамматики. Между тем, как ни один раздел языкознания, фонетика связана тем или иным способом со всеми разделами лингвистики и другими дисциплинами: от лексикологии, стилистики, диалектологии до психологии, физиологии, логопедии и криминалистики и др. Так, в грамматике, фонетика устанавливает правила чтения грамматических категорий форм множественного числа и притяжательного падежа имён существительных dolls [dɒlz], talks [tɔ:ks], foxes [fɒksɪz]; girl's [gɜ:lz], pet's [pets], Alex's [æliksɪz];

форм 3-го лица единственного числа глаголов настоящего времени: needs [nɪ:dz], looks [lʊks], presses [presɪz]; форм прошедшего времени правильных глаголов: stayed [steɪd], knocked [nɒkt], invited [ɪnvaɪtɪd]. Фонетические особенности оформления форм неправильных глаголов: fly [flaɪ] — flew [flu:] — flown [flaʊn], нерегулярных форм множественного числа имён существительных: goose [gu:z] — geese [gi:z], woman [wʊmən] — women [wɪmɪn].

В лексикологии позиция ударения в слове ведёт к изменению части речи: в слове *conflict* с ударением на первом слоге — существительное, например, “They have reported economic conflict in this area”, с ударением на втором слоге — глагол, например, “His hypothesis conflicted with mine.”; в слове *protest* с ударением на первом слоге — существительное, например, “There is a lion protest in the zoo today”, с ударением на втором слоге — глагол, например, “They have protested against fast food”.

Связь фонетики со стилистикой проявляется на уровне интонационного оформления коммуникативных видов предложений, например, утвердительных, вопросительных и восклицательных предложений или оформлении при помощи интонации эмоционального отношения говорящего к ситуации. Фонетические исследования в области документирования исчезающих языков с целью регистрации звуковой формы языка, диалектологии с целью анализа и описания фонетических сегментных и суперсегментных особенностей вариантов языков, например, австралийский вариант английского языка и др. Фонетика в медицине, логопедии и психологии изучает нарушения в речи, слухе и др. Фонетика напрямую связана с компьютерными технологиями распознавания речи в криминалистике.

#### *Обучение фонетике в ВУЗе.*

Программа обучения в высшем учебном заведении предполагает «владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных *фонетических*, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей (ОПК-3)» [1]. Часто формирование иноязычной фонетической и фонологической компетенции вызывает затруднения у обучающихся, связанные с комплексом артикуляторных, акустических и, в целом, лингвистических различий между изучаемым языком и род-

ным языком обучающегося. Наблюдаемая слабая фонетико-фонологическая подготовка студентов требует необходимости максимально оптимизировать процесс обучения фонетике в вузе для дальнейшей успешной устной межкультурной коммуникации.

*Фонетические и фонологические компетенции.* В практике обучения иностранным языкам существует традиция разделять сегментные ошибки на фонетические и фонологические (фонематические). Произносительные ошибки по степени их значимости для понимания речи дифференцировал Лев Владимирович Щерба, говоря об артикуляционных и фонологических ошибках. Ошибки первого типа он предлагал называть «ошибками выговора, или фонетическими», а второго — «звукосмысловыми, или фонологическими» [Щерба, 1957: 13]. Первые искажают качество звучания, но не нарушают смысла высказывания; вторые — искажают содержание высказывания, что ведет к разрушению смысла.

Общее предположение гласит, что изучение второго языка (L2) напрямую зависит от родного языка (РЯ) обучающихся. Не менее актуальной является гипотеза, основанная на предсказании, что новые звуки L2 усваиваются легче, чем фонетически близкие родным (звукам родного языка). Восприятие и производство гласных английского языка L2 подтверждает предсказания и добавляет новую информацию о приобретении фонологических различий в L2.

#### *Транскрибирование.*

Существует два типа транскрипции: (фонематическая и фонетическая). Критерии транскрибирования основываются на теоретических принципах Санкт-Петербургской фонологической школы в соответствии с концепцией академика Л.В. Щербы и его учеников: Л.Р. Зиндера, Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкой, М.В. Гординой и др. Являясь системой специальных фонетических символов и правил, транскрипция отражает фонемную и аллофонемную структуру устной и письменной речи. Специальные исследования по обработке речи доказывают, что соотношение между орфографическим, фонематическим и фонетическим представлением письменного текста очень велико. По сути, зафиксировать текст в любой форме можно двумя способами: 1) показать систему фонем языка и 2) показать типичную реализацию этой системы в речи. Фонематическая транскрипция демонстрирует ряд фонем языка. Этот вид транскрипции представляет каждую смысловую единицу как последовательность минимальных

единиц, которые образуют фонологическую систему. Следует отметить, что данный вид транскрипции может быть реализован, если исследователю известно количество фонем языка. Фонетическая транскрипция демонстрирует особенности реализации фонем в зависимости от различных фонетических условий и распределения, таких как ударная или неударная позиция, влияние соседних звуков и др. Фонетическая транскрипция позволяет показать связь между системными правилами изменения аллофонов и конкретными реализациями, которые зависят от большого количества факторов. В фонетической транскрипции все аллофоны обозначаются различными символами.

*Международный фонетический алфавит (МФА)* — это алфавитная система фонетических обозначений, основанная преимущественно на латинской графике. Он был разработан Международной фонетической ассоциацией в конце 19 века как стандартизированное представление звуков речи в письменной форме. МФА используется лексикографами, студентами и преподавателями иностранных языков, лингвистами, логопедами, певцами, актерами, создателями конструируемых языков, переводчиками и фонетистами. Исследуемые системы гласных представлены с помощью научной транскрипции на основе МФА. ([www.internationalphoneticassociation.org](http://www.internationalphoneticassociation.org)).

Студенту необходимо освоить такой вид деятельности, как транскрибирование (фонематическое и фонетическое) и интонирование. При выполнении транскрипционных заданий, обучающийся четко представляет, как на самом деле звучат слова, фразы и предложения, обращает внимание на редукцию и другие иные фонетические процессы. В процессе транскрибирования обучающийся способен анализировать воспринимаемые на слух звуки, соотносит их со звуками родного языка или со звуками знакомого ему языка. Фонетические задания всегда должны носить коммуникативную направленность близкую к естественной речи, при которых особое внимание уделяется формированию фонетико-фонологической компетенции.

## ЛИТЕРАТУРА

1. ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302\\_Lingvistika.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf) (дата обращения: 25.09.2017).

2. *Бондарко Л.В.* Основы общей фонетики: учебное пособие для студентов лингвистических и филологических специальностей / Л.В. Бондарко,

Л.А. Вербицкая, М.В. Гордина. С.-Петербург. гос. ун-т, филол. фак. 4-е изд., испр. М.; СПб., 2004.

3. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957.

4. Международный фонетический алфавит

[www.internationalphoneticassociation.org](http://www.internationalphoneticassociation.org).

## REFERENCES

1. FGOS VO po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302\\_Lingvistika.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf) (data obrashcheniya: 25.09.2017).

2. Bondarko L.V. Osnovy obshchej fonetiki: uchebnoe posobie dlya studentov lingvisticheskikh i filologicheskikh special'nostej / L.V. Bondarko, L.A. Verbickaya, M.V. Gordina. S.-Peterb. gos. un-t, filol. fak. 4-e izd., ispr. M.; SPb., 2004.

3. SHCHerba L.V. Izbrannye raboty po russkomu yazyku. M., 1957.

4. Mezhdunarodnyj foneticheskij alfavit [www.internationalphoneticassociation.org](http://www.internationalphoneticassociation.org).

### **Раднаева Любовь Дашинимаевна**

Доктор филологических наук, доцент

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: [radnaeva.ljubov@gmail.com](mailto:radnaeva.ljubov@gmail.com)

### **Radnaeva Ljubov**

PhD, Associate Professor

Dorzhii Banzarov Buryat State University

E-mail: [radnaeva.ljubov@gmail.com](mailto:radnaeva.ljubov@gmail.com)

## **СРЕДСТВА АКТУАЛИЗАЦИИ ЛИНЕЙНОГО ВРЕМЕНИ В ЭВЕНКИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ИХ ЭКВИВАЛЕНТАМИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

© *Т. В. Савлепова*

Этнопедагогический центр

Тура, Эвенкия, Красноярский край, Россия

**Ключевые слова:** эвенки, оленеводство, линейное время, русские, земледелие.

**Аннотация.** Систематизируются средства актуализации категории «Время», а именно ее линейной направленности в эвенкийском языке. Проведен краткий анализ глагольных форм, заключающих в себе временные отношения эвенкийского языка в сопоставлении с русским языком. При сопоставлении были рассмотрены качественные характеристики времени: однонаправленность, конечность, краткость, долговременность, продолжительность. Выявлено национально-специфическое понимание времени эвенками, связанное с их традиционной культурой и кочевым образом жизни, которое стало более отчетливо заметно при сопоставлении с пониманием времени русскими и их национальной культурой оседлым образом жизни.

## **MEANS OF ACTUALIZATION OF LINEAR TIME IN THE EVENKI LANGUAGE IN COMPARISON WITH THEIR EQUIVALENTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE**

*Tatyana Savlepova*

Ethnopedagogical Center

Tura, Evenkija, Krasnojarskyi kray, Russia

**Keywords:** Evenks, reindeer herding, linear time, Russians, agriculture.

**Abstract.** The means of updating the category "Time", namely its linear orientation in the Evenki language, are systematized. A brief analysis of the verb forms containing the temporal relations of the Evenki language in comparison with the Russian language is carried out. When comparing, the qualitative characteristics of time were considered: unidirectionality, finiteness, brevity, long-term duration, duration. The national-specific understanding of time by the Evenks, associated with their traditional culture and nomadic way of life, was revealed, which became more clearly visible when compared with the understanding of time by Russians and their national culture of a settled way of life.

Осознание времени, как однонаправленного движения (линейное время), восходит к древности, потому как, имея идеи начала и конца, основывается на появлении исторического сознания у человека, характеризующегося развитием и эволюцией [Яковлева, 1994, с. 97].

Для линейной модели времени характерно определенное направление движения времени, которое задается некой точкой отсчета. Заключенное в линейном времени развитие событий носит характер неповторимости, оно имеет способность быть объектом принадлежности, например, в русском языке: время можно уделить, потерять, иметь или не иметь, тратить, беречь [Яковлева, 1994, с. 149].

В эвенкийском языке для перевода с русского языка время употребляется лексема *тыргани* — ‘день, время’, например, *кэтэвэ тырганил* — ‘много времени’ буквально ‘много дней’, *тырганиунив ачин* — у меня нет времени буквально ‘у меня нет дней’ (Василевич, 1958, с. 414).

Линейное время может иметь вертикальный и горизонтальный вектор. У эвенков вертикальный отсчет времени восходит к древнейшей модели мира: *Угу Буга* ‘Верхний мир’, *Дулин Буга* ‘Средний мир’, *Хэргу Буга* ‘Нижний мир’. По представлениям эвенков, человек живет в среднем мире, после смерти попадает в нижний мир, в верхнем мире живут духи. Старые люди предчувствуют свой уход из жизни. Им известно, что с ними будет в будущем, т.к. предполагают, что в нижнем мире тоже есть своя жизнь, являющаяся продолжением завершенной жизни в среднем мире. Поэтому они обладают внутренним чувством времени и осознанием его необратимости: «*Хэргул илэл орирэ Мадавэ* — Нижние люди позвали Маду»; «*Муданми оллан*» — Конец мой наступает; «*Идук Мадэ сачан сурумэчинми?*», — *Амарча ханнуктадячан энёкодукви*» — «Откуда Мада знал, что ему надо уходить (умереть)?», — Амарча спросил у бабушки». «*Этыркэр савкил, мэдэвкил, — гундечэн Эки. — Нунартын энкил энэнүэврэ*» — «Старики это знают, чувствуют», — отвечала Эки. — «Они не ошибаются» (Немтушкин 1986, с. 95-104). В данном контексте глагольное сочетание «*сачан сурумэчинми*» — ‘знал, что ему надо уходить’ в значении ‘умереть’ выражает безвозвратность времени, то есть ‘*время его уходит навсегда*’. Иначе говоря, у эвенков чувство необратимости времени связано с традиционными (но не мифологическими — убраться) представлениями и верованиями.

В эвенкийском языке зафиксировано древнее осознание времени, уходящее прошлое заключено в приближающемся будущем. Эвенки в своем архаичном миропонимании обращены к прошлому, оно им известно и понятно, значит, так будет и в будущем. Это можно увидеть на примере эвенкийских наставлений: «*Чиругин бисикис ни-дэ этэн бэлэрэ, умукин одянас*» ‘если будешь жадничать, никто тебе не поможет, один останешься’; «*оронмо эунэкэл тэпурэ, орон омин олодёюн... ороно ачин одянас*» ‘олень нельзя бить, олень может наказать... останешься без оленей’; «*нэкудуви дептылэе, чайя эмэнкэл, кэйкэтчэри нэнэ илэ бакадянан*» ‘в лабазе еды, чаю оставь, заблудший человек их найдет’ (Оёгир, 2006, с.160). Тем самым, в значении будущего обычного времени заключено ‘действие, которое будет производиться по привычке, как обычно’, с грамматическим выражением времени в виде суффикса *-деуэ, дяна-* [Василевич, 1958, с. 725].

Христианское осознание времени внесло свой отпечаток в формирование линейной модели времени, зафиксированной в русском языке. По мнению Н. Д. Арутюновой, наряду с чувством природных изменений человеку также присуще и чувство исторических перемен. Рассматривая библейские тексты, в которых лексемы *время, день и час* применены в значении ‘срок’, лингвист заключает, человек живет с чувством неизменного приближения какого-либо срока (будущего времени), при этом привлекая все свои психические восприятия времени. Если представления о времени ветхого??? человека были направлены из будущего в прошлое: предки *идут впереди, потом следуют потомки*, из этого следует, человек, исполняя наставления предков, законы жизни, хранит и бережет традиции и обычаи, то человек нового завета уже смотрит открыто в будущее: новое сменяет старое, исключая его из жизни. Тем самым в русском языке появляется большое количество слов с корнем *нов-*, например, *новость, новинка, новь, новичок, обнова, новорожденный, новобранец* и т.д. Теперь *пред* — ориентировано на будущее, например, *предстоящая неделя, предстоящие выборы* (Арутюнова, 1997, с. 52–59).

Горизонтальное направление линейного времени соотносит описываемую ситуацию к одному из трех временных планов, служащее для выражения отношения к определенному действию, которое соотносится с моментом речи, например, к прошлому: «*утэлэё, горогулду ануанилду хэйкогирил тэгэтын упкаттук кэтэмэр, эуэситмэр бичэн эду, Суриунэду...*» ‘в прошлом, в очень далекие

времена, хэйкогирский род эвенков был одним из самых многочисленных и могущественных здесь, в Суринде...’ (Немтушкин 1986, с.19). Грамматическим выражением прошедшего первого времени выступает глагол *бичэн* — ‘был’ с суффиксом «-чэ», ‘указывающего, что действие, совершено в прошлом, после которого еще произошли другие события’ (Бойцова, 1975, с. 94).

Наряду с прошлым первой формы в эвенкийском языке имеется прошлое второй формы, например, «*Упкат-да хэйкогирил энэсил, бэркэл бээл биукитын. Конёдонол мэнүилвэр бээнүилвэр, нян гиркудядатын хунтулдулэ дуннэлдулэ, омакта сэксэ энэсисудечэн хэйкогирил тэгэвэтын, кэтэвдечэн оровотын...*» ‘все мужчины рода хэйкогиров были сильными и удачливыми. Восхваляя своих воинов, они ходили в другие земли, обновляя свою кровь, мужали, богатели...’ (Немтушкин, 1986, с.19-20). Грамматическим выражением прошедшего времени, давно совершившееся многократное действие, выступает глагол *биукитын* ‘много раз был’, с суффиксом *-уки* ‘указывает на восприятие времени, как его непрерывности’.

Таким образом, путем присоединения к одной основе *би-* разных суффиксов прошедшего времени, заключающих в себе архаическое понимание эвенками прошлого времени, как совершавшегося уже много раз, а значит происходившего всегда и в будущем будет то же самое, что обусловлено традиционным (вековым) укладом их жизни.

В русском языке существуют семантические различия прошедшего времени, заключающиеся в том, что прошедшее несовершенное может обозначать как конкретное локализованное во времени действие, так и действие абстрактности, то есть повторяемости, общности, прошедшее совершенное имеет признак локализованности действия во времени. Указанные формы прошедшего времени выражают предшествование действия по отношению к грамматической точке отсчета, например, «*И то же бывает, когда ранним утром по росистой траве вышел куда-нибудь и вдруг по следам на траве догадался, что впереди тебя идет кто-то другой. Сразу свертываешь в другую сторону...* (Пришвин. Календарь природы)» (Бондарко, 1971, с.59).

Глагольные формы русского языка служат для выражения линейного понимания времени, отношения действия к моменту речи или к другому моменту, не относящемуся к моменту речи, и выполняют

коммуникативную функцию, а также позволяют передать топологические свойства времени, при этом имеют специфические семантические признаки [Бондарко, 1971, с. 5].

Временная упорядоченность движения времени, эвенками воспринимается относительно точки отсчета к совершаемому действию, являющейся моментом речи. Непосредственно значение настоящего времени эвенкийского языка заключается в действии, совершаемого в момент речи с грамматическим выражением времени в виде суффикса *-pa/ -pэ/ -po* только в сочетании с суффиксом несовершенного вида *-дя/ -де/ -дэ*, например, *уэнэдерэн* 'он идет', *ичэтчэрэ* 'они смотрят', обусловленное незаконченностью действия. В случае отсутствия суффикса несовершенного вида имеет значение действия, только что совершившегося, но на русский язык переводится, как прошедшее время, например, *ирэн* 'я вошел', *эмэрэн* 'я пришел', *икэрэн* 'я спел' с оттенком темпорального значения 'только что' (А не я вошел, я пришел???) (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 267). Действие, которое совершится сразу за моментом речи в самое ближайшее время, выраженное будущим временем с грамматическим показателем времени суффиксом *-дял/ — дел/— дёл*, также отображает временную упорядоченность с точкой отсчета *эсикэн* 'сейчас', *эсиунэ* 'немедленно', например, *би сундулэ эситкэн упкатва улгучэнделим* 'я вам сейчас все расскажу' (Бойцова, 1975, с. 86). Такое понимание времени эвенками показывает, что субъективная точка отсчета — настоящее, от которого по обе стороны находятся прошлое и будущее, переходит в прошлое, и в будущее, в значении 'только что после' момента речи и значении 'сразу же после' момента речи, тем самым отражая последовательное ровное течение событий во времени.

