

ISSN 2079-3499

Научно-методический журнал

Гуманитарные науки и образование

16+

ТОМ 15, № 3. 2024

ISSN 2079-3499

Scientific and methodological journal

**Gumanitarnye nauki
i obrazovanie**

**The Humanities
and Education**

Vol. 15, no. 3. 2024

Научно-методический
журнал

Том 15, № 3. 2024
(июль – сентябрь)

(Сквозной номер выпуска – 59)

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный
педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января
2010 года

Выходит
1 раз в квартал

Фактический адрес:

430007, Республика
Мордовия, г. Саранск,
ул. Студенческая, 13б,
каб. 325

Телефоны:

(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-93-09

Факс:

(834-2) 33-92-67

E-mail:

gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:

<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

Подписной индекс
в каталоге «Почта России»
ПР 718

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Т. И. Шукшина** (главный редактор) – доктор педагогических наук, профессор
Л. П. Водясова (зам. главного редактора) – доктор филологических наук, профессор
И. Б. Буянова (отв. секретарь) – кандидат педагогических наук, доцент

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

- А. З. Абдуллаев** – доктор философских наук, профессор
(Азербайджан, Баку)
Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саратов)
Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Москва)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Москва)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Нижний Новгород)
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
В. И. Меньковский – доктор исторических наук, профессор
(Республика Беларусь, Минск)
Т. Д. Надькин – доктор исторических наук, доцент
(Россия, Саранск)
И. С. Насипов – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Уфа)
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Саранск)
В. И. Рогачев – доктор филологических наук, доцент
(Россия, Саранск)
В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор
(Россия, Москва)
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, доцент
(Россия, Саранск)
С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Пенза)
А. В. Торхова – доктор педагогических наук, профессор
(Республика Беларусь, Минск)
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саранск)

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования
Российской Федерации в перечень ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные
научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней
кандидата и доктора наук*

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки
и образование», 2024

Scientific and
methodological
journal

**Vol. 15, no. 3. 2024
(july – september)**

(Continuous issue – 59)

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHE “Mordovian State
Pedagogical University named
after M. E. Evseyev”

Has been published
since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 325, 136
Studencheskaya Street,
the city of Saransk,
The Republic of Mordovia,
430007

Telephone numbers:

(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-93-09

Fax number:

(834-2) 33-92-67

E-mail address:

gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Website:

<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

Subscription index
in the catalogue
“Russian Post”
PR 718

EDITORIAL COUNCIL

- T. I. Shukshina** (editor-in-chief) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
L. P. Vodyasova (editor-in-chief assistant) – Doctor of Philological Sciences, Professor
I. B. Buyanova (executive secretary) – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

- A. Z. Abdullaev** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Azerbaijan, Baku)
E. A. Alexandrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saratov)
N. M. Arsentiev – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)
E. V. Berezhnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)
M. V. Boguslavskiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)
E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Nizhny Novgorod)
A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)
V. I. Menkouski – Doctor of Historical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)
T. D. Nadkin – Doctor of Historical Sciences, Docent (Russia, Saransk)
I. S. Nasipov – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Ufa)
O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Saransk)
V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Docent (Russia, Saransk)
V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia, Moscow)
N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Saransk)
S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)
A. V. Torhova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)
M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

The Journal is included by HCC of the Ministry of Education and Science of the RF in the list of the leading peer-reviewed scientific journals and publications, which should issue the main scientific results of the candidate's and doctoral theses

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki i obrazovanie”, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