В русском языке отраженная временная упорядоченность выражена значением настоящего времени, действия, протекающего именно в момент речи, конкретно, в период речи, например, «*Что вы тут копошитесь? Рыбу ловим. (Чехов. Налим)*» (Бондарко, 1971, с. 65).

Бондарко утверждает, в русском языке расширенное настоящее время обозначает действие, осуществляемое в момент речи, которое затрагивает промежуток прошлого или будущего. Включение определенного промежутка прошлого может быть обозначено обстоятельствами темпорально окрашенные типа «давно», «другой месяц» и

т.п., например, «*Давно он любит ее?* (А. Толстой. *Касатка*)» (Бондарко, 1971, с. 66).

Е. Д. Падучева разделяет настоящее время относительно момента речи — настоящее время говорящего и текущего момента текстового времени — настоящее нарративное, основанное на объективном отсчете времени, например, «*Давеча еду я в трамвае... И вот стою на площадке. (Зоценко «В трамвае»). Через базарную площадь идет полицейский надзиратель Очумелов (Чехов «Хамелеон»)*». (Падучева, 2010, с. 289). При помощи нарративного настоящего времени можно лучше представить события в их последовательности.

Для актуализации времени как длительности, которая содержит в себе временной отрезок, в эвенкийском языке имеются глаголы со значением ‘пребывания в какое-либо время года’, что связано с хозяйственной деятельностью и самим кочевым образом жизни, например, *болодён-ми* ‘прожить осень’ (Горцевская, Колесникова, Константинова 1958, с. 31), *дюга-ми* ‘провести лето’, *дюгадьян-ми* ‘прожить лето’ (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 62), *неунеден-ми* ‘пожить на одном месте в весеннюю пору’, *неунеденде-ми* ‘жить на одном месте в весеннюю пору’ (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с.118), *тугэден-ми* ‘прожить зиму’, ‘прозимовать’, *тугэденде-ми* ‘зимовать’, ‘жить зимою’, *тугэсин-ми* ‘остаться зимовать’ (Горцевская, Колесникова, Константинова 1958, с. 164), *долбов-ми* ‘зачековать’, ‘прийти поздно’, *долбовчол-ми* ‘устроиваться на ночлег’ (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 55), *тымаксан-ми* ‘позавтракать’, *тыргаксан-ми* ‘пообеждать’, ‘отобедать’ (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с.171), *тырганат-ми* ‘дневать на стоянке’, ‘сидеть днем дома’ (Василевич, 1958, с. 414), *долбов-ми* ‘прийти поздно ночью’, ‘ночью задержаться в пути’, ‘опоздать’ (Василевич, 1958, с. 190). Присутствие данных глаголов в эвенкийском языке объясняется наивными представлениями, отражающими циклическую модель времени, движущихся по кругу природных годовых и суточных циклов, обозначающих конкретное действие во временном отрезке с оттенками темпорального значения, начавшегося, продолжающегося или уже закончившегося действия, характеризующих традиционные виды деятельности: нахождение или присутствие в каком-либо периоде времени, ведение охотничьего промысла в определенное время.

В русском языке имеются аналоги не всех слов со значением пребывания в каком-нибудь из времен года, связанных с земледелием и

промысловой деятельностью. По словарю Даля *весновать* ‘проводить весну’ архаическое значение ‘идти на вешний промысел в море, где в марте апреле бьют во льдах морского зверя’; *вешнять* архаическое значение ‘перемогать, доедая последние запасы, как бывает у крестьянина к весне’; «*Лонись вешняли мы соломкою*» (Даль, 1989, с. 190); *Зимовать* ‘пробыть, провести зиму’, ‘отзимовать’ ‘отбыть зимний промысел, живы будем, так прозимуем’ (Даль, 1989, с. 705); *Вечерить* ‘наставить вечеру’, ‘смеркаться’, ‘вечеровать, проводить вечер’, как *дневать* ‘проводить день’, *ночевать* ‘проводить ночь’, *вечерять* ‘ужинать’, *вечериться* ‘гулять поздно вечерами, шататься, волочиться’ (Даль, 1989, с. 192).

Охотничий промысел для эвенков является одной из главных видов деятельности, поэтому в эвенкийском языке есть специальные слова для этого, например, *долбит-ми* ‘караулить ночью (лося, оленя)’ (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 5), а для русских этот вид деятельности не характерен, потому в русском языке нет эквивалента этому слову.

Временная упорядоченность времени в эвенкийском языке выражается глаголами, глагольными сочетаниями, имеющими значение начала временных природных промежутков: *боло-ми* настать об осени, *дюга-ми* ‘настать о лете’, *тугэни оран* ‘зима наступила’, *долбо-ми* ‘наступить о ночи’, *долборон* ‘наступила ночь’ (Василевич, 1958, с. 120), *тырга-ми* ‘настать о дне’, *тыргани оран* ‘день настал’ (Василевич, 1958, с. 313), *нэлки-ми* ‘настать о весне’ (Горцевская, Колесникова, Константинова 1958, с. 124), *нямал-ми* ‘настать теплу’ (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 127), *овилаха-ми* ‘настать (о весне) у баргузинских эвенков’, *овилаша-ми* ‘наступить о весне у сымских эвенков’ (Василевич, 1958, с. 314), *уанманил-ми* ‘начаться периоду комаров и мошки’ (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 128), *уэрил-ми* ‘начать светать’ (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 131), *уэричэрэн* ‘стало светло, рассветало’ (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 131). Лексико-семантическое поле данных глаголов основано на чувственном восприятии представлений о времени. В отличие от русского — флективного эвенкийский язык по морфологической классификации относится к агглютинативным языкам, для которого суффиксальный способ образования является одним и главным. Именные основы, обозначающие годовые периоды, весьма продуктивны. За счет суффикса с определенным темпоральным значением

одна словоформа может выражать временное значение, которая при переводе на русский выражается двумя словами, например, *дюгаран* 'лето наступило' (Василевич, 1958, с. 138), *тыргаллан* 'день начался' (Василевич 1958, с. 413), *болорон* 'осень наступила' (Василевич, 1958, с. 60), *долборон* 'наступила ночь' (Василевич, 1958, с. 120).

Глаголы, выражающие начало какого-либо действия: *нулгисин-ми* 'откочевывать, отправляться' (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 122), *агдыл-ми* 'начать греметь (о громае)', *удул-ми* 'начаться о дожде' (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 178), *ноно-ми* 'начать, положить начало', *нонов-ми* 'начаться, возникнуть, появиться' (Василевич, 1958, с. 298); у алданских эвенков глагол *унэ-ми* 'идти, ехать, двигаться' в глагольном сочетании *мэтэк унэрэн* имеет значение 'наводнение началось' (Василевич, 1958, с. 284), *бэюсин-ми* 'отправиться на охоту', 'отправиться добывать копытного зверя' у подкаменно-тунгусских, непских эвенков (Василевич, 1958, с. 77); законченности какого-либо действия, например, *дялдуви ом* 'я пришел в сознание' буквально 'ум мой сделался', *ая ом* 'я выздоровел, поправился' буквально 'хорошо мне стало' (Василевич, 1958, с. 313), *этэ-ми* 'кончить, прекратить, перестать (что-либо делать)' (Василевич, 1958 с.569), *этэвкэн-ми* 'заставить кончить, прекратить какое-либо действие' (Василевич, 1958, с. 569); *ачиндус хавави этэчэв* 'я кончил свою работу в твое отсутствие' (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 23); глаголы, реализующие временные отношения кратковременности, например, *алатмэлчэ-ми* 'подождать немного' (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 16), *бэюктэкэт-ми* 'поохотиться недолго' у сахалинских эвенков (Василевич 1958, с. 76), *бимэлчэ-ми* 'немного побыть' (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 29); долговременности, например, *хававэ унэв-ми* 'продолжать дело' (Василевич 1958, с. 284), *нулгиктэде-ми* 'кочевать неоднократно' (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 122), *нэкчэ-ми* 'хранить долго' (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 124); глагольные сочетания, соотношенные с моментом речи: *элэкин оран унэдэв* 'мне пора идти' у подкаменно-тунгусских, непских эвенков, *элэкин одан унэридув* 'мне пора идти' у зейских учурских, амурских, сахалинских эвенков, *ичэвултэкил ора* 'они скоро покажутся' (Василевич, 1958, с. 313); глаголы, указывающие на возраст человека, например, *би бэе одам* 'я стал взрослым' букв. 'я стал

человек' у подкаменно-тунгусских эвенков (Василевич, 1958, с. 313), *сагдал-ми* 'начинать стареть' у подкаменно-тунгусских, непских, зейских, алданских, учурских, сахалинских эвенков (Василевич, 1958, с.341), *сагды-ми* 'стареть' у алданских эвенков (Василевич, 1958, с.341), *сагдан-ми* 'состариться' у подкаменно-тунгусских, непских, зейских, алданских, учурских, сахалинских эвенков (Василевич, 1958, с. 341), *атыркан-ми* 'состариться' (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 23); глаголы, имеющие значение скорости: *илмалча-ми* 'быстро вскочить' у (Василевич, 1958, с. 166), *килулал-ми* 'мелькнуть, сверкнуть' (Горцевская, Колесникова, Константинова, 1958, с. 89).

В результате разнообразных временных отношений с помощью глаголов эвенкийского языка можно проанализировать представления эвенков о начале и законченности, о кратковременности и долговременности, непрерывности, необратимости.

Таким образом, на основании чувственного опыта, наблюдения за изменениями окружающей действительности в эвенкийском языке отражено собственное время, основанное на традиционной национальной культуре и кочевом образе жизни, имеющее вертикальное и горизонтальное направление, расположенное по линии времени с определенной точкой отсчета — моментом речи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Время: модели и метафоры // Логический анализ языка. М.: Индрик, 1997. С. 51–61.
2. Бойцова А.Ф. Лингвистические основы методики преподавания русского и родного языков в национальной школе (на материале эвенкийской школы). Ч.2. Л.: Просвещение, 1975.
3. Бондарко А. В. Вид и время русского глагола. М.: Просвещение, 1971.
4. Василевич Г. М. Эвенкийско-русский словарь. Грамматический очерк эвенкийского языка. М., 1958.
5. Горцевская В. А., Колесникова В. Д., Константинова О. А. Эвенкийско-русский словарь. Л.: Учпедгиз, 1958.
6. Даль В. Толковый словарь. В 4-х томах. М., 1989.
7. Немтушкин А. Чипичал, мучудаваэр... Повесть на эвенк. яз. Красноярск: Кн. изд, 1986.
8. Оёгур Н. К. Гулувун дегдэдедэн... Чтоб не гас костёр... Сказки, стихи. Красноярск: Сибирские промыслы, 2006.
9. Падучева Е. В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива. М.: Языки славянской культуры, 2010.

10. Яковлева Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М.: Гнозис, 1994.

## REFERENCES

1. Arutyunova N. D. Vremya: modeli i metafory // Logicheskij analiz yazyka. M.: Indrik, 1997. S.51-61.
2. Bojцова A.F. Lingvisticheskie osnovy metodiki prepodavaniya russkogo i rodnogo yazykov v nacional'noj shkole (na materiale evenkijskoj shkoly). CH. 2. L.: Prosveshchenie, 1975.
3. Bondarko A. V. Vid i vremya russkogo glagola. M.: Prosveshchenie, 1971.
4. Vasilevich G. M. Evenkijsko-russkij slovar'. Grammaticheskij ocherk evenkijskogo yazyka. M., 1958.
5. Gorcevsckaya V. A., Kolesnikova V. D., Konstantinova O. A. Evenkijsko-russkij slovar'. L.: Uchpedgiz, 1958.
6. Dal' V. Tolkovyj slovar'. V 4-h tomah. M., 1989.
7. Nemtushkin A. CHipichal, muchudaver...Povest' na evenk. yaz. Krasnoyarsk: Kn. izd, 1986.
8. Oyogir N. K. Guluvun degdededen...CHtob ne gas kostyor...Skazki, stihi. Krasnoyarsk: Sibirskie promysly, 2006.
9. Paducheva E. V. Semanticheskie issledovaniya: Semantika vremeni i vida v russkom yazyke; Semantika narrativa. M.: YAzyki slavyanskoj kul'tury, 2010.
10. Яковлева Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М.: Гнозис, 1994.

### **Савлепова Татьяна Владимировна**

аспирант

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова.

E-mail: savlepovatv@tura.evenkya.ru

### **Savlepova Tatjana**

Post-graduate student

Dorzhi Banzarov Buryat State University.

E-mail: savlepovatv@tura.evenkya.ru

УДК 371.3

## **МЕТОД КЕЙСОВ КАК ТЕХНИКА ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ**

*Б. В. Соктоева*

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Улан-Удэ, Россия

**Ключевые слова:** метод кейсов, твердые и мягкие навыки, классификация, командная работа, проблемное обучение, проект

**Аннотация:** Статья рассматривает метод кейсов как технику проектной методики, дает определение, классификацию и этапы разработки кейсов в образовательной деятельности. В статье представлены место педагога-наставника в данной системе, взаимосвязь между методами формирования мягких и твердых навыков, поскольку он допускает межотраслевые связи, заключается в развитии аналитического и системного мышления, развитии навыков общения и сотрудничества, а также презентации результатов. анализ.

## **CASE METHOD AS A DESIGN TECHNIQUE**

*Bayrma Socktoeva*

Dorzhii Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

**Keywords:** case method, hard and soft skills, classification, teamwork, problem learning, project

**Abstract:** The article considers the case method as a design technique, gives a definition, classification and stages of case development in educational activities. The article presents the place of the teacher-mentor in this system, the relevance of the method for the formation of both soft and hard skills, since it allows you to establish interdisciplinary connections, contributes to the development of both analytical and systemic thinking, the formation of communication and cooperation skills and involves the presentation of the results of the conducted analysis.

Метод кейсов, метод анализа проблемной ситуации, основан на решении ситуаций или кейсов. Это один из неигровых имитационных активных методов обучения, в рамках которого обучающиеся анализируют ситуацию, вырабатывают практическое решение, дают

оценку предложенным алгоритмам решения задачи и выбирают лучший вариант под руководством педагога-наставника.

В настоящее время введение данного метода в образовательную деятельность является актуальной задачей, поскольку обусловлено такой тенденцией как формирование компетентной, всесторонне развитой личности, среди которых особое внимание уделяется развитию hard и soft skills.

Кейсы — это ситуации учебного характера, разрабатываемые педагогом-наставником на основе жизненного материала для следующего разбора с учащимися на занятиях. В процессе у обучающихся формируются навыки работы в «команде», анализа и принятия управленческих решений проблемных ситуаций, взятых из реальной ситуации. Кейс должен быть актуальным, соответствовать цели, иметь определённый уровень трудности, формировать аналитическое мышление, демонстрировать типичные ситуации, вызывать дискуссию, но при этом иметь несколько вариантов решений. Создание проблемной ситуации на основе реальных жизненных фактов является отличительной особенностью метода.

Преимущества метода кейсов:

– принципы проблемного обучения — получение навыков решения реальных проблем, групповая работа в решении задачи, проблемный характер задачи. Процесс идентичен механизму принятия решения в жизни, в отличие от традиционной формы обучения;

– формирование навыков обобщения и анализа;

– формирование навыков командной работы;

– формирование навыков презентации результата, умения формулировать и аргументировать.

При разборе кейса ученики разрабатывают новое решение, которое можно применить при похожих условиях в дальнейшем. Опыт обучающегося, полученный путем кейсового анализа, повышает вероятность применения алгоритма решения в новой ситуации и формирует новые навыки решения более серьезных проблем в комплексе.

Долгоруков А.М. [2] определяет следующую классификацию кейсов:

1. По субъекту кейса:

– личностные кейсы с задействованными конкретными личностями;

– организационно-институциональные кейсы с организациями и т.д.;

– многосубъектные кейсы с несколькими действующими субъектами.

2. По наличию сюжета:

– сюжетные кейсы с рассказами о произошедших событиях и действиями лиц и организаций;

– бессюжетные кейсы.

3. По целям и задачам обучения:

– обучающие оценке и анализу;

– обучающие решению проблем и принятию решений;

– иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

4. По сложности:

– иллюстративные учебные ситуации для обучения алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации на практическом примере;

– учебные ситуации с формированием проблемы для диагностирования ситуации и самостоятельного принятия решения;

– учебные ситуации без формирования проблемы для самостоятельного выявления проблемы, определения альтернативного пути решения с анализом наличных ресурсов.

Этапы разработки кейсов:

1. Формирование целей кейса, включающее определение места кейса в учебном процессе, формулирование целей и задач и определение формирующихся компетенций.

2. Разработка проблемной ситуации.

3. Создание карты кейсовой ситуации.

4. Определение институциональной системы, в роли которой может выступить фирма, организация или ведомство, а также сбор данных.

5. Определение жанра кейсовой ситуации.

7. Написание, диагностика и подготовка окончательного варианта кейса.

11. Внедрение кейса в образовательный процесс.

12. Разработка методических рекомендаций по применению кейса.

Применение кейса как метода проектной технологии подразумевает следующие ступени:

1. Погружение: ознакомление студентов с кейсом.

2. Организация совместной деятельности: анализ проблемной ситуации и организация обсуждения кейса с презентацией.

3. Анализ и рефлексия совместной деятельности: завершение дискуссии, анализ процесса обсуждения и работы групп, подведение итогов дискуссии.

Работа педагога-наставника при применении данного метода включает подготовительную работу по созданию кейса, разработке вопросов для анализа результата, а также работу в аудитории, включающую обсуждение кейса, где педагог-наставник организует презентацию и дискуссию, поддерживает групповую работу в аудитории и оценивает вклад обучающихся в разборе кейса.

В целом для данного метода характерны переход от стадии приобретения знаний к деятельному подходу, сочетание индивидуальной работы с групповой, в процессе которой происходит обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы, формирующее навыки командообразования или тимбилдинга.

Данный метод актуален для формирования и развития как мягких, так и твердых навыков, поскольку способствует развитию как аналитического, так и системного мышления, позволяет устанавливать межпредметные связи, предполагает представление результатов проведенного анализа, формированию навыков коммуникации и сотрудничества. Работа над решением кейсов позволяет учащимся не только получить новые знания на указанную тему, но и применять их для решения практических задач в будущем.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Колесник Н.П. Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике / Методические рекомендации — в 2-х частях /41 — СПб НП «Стратегия будущего», 2006. — С. 198.

2. Долгоруков А.М. Метод кейсов (case study) // <https://pycode.ru/2012/05/case-study/>

## **REFERENCES**

1. Kolesnik N.P. Case studies in interactive teaching of pedagogy / Methodological recommendations — in 2 parts / 41 — SPb NP "Strategy of the future", 2006. — P. 198.

2. Dolgorukov A.M. Case study method // <https://pycode.ru/2012/05/case-study/>

**Соктоева Баярма Владимировна**

кандидат психологических наук, доцент

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: socktoeva@mail.ru

**Soktoeva Bayarma Vladimirovna**

Dorzhi Banzarov Buryat State University

E-mail: socktoeva@mail.ru

## **КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНСОНАНТНЫХ СОЧЕТАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА**

© Сунь Бо

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Россия, Улан-Удэ

**Ключевые слова:** произношение русского и китайского языков, слоги согласных-согласных, длительности произношении, модификация

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы длительности произношения русских консонантных сочетаний в речи китайцев. Предмет исследования являются звукозаписями чтения текста на русском языке носителями китайского языка. В системах двух языков существуют очень большие различия. В китайском языке отсутствуют слоги согласного-согласного, а присутствуют в русском языке много. Результаты экспериментально-фонетических исследований показали, что трудности и модификации появляются произношения консонантные сочетания в русском речи китайцев. Теоретические и практические ценности исследования связаны с преподаванием русского языка китайским учащимся, исправлением фонетику русского языка китайцам.

## **QUANTITATIVE CHARACTERISTICS OF THE CONSONANT COMBINATIONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN SPEECH BY THE SPEAKERS OF THE CHINESE LANGUAGE**

Sun Bo

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Russia, Ulan-Ude

**Keywords:** pronunciation of Russian and Chinese languages, consonant-consonant syllables, pronunciation duration, modification

**Abstract.** The article examines the issues of the duration of the pronunciation of Russian consonant combinations in the speech of the Chinese. The subject of the research is the sound recordings of the reading of the text in Russian by native Chinese speakers. There are very large differences in the systems of the two languages. In Chinese there are no syllables of a consonant-consonant, but there are many in Russian. The results of experimental phonetic studies have shown that difficulties and modifications appear in the pronunciation of consonant combinations in the Russian speech of the Chinese. The theoretical and practical values of the research are associated with teaching the Russian

language to Chinese students, correcting the phonetics of the Russian language to the Chinese.

## Особенности звуковой системы русского и китайского языков

Место образования Способ образования		Губные		Переднеязычные		Среднеязычные	Заднеязычные
		Губногубные	Губнозубные	Зубные	Передненёбные		
		тв. мяг.	тв. мяг.	тв. мяг.	тв. мяг.		тв. мяг.
Смычные	зв.	б б'		д д'			г г'
	гл.	п п'		т т'			к к'
Смычно-щелевые (аффрикаты)	гл.			ц	ч		
Щелевые	зв.		в в'	з з'	ж ж'	й	
	гл.		ф ф'	с с'	ш ш'		х х'
Носовые		м м'		н н'			
Боковые				л л'			
Дрожащие					р р'		

Рис. 1. Система согласных фонем русского языка. Из книги Светланы Бурлак «Происхождение языка: факты, исследования, гипотезы», 2011 год.

*В процессе изучения русского языка выяснилось, что русское произношение является сложным для китайцев. Слоговой характер китайского языка, определяющий специфику его фонетической системы, обуславливает необходимость начать анализ с сопоставления структуры слога в русском и китайском языке.*

*В китайском языке слова формируются из слогов, границы слога и морфемы совпадают, и поэтому слог всегда соединяется с определенным смыслом и имеет связь со значением слова, и граница между слогами является четкой.*

*Слоговой характер китайского языка и отличительные особенности структуры слога определяют принципы выделения минимальных значимых единиц. Здесь это не отдельный звук (фонема), как в русском языке, а тонированный слог, который обычно принято называть слогофонемой.*

*В области консонантизма китайский язык отличается от русского отсутствием звонких согласных. Глухие же согласные подразделяются на придыхательные и слабые глухие (полувзгонкие), с глухим началом и звонким концом. Вместе с тем, в китайском языке есть ряд звуков, не имеющих аналогов в русском: заднеязычный носовой согласный [ŋ], и другие. Кроме того, в китайском языке отсутствует фонологическое противопоставление твердых и мягких согласных. Нет звуков, подобных русским щелевым [в], [ж], [з], дрожащему [р].*

*Анализ китайской консонантной системы в сравнении с русской выявляет их существенные различия. В русском языке допускается разнообразная последовательность звуков в слоге. Почти любой звук русского языка может стоять в начале, середине или в конце слога. В китайском языке звуки, образующие слог, размещаются в строгом порядке. В пределах одного китайского слога невозможно сочетание согласных, зато является нормой сочетание гласных, чего не бывает в слогах русского языка. Такая особенность является одной из важных отличий русского языка от китайского. Вследствие этого стечение согласных в русском языке представляет большую трудность для китайских студентов.*

Материалом для исследования послужили аудиозаписи чтения известного русского фонетического представительного текста респондентами в случае неготовности и естественного темпа. Дикторами выступили 28 носителей китайского языка — студентов университета Китая в возрасте от 18 до 29 лет, 12 мужчин и 16 женщин. Все дикторы жители автономного района Внутренней Монголии, Китая; 21 носителей русского языка — студентов университета России в возрасте от 18 до 39 лет, 9 мужчин и 12 женщин.

Фонетический представительный текст содержит 54 предложения, 488 слов. Гласные и согласные в составе слов с консонантными сочетаниями в большей степени зависимы от окружающих единиц, например от ударения, редукции гласных в составе многосложных слов. Выбор слов с консонантными сочетаниями в качестве основного материала позволяет проанализировать формантные характеристики звуковых единиц в естественном произнесении и сравнении различных произнесения между русскими и китайскими носителями.

Запись чтения фонетического представительного текста производилась в профессиональной студии записи. Звуковой материал введен в компьютер Lenovo с частотой дискретизации 20000 герц (Гц),

оцифрован, отсегментирован и внесён в отдельный пакет данных. Дикторы предварительно не были ознакомлены с материалом для чтения. Дикторы не были посвящены в задачи эксперимента. Запись чтения фонетического представительного текста производилась в естественном темпе чтения. Запись не приостанавливалась. Перед дикторами была поставлена задача — прочитать полный фонетический представительный текст. Запись составила всего 1.49 GB. Общий объём длительности записи чтения всех дикторов составил 5,6 часа (20160 сек.) с паузами. Средняя длительность чтения с паузами всего массива материала составила 6,8 минут (408 сек.) на каждого диктора.

Последующая обработка экспериментального материала производилась при помощи программы по обработке речевых сигналов Праат. На данном этапе рассмотрим данные инструментального анализа слоги согласного — согласного.

Слог — это минимальная фонетико-фонологическая единица, характеризующаяся наибольшей акустико-артикуляционной слитностью своих компонентов, то есть входящих в него звуков. Гласный звук — это основа слога. Характер произношения консонантного сочетания различается в разных слогах. Анализ модификации сочетания «согласный + согласный», необходимо производить в определенном слоге. Два сочетания согласный+согласный из текста были выбраны в качестве объекта исследования разницы по длительности произнесения слогов между носителями китайскими и русскими языками.

Весь диапазон наблюдаемых значений составил 100%. Центральные 50% из них помещены в “ящик”, остальные 50% — представлены “хвостами” или “усами”, по каждом 25%. Конец нижнего хвоста представляет наименьшее из наблюдаемых значений (min), конец верхнего — наибольшее (max). Нижняя стенка ящика (перпендикулярная хвосту) представляет первый квартиль. Соответственно верхняя стенка ящика (перпендикулярная хвосту) — третий квартиль. Расстояние между первым и третьим квартилями называется межквартильным или интерквартильным размахом. В центре ящика проходит еще квадрат — это медиана. Если на вашем графике встречается малый круг, как на диаграмме выше, то знайте, это — выброс (outlier). Если на том диаграмме существует другая звездочка — крайне точки, т.е. еще выше выброса.

Китайские дикторы читают каждый слог, содержащий сочетание согласный-согласный [тр], с более длительным произнесением, чем русские дикторы.

Мы делали прогнозы относительно результатов до начала речевого эксперимента, потому что в фонетической системе китайского языка отсутствуют консонантных сочетаний, в отличие от русского языка, в китайском языке гласные и согласные звуки размещаются в строгом порядке. Согласные звуки русского и китайского языков различаются как по способу артикуляции, так и по действующему органу, например: глухости — звонкости и твердости — мягкости. Артикуляция русских согласных сосредоточена главным образом в передней части ротовой полости. Для большинства из них действующим органом является язык, а наиболее активной при их образовании выступает передне-средняя часть спинки языка. Результаты эксперимента совпали с предсказаниями. Русские сочетания согласный-согласный действительно вызывают трудности у носителей китайского языка.

Основной является межязыковая фонетическая интерференция — скрытый и сложный механизм взаимодействия в сознании индивида фонетических систем и произносительных норм двух, а иногда и более языков, используемых им при общении, действие которого проявляется через интерференцию слухопроизносительных навыков. Результат действия фонетической интерференции может быть положительным или отрицательным. Во втором случае он не облегчает усвоение звуковых средств данного языка, т.е. имеется в виду так называемый отрицательный перенос.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Русский язык в Китае. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 08.06.2021).
2. Любимова Н. А. Фонетический аспект общения на неродном языке: коллективная монография / Н. А. Любимова; Науч. Ред. СПб.: филологический факультет СПбГУ, 2007. 294 с.
3. Любимова Н. А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция / Н. А. Любимова. Москва: Русский язык. Курсы, 2011. 240 с.
4. Бондарко Л. В. Фонетический представительный текст / Л. В. Бондарко. Фонд звуковых единиц русской речи // Бюллетень фонетического фонда русского языка. Приложение 3. Санкт-Петербург — Бохум, 1993. С. 69–70.

5. Бондарко Л. В. Проблемы и методы экспериментально-фонетических исследований. Сборник статей к 70-летию профессора / Л. В. Бондарко; С-Пб., Изд-во С-Пб. ун-та 2002. 348с.

6. Праат — [www.praat.org](http://www.praat.org)

7. Вербицкая Л. А., Игнаткина Л. В. Практическая фонетика русского языка для иностранных учащихся : Учебное пособие / Л. А. Вербицкая; С-Пб., Изд-во С-Пб. ун-та 1993. 152 с.

8. Каверина В. В. Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа китайской и русской фонетических систем) / В. В. Каверина // Язык. Сознание. Коммуникация. 1998. № 6. С 78–92.

### **Сунь Бо**

Аспирант кафедры иностранных языков

Бурятский госуниверситет им. Доржи Банзарова

E-mail: 15048922992@163.com

### **Sun Bo**

Post-graduate student of Foreign Languages Chair

Dorzhi Banzarov Buryat State University.

E-mail: 15048922992@163.com

## К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ

© Н. С. Талдыкина

Читинская медицинская академия  
Чита, Россия

**Ключевые слова:** публичная речь, фоностиль, академическая лекция.

**Аннотация:** В статье рассматриваются отличительные особенности академической лекции, занимающей особое положение среди публичных выступлений. Подчеркивается, что академическая публичная речь носит специфический характер, который проявляется не только в лексике, синтаксисе, но и в мелодической организации речи. Делается вывод о том, что основными чертами академической лекции является фоностилистическое варьирование. На просодическом уровне показателями стилистической неоднородности лекции являются следующие параметры: наличие разных по длине межпаузальных групп, заметная вариация темпа речи, особенности качества мелодики.

## CHARACTERISTIC FEATURES OF ACADEMIC PUBLIC SPEECH

*Natalia Taldykina*

Chita Medical Academy  
Chita, Russia

**Keywords:** public speech, phonostyle, academic lecture.

**Abstract:** The article describes distinctive features of an academic public speech. It is emphasized that academic public speech has a specific character, which manifests itself not only in vocabulary, but also in the melodic organization of speech. At the prosodic level the indicators of stylistic heterogeneity are as follows: the presence of interpausals of different lengths, a noticeable variation of the speech tempo groups, and the peculiarities of the melody.

На сегодняшний день большое внимание уделяется вопросам изучения особенностей публичных выступлений, в том числе академических, которые имеют отличительные языковые характеристики, обусловленные прагматикой выступления.

Академическая лекция (от лат. *lectio* — «чтение») — особый жанр публичных выступлений в учебной аудитории. Она включает в себя теоретическую и практическую информацию, основанную на

научных данных и убедительных доказательствах. Академическая лекция — это заранее подготовленная речь лектора, она имеет четкий план, строгое логическое построение разделов лекции, ясные и понятные выводы и заключение. Однако несмотря на это, в ходе лекции могут возникнуть неожиданные вопросы у слушателей, на которые лектор вынужденно должен отвечать, поэтому речь лектора принято называть *квазиспонтанной*. Л. Ф. Шитова определяет академическую лекцию как «спонтанное говорение с определенной степенью подготовленности», которое «не может быть отнесено ни к спонтанной речи, ни к чтению», представляя собой пример квазиспонтанного стиля [6]. Т. М. Николаева называет лекцию импровизацией с опорой на текст [4].

Академическая лекция — это не только монолог, но и диалог между лектором и слушателем. Так, Г. Е. Крейдлин считает, что «академическая лекция представляет собой коммуникативно-направленный монолог дидактического характера» [3].

Под влиянием вышеперечисленных факторов академическая публичная речь приобретает особый специфический стиль, что находит отражение в лексике, синтаксисе, прагматике речевого общения, а также в мелодической организации речи. Арнова Н. В. подчеркивает, что такой «невербальный канал общения, включающий звуковую оболочку публичной речи, а именно её просодические средства реализации (тоновость, динамика звука, темп речи)» играет значимую роль в передаче информации [1]. В процессе представления, как известно, «суперсегментные фонетические средства взаимодействуют с лексико-грамматическими средствами или выступают самостоятельно». Г. Н. Иванова-Лукиянова отмечает, «с одной стороны, суперсегментные характеристики призваны отражать экспрессивную или стилистическую окрашенность, созданную в тексте лексическими, грамматическими и синтаксическими единицами; с другой стороны, она может быть выражена только фонетическими средствами при общем нейтральном лексико-грамматическом составе текста» [2].

Многие исследователи обращают внимание на важность исследования публичной речи с точки зрения ее интонационного оформления и фоностилистической неоднородности. Академическая лекция может включать элементы разговорного, информационного, художественного, публицистического стилей.

Современные исследователи О. П. Крюкова, Р. К. Потапова, Л. Г. Фомиченко, Р. М. Тихонова относят к важным характеристикам академической речи особенности членения текста, темп речи, наличие разных по длине межпаузальных групп, коротких интонационных групп и пауз. Паузы хезитации, характерные для неподготовленной речи, присутствуют в публичных академических выступлениях и создают контакт между лектором и аудиторией.

Темп речи лектора может варьировать. Считается, что «быстрый темп, в большей степени отличающий разговорный стиль, чередуется со средним, характерным для академического стиля. Медленный темп отмечается на наиболее информационно насыщенных участках текста, а также как сигнал высокой степени риторического давления на слушателей» [5].

Мелодическое оформление подвержено фоностилистическому варьированию. «Из четырех тонов, наиболее типичных для нефинальных интонационных групп (Low Rise, High Rise, Fall Rise and Mid-Level), два (Low Rise and Fall-Rise) в большей степени характерны для формальных стилей. Наибольшей степенью неформальности отличается High Rise Mid-level, который является распространенным нефинальным тоном в разговорной речи, в то же время он также используется в публичных выступлениях политиков, которые гордятся своей «народной» манерой речи (например, Гарольд Вильсон)» [7]. Известно, что для современной британской публичной речи характерно сосуществование формального и неформального стилей, что по мнению Е. Л. Фрейдиной, затрудняет «классификационное описание интонационных моделей, типичных для этого вида риторического дискурса» [5].

По мнению А. Краттенден членение разговорной речи на короткие интонационные группы обуславливает наличие нисходящих тонов, которые «являются наиболее распространенными и самыми нейтральными в плане эмоционально-модальных оттенков тонами в независимых высказываниях» [7]. Подобные случаи неформального стиля отмечаются при комментариях, пояснениях, аргументациях, которые могут быть разнообразными в зависимости от степени формальности публичной речи, индивидуального стиля оратора, а также темы выступления.

Таким образом, отличительной чертой академической лекции как жанра публичной речи является ее риторическая направленность, которая проявляется в наличии обратной связи, «диалогизированной»

форме презентации, а также в смешении просодических маркеров разных фонологических стилей в одном речевом исполнении, среди которых важное место занимают элементы разговорного стиля.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Арнова Н. В. Анализ и интерпретация интонационных параметров речи ораторов в презентации нового продукта / Н. В. Арнова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова № 3, 2016, с. 216-219.
2. Иванова-Лукьянова Г. Н. Культура устной речи / Г.Н. Иванова-Лукьянова // М.: Флинта, Наука, 2003. — 200 с.
3. Крейдлин Г. Е. Механизмы взаимодействия невербальных и вербальных единиц в диалоге i. Жестовые ударения / Г. Е. Крейдлин // Труды международной конференции «Диалог 2006», С. 290-296.
4. Николаева Т. М. Семантика акцентного выделения. — М.: УРСС, 2004. — 104 с.
5. Фрейдина Е. Л. Публичная речь и ее просодия. — М.: Прометей, 2005. — 192 с.
6. Шитова Л. Ф. Просодическая организация и восприятие повторов (на материале аудиторных лекций) : автореф. дисс... канд. филол. наук / Л. Ф. Шитова – Л., 1987. — 24 с.
7. Cruttenden A. Intonation. — Cambridge: Cambr.Univ.Press, 1986. — 197 p.

### **REFERENCES**

1. Arnova N. V. Analysis and interpretation of intonational parameters of the speech of speakers in the presentation of a new product / N. V. Arnova // Bulletin of KSU named after. O. N. Nekrasov No. 3, 2016, p. 216-219.
2. Ivanova-Lukyanova G.N. Culture of oral speech / G.N. Ivanova-Lukyanova // M: Flinta, Nauka, 2003. 200 p.
3. Kreidlin G.E. Mechanisms of interaction of non-verbal and verbal units in dialogue i. Gesture stresses / G.E. Kreidlin // Proceedings of the international conference "Dialogue 2006", pp. 290-296
4. Nikolaeva T. M. Semantics of accent highlighting. M .: URSS, 2004. 104 p.
5. Freidina E. L. Public speech and its prosody. M.: Prometheus, 2005.– 192 p.
6. Shitova L. F. Prosodic organization and perception of repetitions (based on classroom lectures): author. diss ... cand. philol. sciences / L.F. Shitova. L., 1987. 24 p.
7. Cruttenden A. Intonation. Cambridge: Cambr.Univ.Press, 1986. 197 p.

**Талдыкина Наталья Сергеевна**

Преподаватель кафедры иностранных языков

Читинская медицинская академия

E-mail: talnat.78@rambler.ru

**Taldykina Natalia**

Lecturer of Foreign Languages Chair

Chita Medical Academy

E-mail: talnat.78@rambler.ru

## **ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ**

© *Т. В. Тонтоева*

Бурятский государственный университет

Улан-Удэ, Россия

E-mail: [tontoeva@gmail.com](mailto:tontoeva@gmail.com)

**Ключевые слова:** подготовка специалистов высшей школы; коммуникативная компетентность; профессиональная коммуникативная компетентность; управление образованием.