О. И. Бирюкова Междисциплинарность как инструмент обеспечения качества современного филологического образования.....	7
Л. П. Водясова Реализация функционально-семантического подхода в обучении сложному предложению.....	13
Ю. Д. Гавронова, Н. П. Сенченков Особенности межличностного общения обучающихся СПО.....	19
Е. А. Давыдова, Л. М. Бояркина, Д. И. Капитонова Современные технологии обучения иноязычному говорению.....	27
А. С. Ильин Принципы становления и развития инклюзивного образования в условиях включающего общества	32
Е. А. Кожемякина, Н. П. Сенченков Организация социально-культурной деятельности в Сафоновской школе-интернате 1960-х гг.....	37
Т. А. Козлова, Л. П. Карпушина Музыкальный фольклор как основа музыкально-ритмического развития младших школьников.....	42
Е. А. Котькина Содержательные основы формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников в проектной деятельности.....	48
О. В. Мазуренко, Н. Г. Спиренкова, А. В. Трезубова Научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к реализации воспитательных практик по укреплению внутрисемейных отношений.....	52
Ю. Б. Надточий Использование цифровых технологий в образовательном процессе: взгляд и возможности пользователя без навыков программирования.....	61
Л. М. Перминова Системные дефициты дидактического знания в теории и практике непрерывного образования как фактор профессионально-педагогических рисков.....	69
Д. А. Попцов, О. М. Замятина «Тематический гексоген» как методический инструмент работы учителя с содержанием учебного материала в процессе разработки современного урока.....	79
М. И. Птицына Критерии, показатели и уровни сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик.....	87
Н. В. Рябова Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» как инструмент развития специального (дефектологического) образования	91
Н. Г. Семенова, М. А. Якунчев, А. А. Кемешева Технология формирования экспериментальных умений у обучающихся в детском технопарке.....	97
Ж. И. Сорокина Особенности формирования социокультурной компетентности детей старшего дошкольного возраста.....	105
М. А. Якунчев, И. Ф. Маркинов, Р. В. Осинин Технология выполнения практико-ориентированных заданий для формирования естественно-научной грамотности обучающихся.....	109

ИСТОРИЯ

Е. Н. Ефремов, Д. П. Мальченков Деструктивные молодежные течения в современном чувашском неоязычестве.....	116
Т. Д. Надькин, А. В. Мартыненко, Д. П. Мальченков Этноконфессиональная тематика на страницах журнала «Гуманитарные науки и образование».....	121

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Е. Н. Галичкина, Е. В. Илова Лингвoseмиотическая категория <i>театральность</i> в сетевом дискурсе.....	126
Л. М. Гареева, Е. В. Тишина, С. П. Черкашина Ритмико-синтаксические особенности рассказа А. П. Чехова «Душечка».....	133
Г. А. Заварзина, М. И. Филатова Система семантических доминант образа города Воронежа в «воронежском тексте».....	138
Е. В. Мочелевская, Т. Ю. Залавина Языковые средства выражения оценки в русскоязычных рекламных текстах автомобильной продукции.....	144
Т. В. Нерушева, Н. Н. Зайцева Устойчивые словесные комплексы в составе коммуникативно-функциональной теории единиц языковой системы.....	148
С. С. Панфилова Жанрово-типологические параметры издательского гипертекста (на материале английского языка).....	153
Е. С. Чудаев Габитусный компонент переводчика технического и художественного текстов.....	159

CONTENTS

<i>PEDAGOGY</i>	
<i>O. I. Biryukova</i> Interdisciplinarity as a tool for ensuring the quality of modern philological education.....	7
<i>L. P. Vodyasova</i> Implementation of the functional-semantic approach in teaching complex and compound sentences.....	13
<i>Yu. D. Gavronova, N. P. Senchenkov</i> Features of interpersonal communication among college students.....	19
<i>E. A. Davydova, L. M. Boyarkina, D. I. Kapitonova</i> Modern technologies for teaching foreign language speaking.....	27
<i>A. S. Ilyin</i> Principles of formation and development of inclusive education in the context of an inclusive society.....	32
<i>E. A. Kozhemyakina, N. P. Senchenkov</i> Organization of social and cultural activities in Safonovo boarding school in the 1960s.....	37
<i>T. A. Kozlova, L. P. Karpushina</i> Musical folklore as basis for musical and rhythmic development of primary schoolchildren.....	42
<i>E. A. Kotkina</i> Content bases for the formation of universal educational regulatory actions of junior schoolchildren in project activities.....	48
<i>O. V. Mazurenko, N. G. Spirenkova, A. V. Tregubova</i> Scientific and methodological support for the preparation of future teachers for the implementation of educational practices for strengthening intra-family relations.....	52
<i>Y. B. Nadtochiy</i> The use of digital technologies in the educational process: the view and capabilities of a user without programming skills.....	61
<i>L. M. Perminova</i> System deficiency of didactic knowledge in the theory and practice of lifelong education as a factor of professional and pedagogical risks.....	69
<i>D. A. Poptsov, O. M. Zamyatina</i> “Thematic hexogen” as a methodological tool for a teacher’s work with the content of educational material in the process of developing a modern lesson.....	79
<i>M. I. Ptitsyna</i> Criteria, indicators and levels of formation of artistic and creative activity of music students through cultural practices.....	87
<i>N. V. Ryabova</i> Professional standard “Teacher-defectologist” as a tool for the development of special (defectological) education.....	91
<i>N. G. Semenova, M. A. Yakunchev, A. A. Kemesheva</i> Technology for forming experimental skills of students in children’s technology park.....	97
<i>Z. I. Sorokina</i> Features of the formation of socio-cultural competence of older preschool children.....	105
<i>M. A. Yakunchev, I. F. Markinov, R. V. Osinin</i> Technology of performing practice-oriented tasks for the formation of natural science literacy of students	109
<i>HISTORY</i>	
<i>E. N. Efremov, D. P. Malchenkov</i> Destructive youth trends in modern Chuvash neo-paganism.....	116
<i>T. D. Nadkin, A. V. Martynenko, D. P. Malchenkov</i> Ethnoconfessional topics on the pages of the journal “The Humanities and Education”.....	121