**Аннотация.** Существует ряд профессий, в которых коммуникация является основной составляющей рабочего процесса. К ним относится юридическая деятельность. Уровень развития коммуникативной компетентности специалистов данного профиля является критерием профессионализма и важной составляющей профессиональной деятельности. Коммуникативная компетентность определяется не только как способность специалиста к общению, но и как совокупность коммуникативных качеств личности, направленных на осуществление профессиональной юридической деятельности. В связи с этим деятельность преподавателя по своему содержанию и технологии должна быть направлена на создание совокупности организационно-педагогических условий, соответствующих природе коммуникативной компетентности. В данной статье автор приводит результаты пилотного исследования, направленного на определение исходного уровня развития коммуникативной компетентности у студентов юридического факультета.

## **DEVELOPMENT LEVEL DIAGNOSTICS OF FUTURE LAW- YERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE**

*Tuyana Tontoeva*

Dorzhi Banzarov Buryat State University,

Ulan-Ude, Russia

E-mail: [tontoeva@gmail.com](mailto:tontoeva@gmail.com)

**Keywords:** training of specialists of higher education; communicative competence; professional communicative competence; education management.

**Abstract.** There are a number of occupations in which communication is a core part a work process. These include legal activities. The development level of specialists' communicative competence is a criterion of professionalism

and an important component of professional activity. Communicative competence is defined not only as the ability of a specialist to communicate, but also as a set of communicative qualities of a person, aimed at the implementation of professional legal activity. In this regard, the activity of a teacher in terms of its content and technology should be aimed at creating a set of organizational and pedagogical conditions that correspond to the nature of communicative competence. In this article, the author presents the results of a pilot study aimed at determining the initial level of development of communicative competence among law students.

Переход российского образования на компетентностную основу определил повышение требований к профессиональной подготовке будущих специалистов, в том числе юридических кадров. Сегодня уровень подготовки специалиста можно охарактеризовать как способность выпускника вуза к достижению профессиональных задач, как адаптированность к условиям стремительно меняющегося мира. Общение как основа любой человеческой деятельности играет важную роль в профессиональном становлении личности любого специалиста. Знание основных закономерностей процесса общения, понимание его сущности, владение навыками коммуникации, умение применить их обуславливают результат профессиональной деятельности [1].

Профессиональная деятельность юриста имеет свою специфику, что, в свою очередь, накладывает отпечаток на деловое профессиональное общение. В связи с этим на стадии подготовки специалистов необходимо уделять особое внимание формированию и развитию коммуникативной компетентности, а именно: создать организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное развитие коммуникативной компетентности у будущих юристов в системе высшего образования [2, с. 33].

Данная статья отражает результаты промежуточного этапа исследования, основная цель которого состояла в диагностике исходного уровня развития коммуникативной компетентности студентов-юристов. В соответствии с целью в статье представлены основные методы диагностики уровня развития коммуникативной компетентности, а также приведен опыт проведения пилотного эксперимента по исследованию уровня развития коммуникативной компетентности обучающихся вузов.

Общее число участников эксперимента составило 107 человек. Все участники эксперимента являются студентами 2, 3 и 4 курсов

юридического факультета БГУ. Студенты были распределены на две группы: экспериментальную и контрольную.

В ходе проведения эксперимента в обеих группах были проведены диагностические срезы, которые позволили определить исходный уровень развития коммуникативной компетентности у студентов. На данном этапе студентам были предложены тесты, выявляющие уровень общительности испытуемых, сформированность коммуникативных умений, способность к эмпатии, уровень конфликтности, агрессивности; проводилось наблюдение, опросы и собеседования.

Анализ научных работ по проблеме развития коммуникативной компетентности позволил нам рассматривать коммуникативную компетентность юриста как способность к профессиональному общению, а также как совокупность коммуникативных качеств личности, направленных на осуществление профессиональной юридической деятельности. В структуре коммуникативной компетентности юриста мы определили три основных компонента: *когнитивный, эмоциональный и поведенческий*, которые были взяты за основу в качестве показателей. Внутри каждого показателя мы выделили следующие критерии развития коммуникативной компетентности:

**Критерии развития когнитивного компонента:**

- а) понимание сущности процесса общения, закономерностей межличностного взаимодействия;
- б) осознание роли общения в профессиональной деятельности;
- в) понимание содержания таких понятий, как «коммуникативная компетентность», «вербальное / невербальное общение»;

**Критерии развития эмоционального компонента:**

- а) определенная психологическая установка на контакт, эмоциональная готовность к общению;
- б) восприятие ситуации общения, личности собеседника, его эмоционального состояния;
- в) достаточный уровень эмпатии, эмоциональная отзывчивость, толерантность.

**Критерии развития поведенческого компонента:**

- а) соответствующее определенной ситуации речевое поведение, владение общепринятыми нормами и правилами поведения в различных ситуациях общения;

б) умение предвосхитить развитие ситуации, предугадать действия собеседника при помощи средств невербальной коммуникации.

в) способность контролировать ситуацию, собственное поведение, оказывать воздействие на собеседника путем выражения своего мнения, грамотно сформулированной мысли, взгляда на ситуацию, а также через мимику, жесты, движения и т.п.

Каждый из показателей развития коммуникативной компетентности оценивался по трехбалльной шкале: 1 балл — низкий уровень, 2 балла — средний уровень, 3 балла — высокий уровень. Для определения общего уровня развития коммуникативной компетентности был произведен подсчет количества баллов по всем показателям.

Для оценки уровня развития каждого из компонентов были подобраны соответствующие методики и тесты (Табл.1):

Таблица 1

**Методы оценки уровня развития коммуникативной компетентности**

<b>Показатели</b>	<b>Используемые методики оценки уровня развития</b>
<b>Когнитивный компонент</b> (система знаний студента о процессе общения, достижение взаимопонимания и согласованности действий в получении общего результата, типологические особенности мышления).	Устный опрос
<b>Эмоциональный компонент</b> (умение поставить себя на место другого, способность к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей, сопереживание)	Тест на определение способности к эмпатии (А. Мехрабиан)
<b>Поведенческий компонент</b> (умения и навыки общения, коммуникабельность, стили и способы общения, организаторские и коммуникативные способности.)	1. Тест «Коммуникативные и организаторские склонности», 2. Тест В. Ф. Ряховского, 3. Методика диагностики агрессивности А.Ассингера 4. Тест «Конфликтная ли вы личность» (Е. И. Рогов), 5. Транзактный анализ Э. Берна

По итогам проведенных тестирований был определен общий уровень развития коммуникативной компетентности у студентов.

**Высокий уровень** развития коммуникативной компетентности характеризуется наибольшей выраженностью развития коммуникативной компетентности по всем трем показателям. Студент владеет в достаточной мере знаниями о процессе общения, понимает роль общения в профессиональной деятельности; обладает гуманной доминантой, владеет технологией вербального и невербального общения.

**Средний уровень** развития коммуникативной компетентности характеризуется определенными знаниями о сущности взаимодействия, проявляет умения, необходимые для коммуникативной деятельности, проявляет коммуникативные качества, но применяет их избирательно.

**Низкий уровень** отличается наличием у студентов поверхностных знаний о коммуникативной компетентности, общении, отсутствием интереса к коммуникативной деятельности, проявлением слабовыраженных коммуникативных умений.

Результаты диагностики развития коммуникативной компетентности студентов, принимавших участие в эксперименте, заносились в индивидуальные листы, а затем были объединены в сводные таблицы по группам.

В ходе проведения эксперимента также были задействованы такие методы проведения исследования, как наблюдение, индивидуальные беседы с участниками эксперимента, изучение результатов творческой деятельности испытуемых, анализ коммуникативной деятельности студентов.

Устный опрос, проведенный преподавателем, показал, что в целом студенты владеют достаточным объемом знаний об особенностях коммуникативной деятельности, имеют представление о таких понятиях, как «коммуникация», «вербальное / невербальное общение», «компетентность», «компетенция», «коммуникативная компетентность», а также понимают значимость коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности юриста.

Для определения уровня развития эмоционального компонента нами был использован тест Альберта Мехрабиана на выявление уровня способности к эмпатии у студентов-участников эксперимента. Результаты теста указали на низкий уровень эмпатии в обеих группах. В контрольной группе из числа опрошенных респондентов у 25 % показатель уровня эмпатии определен как очень низкий, у 38

% — низкий, 37 % студентов обладают средним уровнем эмпатии. В экспериментальной группе у 50 % студентов уровень развития эмпатии низкий, у 13 % — очень низкий, у 31 % — средний, и лишь у 6 % уровень способности к эмпатии высокий (Табл. 2.). Интересно также отметить тот факт, что у девушек уровень развития эмпатии ниже, чем у молодых людей.

Таблица 2

### Уровень развития эмпатии

Уровень эмпатии	Контрольная группа (%)	Экспериментальная группа (%)
Высокий	0	6
Средний	37	31
Низкий	38	50
Очень низкий	25	13

Нельзя назвать такие показатели удовлетворительными, поскольку люди, обладающие низким уровнем эмпатийности, испытывают значительные затруднения при общении с окружающими, не способны воспринимать чужие эмоции, не могут наладить контакт, и, как следствие, не способны выполнять свои профессиональные обязанности в должной мере. Для развития эмпатийных способностей необходимо совершенствовать коммуникативные навыки, повышать собственную культуру поведения. Эмпатия — явление социально-обусловленное. Степень ее развития во многом зависит от воспитания, от того, какой психологический климат сложился в семье, в школе или в университете.

Несмотря на низкий уровень развития эмоционального компонента коммуникативной компетентности, тест В. Ф. Ряховского на определение общего уровня общительности показал, что студенты в обеих группах достаточно коммуникабельны. У большинства отмечается «высокий» и «очень высокий уровень» общительности. Причем, согласно методике В. Ф. Ряховского, «очень высокий» уровень общительности характеризуется избыточной, чрезмерной коммуникабельностью, которая носит отрицательный оттенок.

В то же время проведенное тестирование «Коммуникативные и организаторские склонности» показало иные результаты. В данном

тесте нас, в первую очередь, интересуют показатели проявлений коммуникативных склонностей. В экспериментальной группе показатели подтверждают результаты предыдущего теста. Так, у 62 % отмечается очень высокий уровень проявления коммуникативных способностей, у 38 % — средний уровень. В контрольной группе лишь у 6% очень высокий уровень проявления коммуникативных склонностей. У остальных же наблюдается высокий уровень (оценка 4) — 31 %, средний уровень (оценка 3) — 12 %, уровень ниже среднего (оценка 2) — 38 %, низкий уровень (оценка 1) — 13 % (Табл. 3).

Таблица 3

**Уровень развития коммуникативных умений**

<b>Коммуникативные умения</b>	<b>Контрольная группа (%)</b>	<b>Экспериментальная группа (%)</b>
Очень высокий	6	62
Высокий	31	-
Средний	12	38
Ниже среднего	38	-
Низкий	13	-

Способность обучающихся к проявлению коммуникативных умений очень важна в системе подготовки специалистов. Развивая эту способность, студент может достичь значительных успехов в будущей профессиональной деятельности. Коммуникативные умения создают основу для коммуникативного поведения. Коммуникативное поведение, по определению И. А. Стернина, представляет «совокупность норм и традиций общения определенной группы людей» [3, с. 5]. Коммуникативное поведение зависит от степени восприятия человеком окружающей среды, от готовности к межличностному взаимодействию, от уровня владения средствами вербальной и невербальной коммуникации, а также непосредственно от самой сложившейся коммуникативной ситуации. В жизни каждого человека происходят различные конфликты, ссоры, события, вызывающие определенную реакцию, например, агрессивное неадекватное поведение. Если человек агрессивен, не сдержан, постоянно попадает в конфликтные ситуации, то это свидетельствует о низком уровне развития у него поведенческого компонента коммуникативной компетентности.

Для определения уровня конфликтности, агрессии студентам-участникам эксперимента было предложено ответить на вопросы двух анкет: тест «Конфликтная ли вы личность?» (Е. И. Рогов) и методика А. Ассингера для определения уровня агрессивности.

Результаты тестирования на выявление конфликтной личности показали, что в основном уровень конфликтности, как в экспериментальной, так и в контрольной группе низкий (Табл. 4).

Таблица 4

### Уровень конфликтности студентов

Уровень конфликтности	Контрольная группа (%)	Экспериментальная группа (%)
Высокий	-	-
Средний	75	50
Низкий	25	50

В контрольной группе низкий уровень конфликтности зафиксирован у 25 % опрошенных, средний уровень — у 75 % студентов. В экспериментальной группе 50 % студентов обладает низким уровнем конфликтности, у 50 % — средний уровень. В соответствии с методикой Е. И. Рогова средний уровень характеризуется таким поведением, когда человек, находясь в конфликтной ситуации, ведет себя корректно, адекватно, не высказывается резко в адрес собеседника, не оскорбляет, но в то же время способен отстоять свою точку зрения, не позволяет унижать себя. Такие люди вступают в конфликт лишь в том случае, если избежать его не удастся.

Анализ результатов теста для определения уровня агрессивности также показал, что студенты обладают низким уровнем агрессии по отношению к окружающим. Разрешение тех или иных конфликтных ситуаций, споров в большей степени зависит от поведения самих участников общения. Агрессивный настрой, неадекватная реакция на действия партнера по общению только усугубят конфликт, напротив, стремление решить спор мирным путем, поиск компромиссов ведут к успешному результату. Таким образом, можно сделать вывод о том, что поведение зависит от типа личности. Каждому типу свойственно определенное поведение.

Проблемой определения и классификации типов личности занимаются разные ученые. Один из таких ученых-исследователей, Эрик

Берн, разработал собственную методику по выявлению типа личности, которая носит название «Транзактный анализ». Он выделяет три основных типа личности: «Взрослый», «Родитель» и «Дитя». При этом ученый отмечает, что в характере человека присутствует каждая из этих составляющих. Например, в человеке может преобладать тип личности «Родитель», в то время как «Взрослый» и «Дитя» менее выражены.

Для носителя типа личности «Родитель» характерно поведение двух видов: «заботливый родитель» и «критикующий родитель». С этой позиции человек обычно выступает в роли отца, матери, старшего брата или сестры, педагога, наставника. Результаты проведенного нами опроса испытуемых выявили лишь 12 % студентов с таким типом личности в контрольной группе.

В основном всех участников эксперимента можно отнести к типу личности «Взрослый». «Взрослый» рассудителен, принимает решения обдуманно, грамотно; осознает последствия принятых решений, поступков и понимает всю степень ответственности; помогает адаптироваться в различных нестандартных ситуациях.

На наш взгляд, такой тип поведения наиболее приемлем для людей, работающих в системе правосудия. В нашем исследовании к этому типу относятся 63 % опрошенных в контрольной группе и 88 % — в экспериментальной группе. Тип поведения «Дитя» в контрольной группе характерен для 25 % студентов, в экспериментальной — для 12 %. Детское состояние отражает эмоциональную, чувственную, творческую сторону личности. Людям с таким типом поведения свойственно принятие спонтанных решений, импульсивность, эмоциональные всплески (Табл.5).

Таблица 5

### Результаты проведения транзактного анализа

Я-состояние	Контрольная группа (%)	Экспериментальная группа (%)
Взрослый	63	88
Родитель	12	-
Дитя	25	12

Проведенное нами исследование показало, что студенты испытывают некоторые трудности в общении, что, безусловно, негативно

отражается на повседневной жизнедеятельности и в будущем, естественно, затруднит профессиональную деятельность.

Также был произведен подсчет количества баллов по всем имеющимся показателям, и дана общая оценка уровня развития коммуникативной компетентности в контрольной и экспериментальной группе. Как следует из приведенной ниже Таблицы 6, исходный уровень развития коммуникативной компетентности в обеих группах составляет 2 балла (Табл. 6.). Это говорит о том, что на начальном этапе участники эксперимента находятся в равных условиях и имеют возможность развивать свои коммуникативные способности.

Таблица 6

**Общий уровень развития коммуникативной компетентности в экспериментальной и контрольной группе**

<b>Показатели</b>	<b>КГ*</b>	<b>ЭГ</b>
<b>Когнитивный компонент</b>	3	2
<b>Эмоциональный компонент</b>	1	1
<b>Поведенческий компонент</b>	2	3
<b>Общая оценка исходного уровня развития КК</b>	2	2

\* КГ — контрольная группа, ЭГ — экспериментальная группа

Развитие коммуникативной компетентности у студентов представлено в основном средним и низким уровнями. Студенты, обладающие средним уровнем развития коммуникативной компетентности, имеют общее представление о сущности и закономерностях процесса общения, способны наладить контакт с людьми, эмоционально восприимчивы, могут проявлять инициативу в общении и принимать самостоятельные решения, но их потенциал недостаточно устойчив, поэтому им необходимо развивать и совершенствовать свои коммуникативные способности.

Студенты с низким уровнем развития коммуникативной компетентности не понимают сути процесса общения, не осознают ее важности для профессиональной деятельности, испытывают трудности в установлении контактов с окружающими, не проявляют интереса к личности собеседника, его проблемам. Общение при этом направлено на удовлетворение их личных интересов. Часто не умеют работать в коллективе, группе и не способны к взаимодействию с людьми.

Полученные в ходе проведения эксперимента результаты подтвердили, что изучаемая нами проблема является актуальной. Системное представление о коммуникативной компетентности студентов-юристов, выделение в ее структуре основных компонентов, определение критериев, показателей и уровня ее развития являются необходимой предпосылкой для выявления психолого-педагогических условий развития и совершенствования коммуникативных умений студентов в рамках обучения в вузе.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Тонтоева Т. В. К вопросу о коммуникативной деятельности юриста // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/03/65327> (дата обращения: 14.10.2020).
2. Тонтоева Т. В. Управление развитием коммуникативной компетентности будущих юристов // *Juvenis scientia*. 2016. № 6. С. 30-33.
3. Стернин И. А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования / И. А. Стернин // Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 1. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. С. 4–20.

#### **REFERENCES**

1. Tontoeva T. V. K voprosu o kommunikativnoj deyatel'nosti yurista // *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2016. №3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/03/65327> (assessed: 14.10.2020).
2. Tontoeva T. V. Upravlenie razvitiem kommunikativnoj kompetentnosti budushchih yuristov // *Juvenis scientia*. 2016. № 6. P. 30-33.
3. Sternin I. A. Ponyatie kommunikativnogo povedeniya i problemy ego issledovaniya / I. A. Sternin // *Russkoe i finskoe kommunikativnoe povedenie*. Vol. 1. Voronezh. VSTU, 2000. P. 4-20.

#### **Тонтоева Туяна Васильевна**

Ассистент кафедры иностранных языков  
Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
E-mail: [tontoeva@gmail.com](mailto:tontoeva@gmail.com)

#### **Tontoeva Tuяana**

Assistant of Foreign Languages Chair  
Dorzhi Banzarov Buryat State University.  
E-mail: [tontoeva@gmail.com](mailto:tontoeva@gmail.com)

## ФОНЕТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В СВЯЗНОЙ РЕЧИ

© И. В. Хубракова

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Улан-Удэ, Россия

**Ключевые слова:** фонетические процессы, связная речь, редукция гласных, бурятский язык.

**Аннотация:** Статья посвящена изучению фонетических процессов в связной речи на примере современного бурятского языка. Представлена классификация фонетических процессов. Приведены примеры модификации звуков в связной речи.

## PHONETIC PROCESSES IN CONNECTED SPEECH

*Indra Khubrakova*

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

**Keywords:** phonetic processes, connected speech, vowel reduction, Buryat language.

**Abstract:** The article is devoted to the study of phonetic processes in connected speech on the example of the modern Buryat language. The classification of phonetic processes is presented. Examples of sound modification in connected speech are given.

Звучащая речь образуется при одновременном участии нескольких органов речи и голосового источника. Классическое учение о трехфазности процесса артикуляции «складывается из *экскурсии* (имплозии) — перехода произносительных органов от состояния покоя к положению, характерному для артикуляции данного звука, из *выдержки*, которая соответствует этому положению, и из *рекурсии* (эксплозии) — возвращения к состоянию покоя» [Зиндер с. 219]. Однако звуки в связной речи не произносятся изолированно. В процессе речепроизводства происходит взаимное влияние звуков друг на друга, в результате которого, звуки «накладываются» друг на друга, сокращая в разной степени качественно процесса «трёхфазности» артикуляции, при этом звуки речи модифицируются по законам системы конкретного языка.

Немецкие исследователи П. Менцерат и А. Лацерда были в числе первых кто начал детально исследовать наложение артикуляционных движений соседних друг другу звуков. Они «детально исследовали «перекрытие» артикуляций соседних звуков, названное ими «коартикуляцией» [Зиндер с. 221].

Все явления модификаций звуков речи описываются как *фонетические процессы*, которые делятся на первичные и вторичные. Первичные (позиционные) фонетические процессы обуславливаются общими условиями произношения звука в потоке речи — место ударения, паузы, позиция в синтагме. Вторичные (комбинаторные) фонетические процессы определяются влиянием звуков друг на друга и их сочетанием. В монгольских языках важным является положение звука в первом или непервом слоге после паузы. Рассмотрим некоторые известные явления фонетических процессов, происходящих в связной речи.

Распространенным явлением из фонетических процессов является *аккомодация* (от лат. *accommodatio* — приспособление). Это один из видов комбинаторных изменений звуков, состоящий в частичном приспособлении артикуляций соседнего согласного и гласного. Аккомодация может быть прогрессивной или регрессивной. Частичное наложение артикуляции охватывает только экскурсию или рекурсию звука. Полное наложение артикуляции накладывается на все этапы артикуляции звука. Термин *аккомодация* синонимичен термину *коартикуляция*. Например, для русского языка характерна аккомодация гласных согласным. Гласные заднего и среднего рядов /a/, /o/, /u/ после мягких согласных становятся более передними. При сравнении реализаций слов *рад-ряд* /rat/-/r<sup>j</sup>at/, *лот-лёд* /lot/-/l<sup>j</sup>ot/, *лук-люк* /luk/-/l<sup>j</sup>uk/ *формантная* структура гласных варьирует от F2 1548 Гц гласного /a/ в позиции после твёрдого /r/ до 2255 Гц после мягкого согласного /r<sup>j</sup>/; от 883 Гц гласного /o/ в позиции после твёрдого /l/ до 1190 Гц после мягкого согласного /l<sup>j</sup>/; от 865 Гц гласного /u/ в позиции после твердого /l/ до 1317 Гц после мягкого согласного /l<sup>j</sup>/ (рис.1).

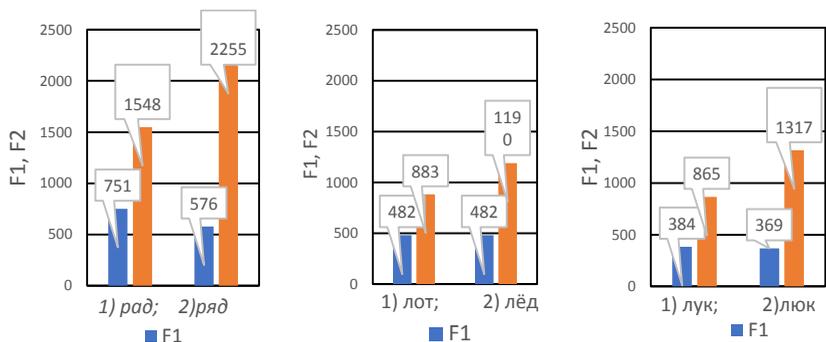


Рис. 1. Формантные свойства (F1; F2) гласных заднего и среднего рядов [a], [o], [y] после твёрдых и мягких согласных при фонетическом процессе аккомодации гласных согласным

В английском языке согласный звук частично лабиализуется под влиянием последующего огубленного гласного звука, например, *tooth* [tu:θ], *look* [lʊk]. В позиции перед носовыми согласными долгие гласные назализуются, например, *morning* ['mɔ:nɪŋ], *aunt* [a:nt]. В названных позициях наблюдается аккомодация согласных и гласных в слогах CV. На спектрограммах демонстрируется стационарная часть гласного и переходный участок от согласного гласного, выражающихся акустически в изменении формантной структуры (рис. 2).

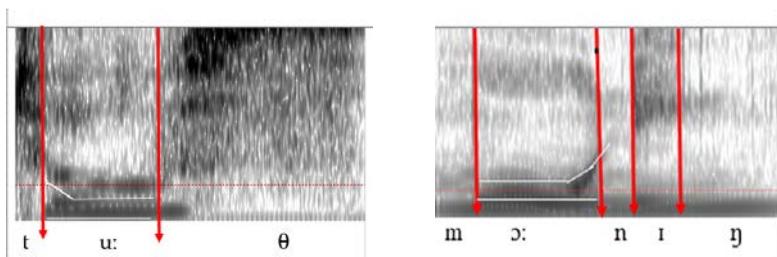


Рис. 2. Спектрограммы слов английского языка со схематическим изображением фонетического процесса аккомодации согласных гласным в сочетаниях CV /tu:/ в слове *tooth* и /mɔ:/ в слове *morning*.

Другим фонетическим процессом является *ассимиляция* (лат. *assimilatio* — уподобление). В основе этого процесса уподобление одного звука другому, чаще между гласными или согласными. Асси-

миляция может быть полной и неполной. По своему направлению ассимиляция может быть прогрессивной, при которой предыдущий звук влияет на последующий; регрессивной, при которой последующий звук влияет на предыдущий и взаимной, при которой два соседних звука влияют друг на друга. Ассимиляция может быть контактной и дистантной. Типичным примером дистантной ассимиляции является сингармонизм монгольских языков.

К третьему фонетическому процессу отнесём *редукцию* (от лат. *reducire* — сокращать) — качественное и количественное изменение и сокращение артикуляционных и акустических характеристик звука, ослабление напряженности их артикуляции в безударном положении. Фонетический процесс редукции наблюдается при реализации гласных и согласных.

Редукция гласных зависит в бурятском языке от их позиции в слове, а именно от расположения гласного в первом либо в непервом слоге слова. Сильной позицией является первый слог, в котором гласные произносятся продолжительнее по длительности и четче по сравнению с гласными непервого слога, хотя и подвержены аллофоническому варьированию в зависимости от окружающих их согласных, что относится, прежде всего, к месту образования согласных и мягкости препозитивных согласных. Наиболее устойчивыми в качественном и количественном отношении к этим изменениям являются долгие монофтонги. В слабой позиции, в непервом слоге, все краткие гласные редуцируются как в количественном, так и в качественном отношении, однако различаются носителями языка, не меняя своих стационарных участков и сохраняя соответствие фонемному статусу.

Фонетические явления связной речи определяются главным образом его артикуляционной базой, то есть общей направленностью уклада органов речи при артикуляции звуков. Эти системы укладов в бурятском языке можно назвать твердорядным и мягкорядным укладами. Редуцированные оттенки кратких гласных появляются в основном под влиянием аккомодирующего влияния согласных по месту образования, что выражается в незначительном движении по горизонтальному и вертикальному положению языка, но в рамках фонологической рядности и характеристик по подъему языка. Анализ слоговой структуры бурятского слова с точки зрения его сегментации свидетельствует о том, что общая закономерность, свойственная всем языкам, — спад артикуляторной напряженности от начала

слова к его концу проявляется с достаточно большой степенью реализованности: 1) в бурятском языке абсолютное большинство слогов открытое; 2) закрытые слоги, как конечные, так и неконечные, завершаются слабыми смычными /b/, /d/, /g/. Например: /b/ хонобоб /xɔnɔbɔp/ ‘переночую’, харааб /xara:p/ ‘увидел’, бүтөөгөөб /bʊtə:gə:p/ ‘сделал’; /d/ хэлээд /xele:d/ ‘сказав’, ханаад /hana:d/ ‘подумав’, буугаад /bʊ:ga:d/ ‘спустившись’ /g/ байг /bɛ:k/ ‘пусть’, хэлэдэг /xeledɛk/ ‘говорит’, харадаг /xaradak/ ‘видит’ и сонорными, которые в конечном слоге всегда глухие, т.е. полностью «теряют» тоновый элемент и характеризуются очень слабыми шумовыми компонентами; 3) конечные слоги сильно редуцируются, в связной речи например, хаанабши [xɑ:nɑpʃ], у 80% дикторов наблюдается полная редукция гласного /ɪ/, также в середине слова происходит полная редукция гласных, например, орожо [ɔrʒɔ], в середине слова гласный /ɔ/ редуцировалась до полного исчезновения, и в конце слова гласная /ɔ/ реализуется в звукотипе [ə].

Фонетические процессы в связной речи имеют как универсальные артикуляторно-акустические свойства, характерные для большинства звуковых систем, так и специфические характеристики, свойственные отдельным языкам.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. М.: Высшая школа, 1979. 312 с.

#### **REFERENCES**

1. Zinder L.R. Obshchaya fonetika. M.: Vysshaya shkola, 1979. 312 s.

#### **Хубракова Индра Владимировна**

Ассистент кафедры иностранных языков

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: indrakhub88@gmail.com

#### **Khubrakova Indra**

Assistant of Foreign Languages Chair

Dorzhi Banzarov Buryat State University

E-mail: indrakhub88@gmail.com

## ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ТЕРМИНАМ НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

© С. Д. Цыренжапова

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Улан-Удэ, Россия

© Е. В. Шарьтова

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Улан-Удэ, Россия

**Ключевые слова:** аудитивно-повторительный, аудиовизуальный, парно-визуально-аудитивный методы, лексический материал, интерактивные методы, игровая форма.

**Аннотация.** Лексический аспект изучения иностранного языка, как известно, является одним из самых сложных вопросов в его преподавании, поэтому особое внимание уделяется обучению специальной профессиональной терминологии как наиболее существенной составляющей иноязычной лексики студентов-медиков. Авторы описывают новые методы обучения специальным лексическим единицам с использованием игровой формы представления материала. В статье рассматриваются некоторые аспекты обучения профессионально-ориентированной лексике английского языка студентам — будущим медикам.

## THE EXPERIENCE OF SPECIALIZED PROFESSIONAL TERMS TEACHING ON THE EXAMPLE OF ENGLISH LANGUAGE

*Svetlana Tsyrenzhapova*

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

*Ekaterina Sharypova*

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

**Keywords:** audio-repeating method, audio-visual method, pair-audio-visual method, lexical material, interactive methods, game form.

**Abstract.** The lexical aspect of learning a foreign language is known to be one of the most difficult issues in foreign language teaching practice. Particular attention is paid to teaching specialized professional terminology as the most essential aspects of foreign language vocabulary of medical students.

The authors describe new methods of teaching of special lexical units using the game form of presentation.

Главной целью современных методических исследований является разработка наиболее оптимальных путей и средств, способствующих совершенствованию учебного процесса, выявлению наиболее эффективных приемов обучения иностранному языку, а также создание внутренней заинтересованности студентов в каждый момент обучения путем поддержания постоянного интереса к предмету [2]. Основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения, которые «направлены на достижение поставленной цели на основе высокой степени активности студентов на занятиях» [4, 209].

В системе языковых средств лексика является основным компонентом речевой деятельности. Содержательная сторона высказывания в первую очередь зависит от степени и сложности языковых компонентов, используемых в речи студента, что может объяснить необходимость работы по усвоению, тренировке, применению и систематизации изучаемых лексических единиц.

Федеральные стандарты высшего образования требуют активного знания профессиональной терминологии на иностранном языке [1,174].

В современных условиях перед преподавателями вуза стоит задача донести достаточно объемный материал студентам в кратчайшие сроки. Подачу такого материала, в частности специализированной профессиональной лексики, желательно преподносить в непринужденной форме, чтобы учащиеся могли легко вспомнить лексику, изученную на предыдущих занятиях. Несмотря на большое количество положительных моментов, как с точки зрения психологии, так и методики, обучение специальным профессиональным терминам по данной системе имеет высокую нагрузку на педагога, так как при подаче нового языкового материала желательно строить грамматические или лексические упражнения на изученном лексическом материале как минимум для четырех последующих уроков. Необходимо, чтобы новые термины, фразы и выражения оставались в долговременной памяти обучаемых, так как при обучении иностранному языку основное внимание уделяется как грамматике, так и лексике языка [4,209]. Разработанная и успешно апробированная методика подачи нового лексического материала при обучении студентов — будущих

медиков в Бурятском государственном университете направлена на развитие навыков профессиональной коммуникации с зарубежными коллегами, а также для общения с возможными зарубежными пациентами.

На занятиях по английскому языку в целях закрепления новых слов можно использовать разные интерактивные методы, в том числе и различные игры [4, 210].

Первый способ подачи лексического материала мы назвали **ауди-тивно-повторительным** [5, 150]. Он предназначается для групп студентов с хорошим знанием английского языка или групп студентов с хорошей памятью, кроме того, данный лексический материал должен состоять из слов или фраз, содержащих не более трех лексических единиц. Смысл этого метода заключается в постоянном произношении слов (фраз) студентами. Преподаватель должен ввести группу терминов для учащихся, которые имеют непосредственное отношение к теме занятия (например, мы взяли тему: «Полутвердые лекарственные формы»). Урок основан на текстовом или звуковом материале по предложенной теме, однако, для полного или частичного понимания текста необходимо познакомить обучаемых с новыми лексическими единицами, а затем обучить их этим словам. Например, есть группа слов, с которыми студенты сталкиваются впервые [5, 150]:

1	anodyne	болеутоляющее
2	salve	целебная мазь, бальзам
3	mollify	смягчать, успокаивать
4	friction	растирание
5	unctuous	маслянистый

Основная задача преподавателя заключается в том, чтобы студенты — будущие медики могли правильно произносить эти слова при чтении текста или чтобы они не вызвали особых затруднений при прослушивании аудиоматериала. Преподаватель произносит первое слово (anodyne) и переводит его как «болеутоляющее», студенты повторяют это слово на английском три раза, затем преподаватель произносит второе слово (salve), также с переводом «целебная мазь» или «бальзам», учащиеся также повторяют это слово три раза за образцом, после чего педагог может спросить: «Как будет звучать

слово «болеутоляющее» на английском?». Студенты пытаются запомнить первое слово и произнести его вслух хором. Другими словами, данная методика может быть задана следующей формулой [5,150]:

$$T (w1)^{3e+t} \rightarrow Gr^{3e}$$

где, **T=teacher**, **w=word**, **3=3 times**, **t=translation**, **e=English**.

Последующая лексическая тренировка может быть представлена следующей формулой [5,150]:

$$T (w1)^{3e+t} \rightarrow Gr^{3e} \Rightarrow T (w2)^{3e+t} \rightarrow Gr^{3e} \Rightarrow T w1t \rightarrow Gr^e \Rightarrow T w2t \rightarrow Gr^e \Rightarrow T (w3)^{3e+t} \rightarrow Gr^{3e} \Rightarrow T (w3)^{3e+t} \rightarrow Gr^{3e} T w1t \rightarrow Gr^e \Rightarrow T w2t \rightarrow Gr^e \Rightarrow T w3t \rightarrow Gr^e \Rightarrow T (w4)^{3e+t} \rightarrow Gr^{3e} \Rightarrow T w1t \rightarrow Gr^e \Rightarrow T w2t \rightarrow Gr^e \Rightarrow T w3t \rightarrow Gr^e \Rightarrow T w4t \rightarrow Gr^e \text{ и т.д. [5,151]}$$

Порядок слов может варьироваться, а если имеются сложные для произношения слова или выражения, преподаватель должен начать работу именно с ними. Этот способ изучения новой специализированной лексики в интерактивной игровой форме является самым быстрым методом запоминания и легко выполняется студентами. Однако недостатком этого метода является то, что он не подходит для большого количества информации. Следует отметить, что когда студенты изучают большое количество слов, их внимание постепенно рассеивается, а работоспособность снижается. В то же время этот метод является достаточно эффективным для изучения до 10 новых специальных лексических терминов или выражений и занимает не более 10 минут от общего объема урока. Он также может быть использован вместо фонетической зарядки.

Следующий способ запоминания специальных лексических терминов заключается в наличии письменной основы, поэтому он получил название **аудиовизуальный** [5, 151]. Этот метод предназначен для групп студентов с любым уровнем знания английского языка, в то время как лексический материал может включать длинные, сложные слова, фразы и даже целые предложения. Суть данного метода заключается в том, что студенты могут видеть всю группу терминологических слов и выражений на английском языке и могут постоянно произносить их. Взять, к примеру, те же слова: [5, 151].

1	anodyne	болеутоляющее
2	salve	целебная мазь, бальзам
3	mollify	смягчать, успокаивать

4	friction	растирание
5	unctuous	маслянистый

Хотя в первом методе нет письменной опоры, однако она играет ключевую роль в изучении новых лексических единиц во втором методе. Педагог произносит весь список слов, студенты повторяют все слова за ним по-английски, затем преподаватель произносит любое слово (anodyne) три раза с переводом, учащиеся повторяют за ним. После этого преподаватель удаляет слово или фразу, заменяя ее эквивалентом на русском (болеутоляющее), один из студентов должен прочитать всю группу слов, а также слово, которое педагог заменил на его русский эквивалент. Затем слово (salve) произносится педагогом с переводом три раза, учащиеся повторяют за ним, после этого преподаватель удаляет слово или фразу, заменяя эквивалентным термином на русском (целебная мазь, бальзам), а студенты должны прочитать всю данную группу слов, и те термины, которые были заменены педагогом на русские эквиваленты.