LINGUISTICS

E. N. Galichkina, E. V. Ilova Linguo-semiotic category of theatricality in net discourse.....	126
L. M. Gareeva, E. V. Tishina, S. P. Cherkashina Rhythmic and syntactic features of short story “Dushechka” (“Sweetie”) by A. P. Chekhov.....	133
G. A. Zavarzina, M. I. Filatova The system of semantic dominants in the image of the city of Voronezh in the “Voronezh text”.....	138
E. V. Mochelevskaya, T. Yu. Zalavina Linguistic means of expressing evaluation in Russian-language advertising texts for automobile products	144
T. V. Nerusheva, N. N. Zaytseva Sustainable verbal complexes as a part of the communicative-functional theory of the units of the language system.....	148
S. S. Panfilova Genre and typological characteristics of publishing hypertext: an English-based study.....	153
E. S. Chudaev Habitus component of technical and literary texts translator.....	159

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 8(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_07

Междисциплинарность как инструмент обеспечения качества современного филологического образования

Ольга Ивановна Бирюкова

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия,
olgbirukova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9904-9602>

Аннотация. В статье доказывается значимость междисциплинарности в вузовском образовательном пространстве, ее влияние на качество образования, обеспечение целостности, мобильности в теоретической и практической деятельности студенческой аудитории. Описаны условия формирования литературоведческой компетенции в аспекте междисциплинарного интегрирования предметного, технологического и цифрового обучения студентов-филологов. На примере образовательного процесса на филологическом факультете Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) обосновывается тезис, согласно которому междисциплинарность является важнейшим инструментом совершенствования филологического образования, влияющим на его качество через минимизирование противоречия между обособленным изучением отдельной дисциплины и формированием целостного представления о получаемой профессии. История литературы и литературоведение рассматриваются как оптимальные объекты для междисциплинарной интеграции с гуманитарными и точными науками в вузовском образовательном пространстве; описаны виды работ, используемые автором статьи для реализации междисциплинарности в обучении студентов-филологов.

Ключевые слова: междисциплинарность, литературоведческая компетенция, образовательный процесс, интеграция, связи, монодисциплина

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Междисциплинарное обучение в системе профессиональной подготовки студентов-филологов».

Для цитирования: Бирюкова О. И. Междисциплинарность как инструмент обеспечения качества современного филологического образования // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С. 7–12. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_07.