Другими словами, эта методика может быть представлена формулой:

$$\mathbf{T(all\ words) \rightarrow Gr\ (all\ words) \Rightarrow T\ (w1)^{3t} \rightarrow Gr\ (w1)^3 \Rightarrow St^1\ (all\ words+t) \Rightarrow T\ (w2)^{3t} \rightarrow Gr\ (w2)^3 \Rightarrow St^2\ (all\ words+t) \Rightarrow T\ (w3)^{3t} \rightarrow Gr\ (w3)^3 \Rightarrow St^3\ (all\ words+t)} \text{ и т.д. [5, 152].}$$

Следует подчеркнуть, что порядок слов также может варьироваться в зависимости от ситуации или если есть сложные слова и выражения (с точки зрения произношения), преподаватель должен сначала использовать эти слова, чтобы уделить больше времени на их отработку. Этот метод изучения новых специализированных профессиональных терминов является долгим способом запоминания, однако он также легко выполняется учащимися интерактивно, в игровой форме. Этот метод разработан специально для запоминания большого количества информации, для изучения более 10 новых лексических терминов или выражений. Он очень эффективен в студенческих группах, состоящих из 6 человек и больше, но для его применения требуется практически весь урок с большим количеством лексических единиц, поэтому при использовании данного метода преподавателю необходимо рассчитать время урока или посвятить ему все занятие. При использовании этого метода есть плюс в том, что на роль преподавателя можно привлечь сильных студентов, чтобы те исправили возможные ошибки более слабых одноклассников, то

есть используются специальные формы организации познавательной деятельности, когда студенты включаются в учебное взаимодействие и сотрудничество с преподавателем и друг другом [4, 212]. В этом случае педагог выступает только в качестве наблюдателя, корректируя работу сильного ученика. Кроме того, когда студенты читают все термины, педагог может использовать парную работу, где он также может выступать в качестве наблюдателя и советника.

Последний метод назван нами **парно-визуально-аудитивным с использованием игровой формы** [5,152]. Письменная опора также играет ключевую роль в этом способе предъявления лексики. Преподаватель произносит весь список слов, учащиеся повторяют все слова за ним по– английски хором. После этого педагог слушает чтение слов одного или двух студентов, при необходимости исправляя их. Затем преподаватель делит студенческую группу на две команды. Студенты отчитывают слова в парах и первая группа студентов может прочитать список слов с начала до конца, а вторая группа студентов будет читать слова с конца до начала. После прочтения списка слов один раз, вторая команда сдвигается на одного человека, при этом пара меняется, также меняется и задание. Первая команда читает тот же список слов с конца до начала, вторая команда читает с начала до конца, затем пара снова меняется. Задание можно варьировать следующим образом: студент первой команды читает первое слово, участник второй команды читает второе слово, затем третье слово произносится студентом первой команды, а четвертое читается членом второй команды и т. д. Следующее задание — это чтение всех слов студентами первой команды, в то время как члены второй команды переводят эти слова на основе письменного текста, затем пара меняется и задание также изменяется. Члены второй команды читают слова, а участники первой команды переводят их. Таким образом, все студенты первой команды участвуют в процессе общения с каждым членом второй команды. Затем команды выбирают одного участника и задают ему перевод слова. Таким же образом могут быть опрошены все члены команды. После этого педагог отбирает одного участника из каждой команды (студента из контрольной группы), а члены противоположной команды по очереди спрашивают у него перевод термина. Чем больше слов запомнил данный студент, тем больше очков он принесет в свою команду. Побеждает та команда, чьи очки будут выше [5, 153].

<p>Reading Reading A→Z Z→A</p> <p>St 5 • ⇔ • St 6 --↓ St 4 • ⇔ • St 7 St 3 • ⇔ • St 8 St 2 • ⇔ • St 9 St 1 • ⇔ • St 10 Team 1 Team 2</p> <p>Teacher (monitoring)</p>	<p>Reading Reading Z→A A→Z</p> <p>St 5 • ⇔ • St 7 7--↓ St 4 • ⇔ • St 8 St 3 • ⇔ • St 9 St 2 • ⇔ • St 10 St 1 • ⇔ • St 6 Team 1 Team 2</p> <p>Teacher (monitoring)</p>	<p>Reading Reading W1,3,5,7 W2,4,6,8</p> <p>St 5 • ⇔ • St 8 8--↓ St 4 • ⇔ • St 9 St 3 • ⇔ • St 10 St 2 • ⇔ • St 6 St 1 • ⇔ • St 7 Team 1 Team 2</p> <p>Teacher (monitoring)</p>	<p>Reading Reading W2,4,6,8 W1,3,5,7</p> <p>St 5 • ⇔ • St 8 --↓ St 4 • ⇔ • St 9 St 3 • ⇔ • St 10 St 2 • ⇔ • St 6 St 1 • ⇔ • St 7 Team 1 Team 2</p> <p>Teacher (monitoring)</p>
<p>Reading Translation</p> <p>St 5 • ⇔ • St 8 8--↓ St 4 • ⇔ • St 9 St 3 • ⇔ • St 10 St 2 • ⇔ • St 6 St 1 • ⇔ • St 7 Team 1 Team 2</p> <p>Teacher (monitoring)</p>	<p>Translation Reading</p> <p>St 5 • ⇔ • St 8 8--↓ St 4 • ⇔ • St 9 St 3 • ⇔ • St 10 St 2 • ⇔ • St 6 St 1 • ⇔ • St 7 Team 1 Team 2</p> <p>Teacher (monitoring)</p>	<p>Group work</p> <p>•St 1<sup>(w3)e</sup> • St2<sup>(w1)e</sup> •St 3<sup>t</sup> • St 4<sup>(w2)e</sup> • St 5<sup>(w)e</sup></p> <p>Team 1, 2</p> <p>Teacher (monitoring)</p>	<p><b>Control</b></p> <p><b>Team1</b> •St1•St2•St3•St4 ↓ ↓ ↓ ↓ • St1 (Team2)</p> <p><b>Teacher checks the right answers and puts the points</b></p>

Этот метод изучения новой специализированной профессиональной лексики является долгим методом запоминания [5, 154]. Тем не менее, данная методика позволяет эффективно провести занятие в интерактивном взаимодействии всех участников образовательного процесса, даже когда в силу разных причин студенты устали и их внимание рассеивается, или наоборот, когда они гиперактивны. Данный метод позволяет усилить концентрацию обучаемых, когда они выполняют чтение слов стоя у доски и использовать физическую активность наряду с умственной деятельностью. Этот способ разработан специально для запоминания среднего объема информации, если

необходимо изучить от 10 до 25 новых лексических терминов или выражений, он также является особенно эффективным в группах, где более 6 человек, и может занимать около половины урока.

На следующем этапе занятия студенты должны найти изученные термины в тексте, выделить их, прочитать полностью предложение, в котором содержатся эти слова или фразы, а затем перевести весь прочитанный материал. Как уже упоминалось выше, чтобы слова и выражения отложились в долговременной памяти обучаемых, педагог должен использовать их на следующих трех или четырех занятиях.

В заключение нам бы хотелось выделить основные положительные моменты использования представленных методик:

- Возможность использования интерактивных форм при изучении новых специальных профессиональных слов и выражений на занятиях у студентов-будущих медиков.

- Опыт общения и взаимодействия с однокурсниками и преподавателем, а также отсутствие психологического напряжения между педагогом и студентами, так как обучение построено на принципах сознательного партнерства и взаимодействия [3, 121; 4, 212].

- Высокая мотивация к учебе из-за конкурентной составляющей обучения, что делает процесс обучения более продуктивным и эффективным [4, 212].

- Возможность заучивания большого объема специальных профессиональных терминов за короткое время.

- Отсутствие применения дорогостоящего оборудования в учебном процессе (использование только доски, мела и учебного пособия).

Следует также отметить и некоторые отрицательные моменты:

- Построение дальнейшего лексико-грамматического материала должно основываться на основе ранее изученных слов.

- Наличие преподавателя для корректировки или мониторинга выполнения заданий.

- Невозможность применения этих методов в индивидуальной работе или в небольших языковых группах до четырех человек [5, 154].

По нашему мнению, представленный опыт обучения профессиональной терминологической лексике английского языка студентов — будущих медиков имеет особое практическое значение при дефиците времени, отводимого на изучение иностранного языка в неязыковом вузе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Башкуева Т. Д., Цыренжапова С. Д. О роли иностранного языка в лично-профессиональном саморазвитии будущих медиков Выходные данные: Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10(64), Ч. 3. С. 174–176.

2. Журавлева В. И., Журавлева Н. А., Каирсапова Э. М., Коробова Е. Е. Некоторые приемы введения лексики на уроках английского языка на начальном этапе обучения в неязыковом ВУЗе. Проблемы Науки, 2015. № 3(33). URL. <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-priemy-vvedeniya-leksiki-na-urokah-angliyskogo-yazyka-na-nachalnom-etape-obucheniya-v-neyazykovom-vuze>(дата обращения: 09.06.2020).

3. Исаева З. М. Мынбаева А. К., Садвокасова З. М. Активные методы и формы обучения в высшей школе: Учебное пособие для вузов. Алматы, 2005. 122 с.

4. Цыренжапова С. Д. Интерактивные игры занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2015. С. 209–213.

5. Sharypova E. V., Tsyrenzhapova S. D. Three methods of Teaching of special professional terms through the example of English language Выходные данные: International Conference Proceedings: foreign Languages, Country studies: Training, Research and Translation Mongolia, Ulaanbaator, 2018. P. 149–154.

## REFERENCES

1. Bashkueva T. D., Cyrenzhapova S. D. O roli inostrannogo yazy`ka v lichnostno-professional`nom samorazvitii budushhix medikov

Vy`hodny`e Danny`e: Filologicheskie nauki. Voprosy` teorii i praktiki 2016. № 10(64), Ch. 3. S. 174–176.

2. Zhuravleva V. I., Zhuravleva N. A., Kairsapova E`. M., Korobova E. E. Nekotory`e priemy` vvedeniya leksiki na urokax anglijskogo yazy`ka na nachal`nom e`tape obucheniya v neyazy`kovom VUZe. Problemy Nauki, 2015. № 3(33). URL. <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-priemy-vvedeniya-leksiki-na-urokah-angliyskogo-yazyka-na-nachalnom-etape-obucheniya-v-neyazykovom-vuze> (data obrashheniya: 09.06.2020).

3. Isaeva Z. M. Mynbaeva A. K., Sadvokasova Z. M. Aktivny`e metody i formy` obucheniya v vy`sshej shkole: Uchebnoe posobie dlya vuzov. Almaty, 2005. 122s.

4. Cyrenzhapova S. D. Interaktivny`e igry` zanyatiyax po inostrannomu yazy`ku v neyazy`kovom vuze. Ulan-Ude`: Izd-vo Buryatskogo gosuniversiteta, 2015. S. 209–213.

5. Sharypova E. V., Tsyrenzhapova S. D. Three methods of Teaching of special professional terms through the example of English language

Vy`xodny`e Danny`e: International Conference Proceedings: foreign Languages, Country studies: Training, Research and Translation Mongolia, Ulaanbaator, 2018. P. 149–154.

**Цыренжапова Светлана Дамбиевна**

Кандидат педагогических наук, доцент

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: tsd60@yandex.ru

**Шарыпова Екатерина Валентиновна**

Кандидат социологических наук, доцент

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: katrin.nazar@mail.ru

**Tsyrenzhapova Svetlana**

PhD, Associate Professor

Dorzhi Banzarov Buryat State University

E-mail: tsd60@yandex.ru

**Sharypova Ekaterina**

PhD, Associate Professor

Dorzhi Banzarov Buryat State University

E-mail: tsd60@yandex.ru

## **ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ КОНКУРСА НАУЧНЫХ ПРОЕКТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СРЕДИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

© *О. А. Чепак*

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Улан-Удэ, Россия

**Ключевые слова:** внеаудиторная работа; конкурс научных проектов; речевая деятельность; научное исследование; обучение иностранным языкам; студенты неязыковых факультетов; критерии оценивания; презентация; уровень владения языком; мотивация.

**Аннотация.** В статье представлен опыт проведения международного конкурса на лучший студенческий научный проект на иностранном языке для студентов неязыковых факультетов. Автор излагает цели и задачи конкурса, описывает критерии оценивания проектов. Дано описание всех этапов проведения конкурса. Конкурс научных проектов рассматривается как эффективный способ организации исследовательской деятельности студентов. В статье говорится, что конкурс вносит вклад в развитие науки, способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции, повышают мотивацию изучения иностранных языков в целом, способствуют получению знаний по специальности, служит расширению международных контактов. Описываемый в статье опыт может быть использован преподавателями иностранного языка как в учебном процессе, так и при подготовке и проведении научных мероприятий.

## **TO THE EXPERIENCE OF HOLDING THE INTERNATIONAL CONTEST OF SCIENTIFIC PROJECTS FOR THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS**

*Olga Chepak*

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

**Keywords:** extracurricular work; competition of scientific projects; speech activity; Scientific research; Learning foreign languages; students of non-linguistic faculties; evaluation criteria; presentation; level of language proficiency; motivation.

**Abstract.** The article presents the experience of holding an international competition for the best student research project in a foreign language for students

of non-linguistic faculties. The author sets out the goals and objectives of the competition, describes the criteria for evaluating projects. A description of all stages of the competition is given. The competition of scientific projects is considered as an effective way of organizing the research activities of students. The article says that the competition contributes to the development of science, contributes to the formation of foreign language communicative competence, increases the motivation for learning foreign languages in general, contributes to the acquisition of knowledge in the specialty, and serves to expand international contacts. The experience described in the article can be used by teachers of a foreign language both in the educational process and in the preparation and conduct of scientific events.

В настоящее время к выпускникам высших учебных заведений предъявляются достаточно высокие требования. Владение иностранным языком является большим преимуществом для молодых специалистов, которое учитывается работодателями при приеме на работе. Поэтому задача высшей школы в целом, и преподавателей иностранных языков, в частности, сделать все возможное для того, чтобы студенты умели общаться на иностранном языке. Однако существует ряд проблем, которые препятствуют эффективности обучения иностранных языков. Наиболее важными из них являются, во-первых, низкая мотивация студентов неспециальных факультетов, которые считают эту дисциплину второстепенной по важности и не уделяют ей должного внимания, во-вторых, низкий уровень знаний большинства выпускников школ и, как следствие, разноуровневые группы, в-третьих, небольшое количество часов, предусмотренные учебным планом на изучение дисциплины «Иностранный язык». Однако, несмотря на существующие трудности, преподаватели иностранного языка стараются применять все возможные технологии и приемы, направленные на усвоение иностранного языка, не только во время учебных занятий по иностранному языку, но и использовать такой потенциал, как внеаудиторная работа. Вне занятий проводятся олимпиада по иностранным языкам, развлекательные мероприятия на иностранных языках, конференции, различные конкурсы. Одним из значимых внеаудиторных научных мероприятий является международный конкурс на лучший студенческий научный проект на иностранном языке, о котором и пойдет речь в данной работе. Цель настоящей статьи обобщить опыт проведения конкурса научных проектов на иностранном языке среди студентов неспециальных факуль-

тетов и проанализировать возможности этого мероприятия при обучении иностранному языку. Данная статья имеет практическую значимость, которая заключается в том, что описываемый в статье опыт может быть использован преподавателями иностранного языка как в учебном процессе, так и при подготовке и проведении научных мероприятий.

Международный конкурс на лучший студенческий научный проект на иностранном языке проводится в Бурятском государственном университете и имеет достаточно длительную и интересную историю. Так, в 1996-1999 годы с целью развития научной деятельности студентов кафедры иностранных языков организовала научные конференции на иностранном языке, в которых принимали участие все обучающиеся в то время студенты. Участие в конференции было обязательным требованием в курсе изучения иностранных языков и служило своеобразным допуском к государственному экзамену по иностранному языку. Проведению такого массового научного мероприятия способствовало большое количество часов в учебном плане, отведенное на изучение иностранных языков, наличие достаточно серьезного итогового контроля в форме государственного экзамена. Однако с уменьшением часов и отменой государственного экзамена по дисциплине «Иностранный язык» было принято решение придать данному мероприятию формат конкурса научных проектов для студентов с высоким уровнем владения языком. Таким образом, конкурс научных студенческих проектов проводился ежегодно, начиная с 2011 года. В период с 2011 по 2017 годы было проведено семь научных мероприятий, которые пользовались популярностью среди студентов неспециальных факультетов. В 2014 году конкурс получил статус международного мероприятия, что позволило значительно расширить географию участников. С 2018 года конкурс проводится через год, чередуясь с другим не менее важным общеуниверситетским мероприятием — научной конференцией на иностранных языках «Правовое пространство в современном мире». Рабочим языком конкурса является английский язык.

Целью проведения конкурса научных проектов на иностранном языке является совершенствование навыков научной работы, ознакомление студентов с фундаментальными исследованиями и инновационной деятельностью зарубежных и отечественных ученых, повышение мотивации студентов к осуществлению научных исследова-

ний, оформление и презентация результатов исследования на иностранном языке, а также совершенствование учебного процесса, повышение качества образования. Задачи конкурса: создать мотивацию к изучению английского языка в ВУЗе; создать условия для практического применения знаний по английскому языку; развивать языковую компетенцию: овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с заданной темой конкурса; развивать социокультурную компетенцию: формирование умения представлять свой факультет, университет в условиях иноязычного межкультурного общения; развивать и воспитывать понимание у студентов важности изучения иностранного языка в современном мире и потребности пользоваться им как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации; развивать научное отношение к изучению иностранного языка; внедрять в процесс обучения информационно-коммуникационные технологии. Нужно отметить, что с каждым годом возрастает число участников конкурса, расширяется тематика и глубина исследований. Так, исследования, представленные на конкурс в 2019 году, охватывали такие сферы, как медицина, биология, экология, химия, информационные технологии, право, политика, педагогика, социология, туризм, лингвистика, история, культура. Во время работы шести секций, которые были организованы в рамках конкурса, были затронуты такие актуальные вопросы, как сохранение здоровья, загрязнение окружающей среды, роль информационных технологий, активная позиция молодежи в современном мире, развитие туризма и культуры, роль языка в современных процессах и многие другие проблемы современности. (1) Все представленные на конкурс работы содержали результаты проведенных исследований, практические рекомендации, а также сравнительно-сопоставительный анализ реалий разных стран. По результатам работы конкурса издается сборник научных студенческих работ.