PEDAGOGY

Original article

Interdisciplinarity as a tool for ensuring the quality of modern philological education

Olga I. Biryukova

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, olgbirukova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9904-9602>

Abstract. The article proves the importance of interdisciplinarity in the university educational space, its impact on the quality of education, ensuring integrity, mobility in the theoretical and practical activities of students. The conditions for the formation of literary competence in the aspect of interdisciplinary integration of subject, technological and digital training of philology students are described. Using the example of the educational process at the Faculty of Philology of the Mordovian State Pedagogical University the author substantiates the thesis according to which interdisciplinarity is the most important tool for improving philological education that influence the quality of education through minimizing the contradiction between the isolated study of a particular discipline and the formation of a holistic idea of the profession acquired. The history of literature and literary criticism are considered as effective objects for interdisciplinary integration with the humanities and the exact sciences in the university educational space; the types of activities used by the author of the article to implement

interdisciplinarity in teaching philology students are described.

Keywords: interdisciplinarity, literary competence, educational process, integration, connections, monodiscipline

Acknowledgments: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Interdisciplinarity in the system of professional training of philology students”.

For citation: Biryukova O. I. Interdisciplinarity as a tool for ensuring the quality of modern philological education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):7-12. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_00.

Введение

На современном этапе понятие *междисциплинарность* актуализировано как в научном познании, так и в педагогической практике. Тем не менее стоит говорить о неоднозначности толкования термина, вбирающего в себя смысловое наполнение того, что уже представлено в науке («интеграция», «комплексный подход», «диалектический метод», «междисциплинарные связи»). Вслед за В. фон Гумбольдтом определяем междисциплинарность как движение к единству наук, последовательное накопление знаний, возможность их эффективного применения на практике [1]. Реализация междисциплинарности в образовании имеет разную степень трудности, но это всегда специфически выстроенная траектория обучения. Профессиональное высшее образование, формирующее у студентов междисциплинарное мышление, – это не отказ от монодисциплинарного овладения предметными знаниями, а его дополнение приемами междисциплинарной подачи материала, формирующее междисциплинарную научную активность обучающихся и видение ими целостной картины бытия. Междисциплинарный характер имеют практически все историко-литературные дисциплины, что обеспечивается текстом, который является центром их изучения и включает в себе различные возможности его толкования и научного представления.

Обзор литературы

Первая попытка обоснования междисциплинарности с научной точки зрения принадлежит американскому ученому С. Холлу [2], который предположил, что изучением ребенка как объекта могут заниматься представители разных областей знания – биологи, педиатры, антропологи, социологи и др. Его поддержал Б. Г. Ананьев [3], выстроивший систему связей психологии с другими науками. Современная педагогика открыто выступает за внедрение междисциплинарности в учебный процесс. Об этом свидетельствуют исследования Е. А. Гусаковой, О. М. Балаевой-Тихомировой, И. Д. Зверева, Л. Н. Синельниковой, И. Н. Тоболкиной, Д. В. Галкина, Ю. В. Пановой, М. С. Шевченко и др. Исследователи по-разному трактуют понятие, связывая его и с содержанием обучения, и с принципами обучения, и с особенностями реализации дидактических условий его воплощения. По мнению И. Н. Тоболкиной и Т. Б. Черепановой, *междисциплинарность* – это

«соединении методов и законов нескольких наук (дисциплин) в одно целое для наиболее полного и эффективного решения поставленной задачи» [4, с. 5]. Для Н. Б. Шумаковой понятия «междисциплинарность» и «междисциплинарное обучение» являются идентичными. Она рассматривает их через содержательный контекст отдельных тем, через общую для разных научных областей (дисциплин) идею. Исследователь выступает за доминирование обобщения, не привязанного к конкретной дисциплине или теме [5]. Л. Н. Синельникова также убедительно доказывает, что сегодня «установка на междисциплинарность ... становится маркером смены методологического и образовательного дискурса, смены типов профессионализма» [6, с. 103].

Подготовка будущего учителя-филолога является аспектом изучения таких методистов, как Л. Р. Акмуллаева, Е. В. Асмолова, Т. М. Балыхина, Л. Базыль, Е. В. Волгина, В. Г. Зинченко, О. Н. Зырянова, А. М. Каторова, А. А. Пронина, О. В. Сосновская, С. И. Сухих, Л. З. Тархан, М. А. Шалина, А. М. Юдина и др., единодушных во мнении, что необходимо создание «гуманитарной образовательной среды», ориентированной на междисциплинарность, обеспечивающей эффективное обучение будущего учителя-филолога, способствующей развитию его филологического и педагогического мышления, интегрирующей знаниевую и технологическую базы в составе профессиональной подготовки.