Рассмотрим основные этапы в организации обсуждаемого научного мероприятия. Большую роль играет подготовительный период, от которого зависит и количество участников, и качество исследований, и организация непосредственно конкурса. Традиционно члены оргкомитета заблаговременно составляют информационное письмо, где излагается вся информация по проведению конкурса, включая дату и место проведения, тематику исследований, требования к исследованиям, требования к оформлению, критерии оценивания и

другие детали. С момента получения информационного письма студентами под руководством преподавателей проводится большая предварительная работа. Студенты работают на иноязычных сайтах, читают и анализируют оригинальные научные работы по специальности, изучают специальную лексику. Важно отметить, что при работе с текстами специальной направленности на иностранном языке студенты не только развивают умения чтения, но и одновременно знакомятся с исследованиями и деятельностью зарубежных ученых, таким образом, они параллельно улучшают свой уровень владения языком и получают новые знания и углубляют имеющиеся знания по специальности. Вторым важным моментом является то, что на этом этапе у студентов развивается умение применять научные методы исследования, им необходимо выбрать актуальную проблему, отобрать необходимую для нее информацию, определить форму презентации своего исследования. Преподаватель в свою очередь на занятиях по иностранному языку проводит работу, направленную на развитие у студентов умений проводить научное исследование на иностранном языке, проводя учебные проекты, анализируя учебные тексты, организуя дискуссии, решая кейсы.

Основной этап конкурса — это непосредственно представление своих исследований перед жюри и участниками мероприятия. Каждый участник озвучивает исследуемую проблему, приводит результаты исследования, предлагает пути решения, сопровождая выступление презентацией. В последующем обсуждении участники вступают в дискуссию, задавая вопросы и представляя свою точку зрения на существующую проблему, тем самым у студентов развиваются умения говорения и аудирования. Таким образом, мы видим, что на данном этапе студенты получают возможность практического применения иностранного языка, что является основной целью обучения иностранному языку на всех уровнях.

Необходимым и важным моментом любой деятельности является оценивание. На данном научном мероприятии оценивание осуществляется на основе критериального подхода. В качестве критериев выбраны три основных пункта: презентация, исследование, владение языком. По критерию «Презентация» оценивается не только соответствие презентации устному изложению проблемы и точность отражения основных пунктов описания представляемого исследования, но и способ подачи материала, невербальные средства коммуника-

ции, темп и время выступления. Критерий «Исследование» охватывает актуальность и глубину исследования, цель и организацию исследовательского процесса, достоверность полученных данных, объяснение результатов, наличие выводов, владение темой. По критерию «Владение языком» члены жюри оценивают связность высказывания, беглость речи, произношение, владение разнообразными лексическими единицами и грамматическими структурами. Каждый критерий оценивается по трехбалльной системе, общая оценка складывается из совокупности баллов за все три критерия. Для оценивания исследований, представленных на конкурсе научных проектов, создается независимое жюри, состоящее из преподавателей разных учебных заведений, в каждой секции работает по 3 человека. Как было указано выше, критерии указываются в информационном письме, поэтому участники конкурса учитывают требования к работе на всех этапах проведения конкурса, что безусловно способствует улучшению качества представленных исследований

Данные критерии оценивания, которые подробно представлены в таблице ниже, на наш взгляд, дают возможность не только всесторонне и объективно оценить студенческие работы, но и позволяют преподавателям сделать выводы о типичных ошибках, об эффективности подготовки, проанализировать свою работу, скорректировать дальнейшие планы по осуществлению учебного процесса.

### **Критерии оценивания научного исследования**

	<b>Presentation</b>	<b>Research</b>	<b>Language</b>
3	PPT slides have a clear layout and are appropriately designed to enhance the audiences' understanding; key points and data are shown and details are minimized. Appropriately explains, clarifies and summarises slides, key points and data and responds to questions thoroughly. Maintains a strong connection with the audi-	The objectives of the research are clear and the stages of the research process are logically organised. The data obtained is reliable and valid, and the data analysis procedure is transparent. A clear explanation of the results is provided and conclusions are warranted by the data obtained.	Gets the idea across coherently with little hesitation; communicates with ease and with rare dictation from written notes or PPT slides. Pronunciation is highly intelligible; mistakes are rare and never impede communication. Grammar and vocabulary are complex, pre-

- ence with body language, manner and volume; the presentation is paced and timed perfectly.
- 2 PPT slides generally have a clear layout and sufficiently support the audiences' understanding; key points and data are shown although details may interfere at times. Despite some omission, generally explains, clarifies and summarises slides, key points and data; responds to questions satisfactorily. Maintains an adequate connection with the audience with body language, manner and volume; the presentation is paced and timed acceptably.
- 1 The layout of PPT slides is sometimes unclear and may insufficiently support the audiences' understanding; key points and data are not always shown and details tend to interfere. There is a lack of explanation, clarification and summarisation of key points and data; responses to questions may not be satisfactory. There is inadequate connection with the audi-
- Information is accurate; mastery in knowledge of the field/topic is demonstrated. The objectives of the research are generally clear and the stages of the research process are mostly logical. The data obtained seems reliable and valid and the data analysis procedure seems transparent, although there may be some lack of credibility. Despite some lack of clarity, an explanation of the results is provided; conclusions are drawn although they may lack warrant. Information is mostly accurate; good knowledge of the field/topic is demonstrated
- The objectives of the research are not entirely clear and the stages of the research tend to be disorganised or illogical. The data obtained has reliability and/or validity issues ; the data analysis procedure is somewhat unclear and lacks credibility. An explanation of the results is provided yet this is unclear and these do not provide
- precise and varied; mistakes are rare and never obstruct the message to the audience. Generally coherent with occasional lack of clarity, hesitation, false starts or repetition; may sometimes dictate from a script, written notes or the PPT slides. Despite occasional mistakes that may cause irritation, the pronunciation is generally intelligible. Despite some inaccuracies, there is a sufficient mixture of simple and complex grammatical structures and vocabulary items.
- Somewhat fluent, but hesitation, repetition and false starts make the presentation hard to follow; there are frequent dictations from a script, written notes or the PPT slides. Pronunciation is somewhat intelligible, yet frequent mistakes may cause a strain for the listener. Confidently uses simple grammar and vocabulary but avoids

	<p>ence due to inappropriate body language, manner and/or volume; the presentation is paced and/or timed poorly.</p>	<p>sufficient warrant for the conclusions. At times, information is inaccurate and a lack of knowledge of the field/topic is apparent.</p>	<p>complex language; errors are frequent and may cause a strain for the listener.</p>
0	<p>The layout of PPT slides is unclear and do not support the audiences' understanding; irrelevant details obscure the key points and data. There is little or no explanation, clarification and summarization of key points and data; responses to questions may be irrelevant or absent. There is little or no connection with the audience due to inappropriate body language, manner and volume; the pacing and/or timing of the presentation is unacceptable.</p>	<p>The objectives of the research are opaque; the stages of the research are extremely disorganised and/or illogical. The data obtained has serious reliability and validity issues; the data analysis procedure is enigmatic and/or lacks any credibility. The results are unclear and do not provide any warrant whatsoever for the conclusions drawn. Information is predominantly inaccurate or misleading, indicating a grave lack of knowledge of the field/topic.</p>	<p>Very limited fluency due to excessive hesitation, repetition and/or false starts; may dictate the entire presentation from a script, written notes or the PPT slides. Pronunciation errors predominate; the language is mostly unintelligible and causes a great deal of strain for the listener. Uses only basic grammar and vocabulary, with frequent errors that obstruct the message and cause excessive strain for the listener.</p>

Завершающим этапом является послеконкурсный этап, который включает в себя редактирование и публикацию студенческих работ, анализ результатов, составление отчета о проведенном мероприятии. Этот этап также важен, как и два предыдущих, так как анализ результатов и выявление ошибок способствуют выбору правильной стратегии подготовки и проведения последующих научных мероприятий подобного рода.

Как было отмечено выше, студенты неспециальных факультетов имеют низкую мотивацию изучения иностранного языка, поэтому преподаватели используют все ресурсы для ее повышения. Проведение такого рода конкурса является эффективным средством для того, чтобы повысить интерес к предмету. Для участия в конкурсе требуется достаточно высокий уровень владения языком, это стимулирует студентов больше работать над языком, расширять вокабуляр, читать

дополнительную литературу, участвовать во всех проводимых интерактивных формах работы в учебное и во внеучебное время. Вторым важным фактором, благодаря которому повышается мотивация — это общение с носителями языка, со своими сверстниками из других учебных заведений. Реальная ситуация общения на иностранном языке во время конкурса дает возможность осознать преимущества владения иностранным языком, как результат, ведет к повышению интереса к предмету. Кроме того, конкурс дает возможность студентам, обучающимся по программе магистратуры, участвовать в научном мероприятии с последующей публикацией в научном издании, что является обязательным требованием при допуске к защите магистерской диссертации. Дополнительные баллы в рейтинге, полученные за участие в научной деятельности, также стимулируют студентов к более глубокому изучению иностранных языков.

Научные мероприятия подобного рода играют важную роль в расширении международных контактов и укреплении сотрудничества между университетами. Данный конкурс является площадкой для взаимодействия и общения между студентами из разных учебных заведений России и студентов из разных стран не только в формальной обстановке во время презентации своих проектов, но и в неформальной обстановке в перерывах, во время проведения развлекательных мероприятий, во время сопровождения гостей студентами университета.

В заключении нужно отметить, что конкурс научных проектов является эффективным способом организации исследовательской деятельности студентов. Такого рода научные мероприятия на иностранном языке вносят вклад в развитие науки, способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции, повышают мотивацию изучения иностранных языков в целом, способствуют получению знаний по специальности. Вместе с тем продолжается работа по совершенствованию проведения конкурса, в частности, рассматриваются возможности дистанционного участия, вносятся предложения о привлечении студентов в качестве одного из членов жюри, проводится ряд мероприятий по расширению географии участников.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. International Contest for the Student's Scientific Project in a Foreign Language: материалы международного конкурса студенческих научных

проектов на иностранном языке (Улан-Удэ, 16-17 мая, 2019 г.). — Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2019 — 232 с.

## **REFERENCES**

1. International Contest for the Student's Scientific Project in a Foreign Language: материалы международного конкурса студенческих научных проектов на иностранном языке (Улан-Удэ, 16-17 мая, 2019 г.). — Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2019 — 232 с.

### **Чепак Ольга Александровна**

Кандидат социологических наук, доцент

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: chepak.o@yandex.ru

### **Chepak Olga**

PhD, Associate Professor

Dorzhi Banzarov Buryat State University.

Email: chepak.o@yandex.ru

## **ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В НОВОСТНОМ АНОНСЕ ИНТЕРНЕТ-СМИ**

© *Е. А. Шагланова*

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Улан-Удэ, Россия

**Ключевые слова:** речевое воздействие, аббревиатура, заимствования, имена собственные, новостной анонс, манипулятивная функция.

**Аннотация.** Статья посвящена языковым средствам речевого воздействия в новостном анонсе Интернет-сми. Материалом для исследования послужили примеры из новостных анонсов как федеральных, так и местных Интернет-сми, опубликованных на известных поисковых сайтах Mail.ru и Яндекс. К основным средствам речевого воздействия в новостном анонсе можно отнести аббревиатуры, цифровые обозначения, иноязычные вкрапления, имена собственные и др.

## **LINGUISTIC MEANS OF SPEECH INFLUENCE IN THE NEWS ANNOUNCEMENT OF THE INTERNET MEDIA**

*Elena Shaglanova*

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

**Keywords:** speech influence, abbreviation, borrowings, proper names, the news announcement, manipulative function

**Abstract.** The article discusses the main language means of speech influence in the news announcement of online media. The news announcements of state and local online media, published on popular search sites served as examples for the study. The main means of speech impact in a news announcement include abbreviations, numerals, foreign language morphemes, proper names, etc.

Интернет-СМИ является самым оперативным, высокотехнологичным и массовым средством коммуникации и передачи актуальной информации. Специфика новостного анонса в Интернет-СМИ отвечает требованиям современной медиа-сферы — скорость, открытые источники, разнообразие мнений, комментарии, постоянное обновление. Кроме этого, Интернет-СМИ обладает широкими технологическими возможностями представления актуальной информации

и, это выражается, в том числе и в использовании определенных языковых и неязыковых средств речевого воздействия.

Наряду с графическими средствами, к основным средствам речевого воздействия в новостном анонсе можно отнести аббревиатуры, цифровые обозначения, иноязычные вкрапления, имена собственные и др.

Хотя, некоторые психологи утверждают, что во многих случаях аббревиации могут сбить с толку и оттолкнуть незнакомую аудиторию, и что необходимо переоценить знакомство аудитории с сокращениями [4]. Возможность краткой передачи информации, опознаваемость и удобство произнесения оправдывают столь обширный пласт аббревиальных сокращений, например, в области высоких технологий, прорыв в которой дал о себе знать порождением огромного количества искомым слов, список которых ежедневно пополняется: JPS, USB, HD, D3, LED, OLED, а также в области здравоохранения: COVID-19, ВОЗ, СЮЗ, ИВЛ и другие. Помимо средства экономии времени, речевых усилий говорящего, аббревиатура — средство концентрации информации, ведь и полная, и аббревиатурная записи передают одну и ту же информацию. Так, аббревиатура, являясь обязательным компонентом текстов научной, деловой сферы, широко используется и в средствах массовой информации, текстах малого жанра, рекламы и т.д., выполняя одну из основных задач в данных жанрах — передача наибольшего количества информации в требуемых временных рамках и в рамках требуемого физического объема [3, с. 230]. Читая новости, мы зачастую обращаем внимание даже на незнакомые аббревиатуры и пытаемся расшифровать новое или непонятное аббревиальное сокращение, тем самым задерживая свое внимание на данной новостной строке. Так, аббревиатуры, призванные изначально экономить пространство, привлекают наше внимание и даже вызывают интерес к ее расшифровке. Приведем примеры из новостных анонсов на поисковых сайтах [yandex.ru](http://yandex.ru), [mail.ru](http://mail.ru).

1. Глава ВОЗ сообщил, что в мире идет разработка 141 вакцины от COVID-19 (Яндекс новости, июль 2020г.);

2. В НАТО анонсировали ответ на размещение «Искандеров-М» с новой ракетой (Яндекс новости, январь 2020г.);

3. ЦБ рассказал о выплатах по новой добровольной пенсионной схеме (Яндекс новости, январь 2020г.).

4. Экипаж МЧС ужаснулся масштабам пожаров в Австралии (Яндекс новости, январь 2020г.).

Основные тематические группы аббревиатур, встречающихся в новостных анонсах, отражают преимущественно политическую, экономическую и социальную сферы жизни. Их можно разделить на: 1) наименования центральных и местных органов управления, их отделов и спецслужб (ЦИК, МЧС, ФСБ, ЦБ, МВД, ПФР, ФРС); 2) географические и административные наименования (РФ, США, ЯНАО, ЛНР, ДВ, РБ); 3) наименования политического характера (ЕС, НАТО, ООН, ПРО, G8, ЕР, ЛДПР); 4) наименования чрезвычайных ситуаций (ДТП, ЧП, ЧС); 5) наименования спортивного характера (ФИФА, ЦСК, МОК, ЧМ, ОИ, ЧЕ); 6) наименования социально-бытового характера (СМИ, ЕГЭ, ОГЭ, МТВ, БМВ, АЭС, СИЗО) [1, с.13].

Анализ примеров информационных сообщений показывает изобилие цифровых данных. Цифра, включенная в словесный текст, прерывая ряд слов, всегда останавливает на себе внимание. Также, числительные используются для введения данных, характеризующих исключительные особенности объекта новостей, процесса, изменений или данных, представляющих научно-обоснованные (заключения экспертов, независимое тестирование). В таких случаях их воздействие направлено на рациональное мышление адресата. Цифры используются в анонсе для обозначения:

1. Временного промежутка (дата, год):

(5) Книга рекордов Гиннеса назвала главное достижение 2014 года. (Яндекс новости, январь 2015 г.);

(6) Россия ограничит авиасообщение со странами ЕС с 16 марта (Яндекс новости, март 2020);

2. Масштаба происходящего:

(7) На 70% чаще стали ездить из Монголии в Бурятию (Яндекс новости, январь 2018 г);

(8) Число инфицированных COVID-19 в мире превысило 150 тысяч (Mail.ru, март 2020 г.).

Использование цифрового обозначения числительных в новостном анонсе Интернет-СМИ является одним из распространенных приемов привлечения внимания адресата. Это объясняется нашей потребностью в точности, в статистических данных, помогающих нам ориентироваться в информационном пространстве. В плане выражения информации сжатая композиционная структура новостного анонса при выборе между словом и цифрой для выражения числового значения сводится к выбору цифры.

Сложность восприятия иноязычных вкраплений не мешает ее частому употреблению в новостном анонсе, ведь экспансия иноязычных слов и компонентов — актуальная тенденция развития языка. В языке СМИ, в рекламных текстах, в языке интернет коммуникаций иностранные вкрапления кроме средства передачи информации, представляют собой элемент языковой игры, и используются для экспрессии, создания комического эффекта, что говорит о наличии немаловажной функции иностранного слова — функции манипулирования — воздействия на адресата [2, с.71].

В анонсе Интернет-дискурса иноязычные вкрапления используются, например, при обозначении зарубежных СМИ:

(9) **Glamour** лишил Регину Тодоренко звания «Женщина года» (Яндекс новости, 25 апреля 2020 г.);

(10) Прибыль от **Charlie Hebdo** после гибели журналистов составила около €10млн. (Яндекс новости, 15 января 2015 г).

Именованное зарубежного издания в его «оригинальном» написании используется с целью придания большей авторитетности как самой новости, так и информагентству, которое публикует данный анонс [1, с.14]. В «оригинальном» написании встречаются также наименования крупных международных организаций, а также компаний и корпораций, например:

(11) Билл Гейтс покинул руководство **Microsoft** (Яндекс новости, март 2020 г.);

(12) Оливейра удушающим приемом одолел Ли на **UFC Fight Night 170** (Яндекс новости, март 2020).

Особо следует отметить такие лексико-семантические средства воздействия в новостном анонсе как эмоционально-экспрессивная лексика и имя собственное. Как показывает анализ примеров, эмоционально-экспрессивная лексика характерна, главным образом, для анонсов, темой которых является какое-либо негативное событие:

(13) В Бурятии женщина **погибла**, выпав с пятого этажа (Яндекс, январь, 2020г).

(14) Полиция **ликвидировала** «автономную» зону в Сиэтле (Яндекс, июль, 2020).

(15) В Улан-Удэ мужчина **напал** на школьницу (Яндекс, январь, 2020г).

Анализ материала показывает, что лексики с положительной эмоционально-экспрессивной окраской в новостном анонсе значительно меньше, чем лексики с отрицательной окраской. Негативное событие

воспринимается адресатом острее, вызывая больший интерес, чем положительное.

Имя собственное наряду с перечисленными выше средствами является основным средством привлечения внимания, а также воздействия на аудиторию. В новостных анонсах наиболее распространенным является: 1) однокомпонентный антропоним, состоящий из наиболее информативной части — фамилии знаменитых людей, политиков, спортсменов, представителей шоу-бизнеса и т.д. [1, с. 15]

(16) **Путин** внёс в Госдуму проект закона о поправках в Конституцию

(18) **Трамп** объявил режим чрезвычайной ситуации в США из-за вируса ([mail.ru](mailto:mail.ru), март, 2020 г.).

2) однокомпонентный (фамильный) вид именованного, осложненный указанием на занимаемую должность (титул, статус):

(18) «У меня не было другого выбора»: **принц Гарри** объяснил отказ от королевских титулов ([mail.ru](mailto:mail.ru), январь, 2020 г.).

В дальнейшем исследовании новостного анонса интернет-СМИ представляется интересным сравнение региональных новостных анонсов с федеральными, а также изучение стилистических средств воздействия, с последующим построением системы для выявления стратегического потенциала различных языковых средств.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ковальчукова, М. А. Новостной анонс в сети интернет как речевой жанр дискурса СМИ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2009. 26 с.

2. Шагланова, Е. А. Использование иноязычных слов и компонентов с целью компрессии текста // Вестник Бурятского государственного университета. Серия Романо-Германская филология. С. 70-75.

3. Шагланова, Е. А. Лингво-прагматическая функция аббревиаций // Проблемы концептуальной систематики языка, речи и речевой деятельности: материалы 7-й Всероссийской заочной научной конференции. Иркутск: ИГЛУ 2014. С. 230-236.

4. Andrew H. Hales, Kipling D. Williams, and Joel Rector «Alienating the Audience: How Abbreviations Hamper Scientific Communication» <https://www.psychologicalscience.org/observer/alienating-the-audience-how-abbreviations-hamper-scientific-communication> (дата обращения 10.04. 2021).

5. Поисковая система Яндекс.ру [Электронный ресурс], (дата обращения 2015-2021 гг.).

6. Поисковая система Mail.ru [Электронный ресурс], (дата обращения 2015-2020 гг.).

## REFERENCES

1. Koval'chukova, M.A. Novostnoj anons v seti internet kak rechevoj zhanr diskursa SMI // Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — Izhevsk, 2009. — 26s.
2. Shaglanova, E.A. Ispol'zovanie inoyazychnyh slov i komponentov s cel'yu kompressii teksta // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Romano-Germanskaya filologiya. Ulan-Ude: Izd-vo Buryat.gosuniversiteta, 2013. Vyp.11. S. 70-75.
3. Shaglanova, E.A. Lingvo-pragmaticheskaya funkciya abbreviacij // Problemy konceptual'noj sistematiki yazyka, rechi i rechevoj deyatel'nosti: materialy 7-j Vserossijskoj zaochnoj nauchnoj konferencii. Irkutsk: IGLU, 2014. — S. 230-236.
4. Andrew H. Hales, Kipling D. Williams, and Joel Rector «Alienating the Audience: How Abbreviations Hamper Scientific Communication» // <https://www.psychologicalscience.org/observer/alienating-the-audience-how-abbreviations-hamper-scientific-communication> (data obrashcheniya 10.04.2021).
5. Poiskovaya sistema YAndeks.ru [Elektronnyj resurs], (data obrashcheniya 2015-2021 gg.).
6. Poiskovaya sistema Mail.ru [Elektronnyj resurs], (data obrashcheniya 2015-2020gg.).

### **Шагланова Елена Андреевна**

Кандидат филологических наук

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: shaganel80@mail.ru

### **Shaglanova Elena**

PhD

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

E-mail: shaganel80@mail.ru

## **О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА БГУ К ИНТЕРНЕТ ТЕСТИРОВАНИЮ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

© *А. Ц. Эрдынеев*

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова  
Улан-Удэ, Россия

**Ключевые слова:** компьютерное тестирование, самостоятельная работа студентов, дидактические единицы, психофизиологические особенности, уровень обученности.

**Аннотация.** В статье раскрывается опыт проведения Федерального интернет-экзамена в сфере профессионального образования (ФЭПО), основной задачей которого является осуществление технологии массового интернет тестирования. Автор отмечает некоторые особенности в его выполнении студентами различных направлений колледжа БГУ, приводит качественный анализ результатов тестирования в конкретной академической группе.

## **ON THE PREPARATION OF BSU COLLEGE STUDENTS FOR INTERNET TESTING IN FOREIGN LANGUAGE**

*Alexander Erdyneyev*

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

**Keywords:** computer testing, students' independent work, didactic units, psychophysiological characteristics, level of training.

**Abstract.** The article reveals the experience of conducting Federal Internet examination in the sphere of professional training (FEPT), which main task is to provide technology of high scale Internet testing. The author points at some peculiarities in its performing by students of different directions of the BSU College. He provides a qualitative analysis of the test results in a specific academic group.

На протяжении ряда лет Бурятский государственный университет им. Д. Банзарова принимает участие в Федеральном интернет-экзамене в сфере профессионального образования (ФЭПО), основной задачей которого является осуществление технологии массового интернет тестирования. Целью такого тестирования является разра-

ботка и внедрение технологии, оказывающей вузам помощь во внутривузовской работе по обеспечению качества подготовки студентов на основе внешней независимой оценки их знаний по учебным предметам, по которым проводилось тестирование.

Таким образом, интернет — экзамен, или I-exam, являясь компьютерным тестированием студентов разных специальностей по разным предметам, позволяет в масштабах страны эффективно использовать результаты тестирования по конкретному учебному предмету (как правило, по 3 дисциплинам каждого учебного цикла), для самообследования образовательного учреждения при подготовке к его комплексному оцениванию в подготовке студентов на основе независимой внешней оценки. В качестве показателя освоения дисциплины выступает количество студентов, освоивших все дидактические единицы учебного предмета. Другими словами, данная методика проведения и оценивания результатов интернет тестирования выявляет уровень подготовки не только отдельного студента, а также всей академической группы [1,7]. Следует отметить, что такое тестирование диагностирует состояние базовой подготовки студентов по различным учебным предметам, включая иностранный язык. Интернет-экзамен также предоставляет широкий спектр возможностей для самоанализа его результатов. Такой самоанализ по результатам проведения интернет тестирования мы и хотели бы представить в рамках данной статьи.

С самого начала введения интернет тестирования мы участвовали в нем в разных структурных подразделениях Бурятского госуниверситета, институтах и факультетах, при этом отмечая некоторые особенности его выполнения студентами различных направлений. Так, в 2018/19 учебном году мы подготавливали студентов к интернет тестированию в 6 академических группах, из них 4 группы были студенты бакалавриата: гр. 06671 (ФТФ) — направление 09.03.02 (информационные системы и технологии) — 88%, гр. 07171(ПИ) направление 44.03.01 (педагогическое образование) — 84%, гр. 07270 (ПИ) — направление 44.03.02 (психолого-педагогическое образование) — 87%, гр. 07372 (ПИ) — направление 44.03.04 (профессиональное обучение (по отраслям) — 85%, а также 2 группы — студенты Колледжа БГУ: гр. 17860 — направление 09.02.01 (компьютерные системы и комплексы) — 91%, гр. 17270 — направление 38.02.07 (банковское дело) — 90%. Этот результат (не только не ниже 70%, а практически выше 80% во всех группах), по проведен-

ному интернет тестированию мы объясняем планомерной, специально разработанной нами самостоятельной работой студентов, которую мы понимаем, как форму организации образовательного процесса, стимулирующую активность, самостоятельность, обеспечивающую познавательный интерес студентов [2, 4]. Считаем, что такой высокий результат был достигнут за счет того, что студенты ответственно отнеслись к выполнению тестирования в режиме интернет – тренажера с дальнейшим разъяснением наиболее сложных заданий и выполнением аналогичных по грамматической структуре, либо функциональности в речи упражнений на аудиторных занятиях.

Однако в данной работе в большей степени предметом анализа является выполнение интернет тестирования среди студентов колледжа БГУ. Необходимо отметить, что уровень сложности ПИМ (педагогические измерительные материалы), его дидактических единиц для студентов бакалавриата и колледжа несколько отличается, но тем не менее считаем, что при выполнении интернет тестирования в режиме on-line студенты колледжа испытывают большие трудности, чем студенты бакалавриата ввиду своих возрастных психофизиологических особенностей.

В 2019/2020 учебном году мы также участвовали в интернет тестировании студентов колледжа: в гр. 17А90 специальность 09.02.07 (информационные системы и программирование), а также, что особенно значимо, в группе после 9-летнего обучения в средней школе — гр. 17В99, специальность 12.02.10 (монтаж, техническое обслуживание и ремонт биотехнических и медицинских аппаратов и систем).

В результате целенаправленной подготовки студенты обеих групп справились с заданиями, в течение семестра они планомерно выполняли тестирование в режиме интернет –тренажера и сдали летнюю сессию с результатами среднего значения: в гр. 17А90 — 87% и в гр. 17В99 — 77%. На первый взгляд, в гр. 17В99 результаты тестирования оказались ниже на 10%, чем в 17А90, но это можно объяснить тем, что студенты данной группы в Колледже — после 9-летнего обучения в средней школе, и они еще недостаточно готовы к такой форме проверки знаний по иностранному языку.

Тем не менее, если провести качественный анализ результатов тестирования в этой группе, то выявляется, что практически все студенты (кроме одного), показали высший, четвертый уровень обученности, как и в гр. 17А90. При этом они практически не испытывали трудностей в разделе аудирование и социокультурные традиции, но

задания на проверку понимания прочитанного и сложные грамматические структуры вызывали у них достаточно серьезные затруднения. В начале подготовки к интернет тестированию, исходя из учета отношения этой группы к самостоятельной работе в режиме интернет-тренажера, мы условно разделили 11 студентов этой академической группы на три уровня: с высокой, средней и низкой мотивацией к сдаче компьютерного тестирования. Те из них, кто регулярно самостоятельно выполнял задания — четыре студента, еще четверо не отличались таким постоянством, а у троих, очевидно, не было достаточно времени и заинтересованности для регулярного выполнения заданий. Надо признать, что в целом их отношение к самостоятельной работе в интернет-тренажере выразилось в результатах тестирования. Так, свыше 80% набрали именно регулярно занимавшиеся в интернет-тренажере — 5 студентов, еще 5 из них стали заниматься усиленно перед тестированием (т. е. в каждую условную подгруппу добавилось по 1 студенту ввиду изменения отношения к компьютерному тестированию), а один студент остался на 3-м уровне обученности (см. Табл. 1).

Другими словами, проведенное нами предварительное условное разделение студентов этой группы на три уровня мотивации к тестированию и отношения к самостоятельной работе в интернет-тренажере подтвердилось с достаточной степенью достоверности, причем в условной подгруппе с низким уровнем мотивации (из тех, кто не проявил достаточных усилий для самостоятельной работы в интернет-тренажере) в результате оказался только один студент.

Таблица 1

**Данные тестирования студентов группы 17В99**

№ п/п	Фамилия, имя	Баллы	% набранных баллов за выполнение ПИМ	Уровень обученности
1	Ринчин Д.	Блок 1 — 77% (14 из 18 баллов) Блок 2 — 100% (12 из 12 баллов)	86%	4
2	Виталий Б.	Блок 1 — 83% (15 из 18 баллов) Блок 2 — 83% (10 из 12 баллов)	83%	4

3	Максим Т.	Блок 1 — 72% (13 из 18 баллов) Блок 2 — 100% (12 из 12 баллов)	83%	4
4	Владимир Ш.	Блок 1 — 83% (15 из 18 баллов) Блок 2 — 83% (10 из 12 баллов)	83%	4
5	Андрей Б.	Блок 1 — 72% (13 из 18 баллов) Блок 2 — 91% (11 из 12 баллов)	80%	4
6	Жамсаран Д.	Блок 1 — 83% (15 из 18 баллов) Блок 2 — 66% (8 из 12 баллов)	76%	4
7	Марат З.	Блок 1 — 83% (15 из 18 баллов) Блок 2 — 66% (8 из 12 баллов)	76%	4
8	Илья Н.	Блок 1 — 61% (11 из 18 баллов) Блок 2 — 100% (12 из 12 баллов)	76%	4
9	Золто Р.	Блок 1 — 83% (15 из 18 баллов) Блок 2 — 66% (8 из 12 баллов)	76%	4
10	Намбар Ш.	Блок 1 — 77% (14 из 18 баллов) Блок 2 — 66% (8 из 12 баллов)	73%	4
11	Доржи Ю.	Блок 1 — 83% (15 из 18 баллов) Блок 2 — 33% (4 из 12 балла)	63%	3

Примечательно, что в этом 2020/2021 учебном году студенты гр.17В99 вновь будет проходить компьютерное тестирование, но если во втором семестре у них выявлялся уровень обученности по учебной дисциплине «Иностранный язык (общеобразовательный)», то в этом году (3–4 семестры) они обучаются по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности», что потребует

новых усилий с их стороны. Необходимо отметить, что ПИМ, его дидактические единицы на этой стадии обучения представляют большую сложность, чем на предыдущей стадии, когда студенты изучали Иностраный язык в качестве общеобразовательного.

Надеемся, что по итогам планомерной подготовки под нашим руководством студентов этой группы, включая их самостоятельную работу в интернет –тренажере, в этом учебном году нам удастся также достичь достаточно высокого уровня результатов тестирования, тем более, что положительный опыт по подготовке к сдаче интернет тестирования они уже приобрели.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО): методич. материалы / составители: И. С. Батуева, Е. Р. Урмакшинова, О. К. Маладаева, Э. В. Семенова. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2008. 38 с.

2. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: [учеб.-метод. пособие] / [А. В. Меренков, С. В. Кунышиков, Т. И. Гречухина, А. В. Усачева, И. Ю. Вороткова; под общ. ред. Т. И. Гречухиной, А. В. Меренкова]; М-во образования и науки рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 80 с.

### **REFERENCES**

1. Federal'nyj Internet-ekzamen v sfere professional'nogo obrazovaniya (FEPO): metodich. materialy / sostaviteli: I. S. Batueva, E. R. Urmakshinova, O.K. Maladaeva, E. V. Semenova. Ulan-Ude: Izd-vo Buryatskogo gosuniversiteta, 2008. — 38 s.

2. Samostoyatel'naya rabota studentov: vidy, formy, kriterii ocenki: [ucheb.-metod. posobie] / [A. V. Merenkov, S. V. Kun'shchikov, T. I. Grechuhina, A. V. Usacheva, I. YU. Vorotkova; pod obshch. red. T. I. Grechuhinoj, A. V. Merenkova]; M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii, Ural. feder. un-t. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2016. 80 s.

### **Эрдынеев Александр Цырендоржиевич**

кандидат психологических наук, доцент

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

E-mail: erd1955@mail.ru

### **Erdyneyev Alexander**

Dorzhi Banzarov Buryat State University

E-mail: erd1955@mail.ru

## СОДЕРЖАНИЕ

	Предисловие	3
	Foreword	4
1.	<i>Аюшеева М. Г.</i> Опыт учебы в Австралийском университете	5
2.	<i>Афанасьева Е. Ф.</i> Сравнительный анализ пословиц и поговорок в эвенкийском, русском и бурятском языках	11
3.	<i>Бадмаева О. М.</i> Количественные характеристики кратких и долгих гласных, реализованных при чтении неподготовленного текста	18
4.	<i>Буланова М. Н.</i> Когнитивный подход к анализу словосочетаний	30
5.	<i>Бурцева Э. В.</i> Отношение студентов к дистанционному обучению: преимущества и недостатки	39
6.	<i>Матвеева Д. Г.</i> Обучение иностранным языкам в условиях мультикультурной среды	47
7.	<i>Николаев А.И., Борисова С.В.</i> Фонологические особенности якутского языка при языковом контакте с английским	54
8.	<i>Новосельцева Н. В.</i> Мобильные технологии для обучения аудированию в неязыковом вузе	60
9.	<i>Норбу С. В.</i> Применение коммуникативной методики в изучении иностранных языков, как фактор процесса социализации подростков	65
10.	<i>Очиржапова Д. Ц., Черниговский М. В.</i> Проблемы обучения иностранному языку в колледже БГУ: к вопросу о преподаваемых дисциплинах по иностранным языкам	70
11.	<i>Прокопенко А. А.</i> О семантике и особенностях употребления слова <i>кстати</i> в русской повседневной речи	78
12.	<i>Прокопьева Д. Д.</i> Функциональные и перцептивные свойства интонации (проблемы и методы экспериментально-фонетического исследования на материале английского, русского и бурятского языков)	88
13.	<i>Раднаева Л. Д.</i> Формирование иноязычной фонетической и фонологической компетенции и транскрипция	94
14.	<i>Савлепова Т. В.</i> Средства актуализации линейного времени в эвенкийском языке в сопоставлении с их эквивалентами в русском языке	99
15.	<i>Соктоева Б. В.</i> Метод кейсов как техника проектной методики	109
16.	<i>Сунь Бо</i> Количественные характеристики консонантных сочетаний русского языка в речи носителей китайского языка	114

17.	<i>Талдыкина Н. С.</i> К вопросу изучения академической публичной речи	120
18.	<i>Тонтоева Т. В.</i> Диагностика уровня развития коммуникативной компетентности будущих юристов	125
19.	<i>Хубракова И. В.</i> Фонетические процессы в связной речи	136
20.	<i>Цыренжапова С. Д., Шарыпова Е. В.</i> Из опыта обучения специальным профессиональным терминам на примере английского языка	141
21.	<i>Чепак О. А.</i> Из опыта проведения конкурса научных проектов на иностранном языке среди студентов неязыковых факультетов	151
22.	<i>Шагланова Е. А.</i> Языковые средства речевого воздействия в новостном анонсе интернет-СМИ	161
23.	<i>Эрдынеев А. Ц.</i> О подготовке студентов колледжа Бурятского госуниверситета к интернет тестированию по иностранному языку	167

---

Научное издание

ИССЛЕДОВАНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ:  
АНАЛИЗ, ОПЫТ, ТЕХНОЛОГИИ

*Сборник научных статей*

Компьютерная верстка Н. Ц. Тахинаевой

Свидетельство о государственной аккредитации  
№ 2670 от 11 августа 2017 г.

Подписано в печать 16.05.2022. Формат 60x84 1/16.  
Усл. печ. л. 10,11. Уч.-изд. л. 8,29. Заказ 58.

Издательство Бурятского госуниверситета  
670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а  
rio@bsu.ru