Таким образом, междисциплинарность и ее включенность в образовательный процесс обеспечивают его концептуальность, системность, управляемость, эффективность, экономичность, результативность, воспроизводимость полученных знаний.

Материалы и методы

В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ публикаций по проблеме разработки междисциплинарного учебно-методического сопровождения дисциплин предметного цикла, включающий определение основных методологических подходов и принципов, основных положений и компонентов системы междисциплинарного подхода в рамках дисциплин литературоведческого и историко-литературного характера.

Результаты исследования

Современные педагогические университеты

сегодня озадачены проблемой подготовки выпускников через обновление образовательных программ и дополнение их актуальным материалом, соответствующим запросам общества. Овладение фундаментальными знаниями своего направления подготовки на практике оказывается недостаточным для самореализации и выстраивания профессиональной траектории. Решение проблемы видится в активной реализации междисциплинарного подхода в процессе подготовки учителя.

Степень междисциплинарных связей в системе высшего образования сегодня крайне низкая, но необходимая, требующая развития у студентов способности к анализу и синтезу с позиций нескольких дисциплин. Среди гуманитарных вузовских дисциплин особое место занимают «Введение в литературоведение», «Литературоведческий контекст цифровой образовательной среды», «Теория литературы», «Практикум по анализу художественного текста», «Классическая русская литература в медиапространстве». Эти дисциплины продолжают формирование эмоциональной, интеллектуальной и эстетической сферы личностного развития студентов-филологов, их адекватного понимания литературного пространства.

Опыт преподавания обозначенных дисциплин в МГПУ на профилях «Русский язык. Литература», «Русский язык. Дополнительное образование (медиаобразование)», «Русский язык. История» демонстрирует образовательную необходимость реализации междисциплинарности в филологическом обучении, что позволяет продуктивно сочетать профессиональную, теоретическую и поисково-исследовательскую траектории в пространстве учебного процесса, «читать» литературоведческую науку в контексте междисциплинарного интегрирования [5].

Проблемное поле науки о литературе масштабно и требует глубокого постижения объекта изучения, владения исследовательским аппаратом с учетом последних научных достижений в области литературоведения. На выходе студенты свободно интегрируют литературу с лингвистикой и историей, философией и психологией, этикой и аксиологией и т.д. Так, уже на I курсе, затем как продолжение на V изучение литературоведческих дисциплин строится на принципах междисциплинарного подхода. Междисциплинарность оказывается продуктивной, обеспечивая знаниевый, поисково-исследовательский, профессиональный интерес к предмету, развивая критическое мышление обучающихся. Со стороны преподавателя актуализируются интерактивные форматы проведения, например, лекционных занятий (лекция-диалог, лекция-диспут, лекция с элементами научной дискуссии, бинарная лекция и т. д.). Ниже представлена тематика отдельных лекций с междисциплинарным содержанием, апробированная на филологическом факультете МГПУ:

– «Современная жанрология: генетическая, этимологическая и литературоведческая неопределенность» (литература – история – философия –

литературоведение – этимология – текстология);

– «*“Сетевая литература” как феномен актуальной словесности*» (литература – социология – культурология – журналистика – языкознание – этика – информатика);

– «*Сентиментализм в истории отечественной словесности*» (литература – история – философия – живопись – этика – музыка).

Сочетание и взаимодополнение гуманитарных дисциплин в вузовской учебной аудитории традиционно, но сегодня уже недостаточно и требует привлечения широкого арсенала и многообразия форм цифровой гуманитаристики (DH-технологии), что позволяет изменить содержание образования, сделать его эффективным, технологически современным, вызвать отклик у обучающихся, способствовать их погружению в понятную для них среду.

Ученые-методисты предлагают разные систематизации цифровых ресурсов, используемых при изучении словесности. Одна из них предложена Н. А. Мироновой, которая в основу положила содержательный приоритет изучаемого предметного материала, выделив: 1) *цифровые ресурсы для изучения личности писателя*; 2) *цифровые ресурсы для непосредственной работы с художественным произведением* [8]. К первым Н. А. Миронова традиционно относит выполнение мультимедийных презентаций, расширение лекционного материала за счет включения видеофайлов и использования инфографики, виртуальное посещение литературного музея, создание интерактивного плаката по художественному тексту. Ко вторым – работу с популярным сегодня мобильным приложением «Живые страницы», блоги, тематические YouTube-каналы, создание буктрейлеров, скрайбинг, геймификацию и пр. Выбор обусловлен интересом молодого поколения к цифровым ресурсам, его желанием использовать то, что близко и понятно.

Представим отдельные форматы работы, апробированные на филологическом факультете МГПУ и демонстрирующие междисциплинарные отношения литературы с «цифрой»:

1. *Цифровые технологии обучения литературе и формирования литературоведческой компетенции информационного типа.*

Подобный формат обучения наполняется созданием мультимедийных презентаций, поддерживающих дополнительно содержательный контекст изучаемого материала инфографикой, отражающей идейную проблематику литературного произведения, разработкой концепции интерактивного плаката о конкретном художественном образе или ситуации, посещением виртуального литературного музея и др. Так, особый отклик у студентов вызывает посещение виртуального музея литературного героя. Тем не менее из 16 государственных музеев литературных героев и литературных произведений, представленных на российском интеллектуальном рынке, только 5 имеют доступные официальные интернет-сайты. Из 10 российских частных музеев литературных героев официальные сайты

имеют только 7. Например, у музея «Дом стационарного зрителя», который является первым таким объектом, до сих пор нет собственного интернет-пространства. Иное положение занимает «Музей романа «Братья Карамазовы»» (<https://novgorod-iss.kamiscloud.ru/entity/EXPO/7237243?index=17>), который доступен для знатоков творчества М. Ф. Достоевского. У современного читателя есть возможность совершить виртуальную экскурсию по Музею сатиры и юмора имени Остапа Бендера (<http://www.kmkmuzey.ru/VirtualTour/autors.html>). Интересны зарубежные виртуальные туры, например по музею «Хижина дяди Тома» (<http://www.heritagetrust.on.ca/en/index.php/properties/uncletoms-cabin>) или Шерлока Холмса (<http://www.sherlock-holmes.co.uk/>).

2. Цифровые технологии обучения интерпретации художественного текста, среди которых особо выделим мобильное приложение «Живые страницы» (https://www.samsung.com/ru/inrussia/live_pages/). Проект курирует Фекла Толстая. Это приложение – результат работы лингвистов группы Tolstoy Digital, компании *Samsung Electronics* и школы лингвистики НИУ «Высшая Школа Экономики». Приложение интегрирует цифровые технологии и знание художественного текста и выступает под девизом: «Давайте изучать классику по-новому». Сегодня доступны к прочтению «Недоросль» Д. И. Фонвизина, «Горе от ума» А. С. Грибоедова, «Мертвые души», «Ревизор» Н. В. Гоголя, «Вишневый сад» А. П. Чехова, «Гроза» А. Н. Островского, «Капитанская дочка», «Евгений Онегин» А. С. Пушкина, «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова, «Преступление и наказание», «Идиот» Ф. М. Достоевского, «Война и мир», «Анна Каренина» Л. Н. Толстого, «Тихий Дон» М. А. Шолохова, «Двенадцать стульев» И. Ильфа и Е. Петрова, «На дне» М. Горького, «Лавр» Е. Г. Водолазкина, «Филэллин» Л. Юзефович, «Зулейха открывает глаза» Г. Яхиной и др. Чтение произведения осуществляется благодаря удобной системе навигации (рис. 1), встроенной в приложение «Живые страницы». Читатель может быть сориентирован по следующим направлениям:

- краткое изложение содержания произведения или его отдельных эпизодов;
- поиск по временной хронологии, что позволяет ориентироваться в ленте событий, представлять их логику и последовательность;
- судьба героев, их участие в том или ином событии и пересечение в судьбах других героев;
- возможность делать электронные закладки, т.е. самостоятельно выстраивать свою логику осмысления произведения, выделять и систематизировать важное;
- составление пространственно-временного макета текста, позволяющего изучать место действия эпизодов романа, т. е. закреплять в памяти пространственно-временную организацию текста.

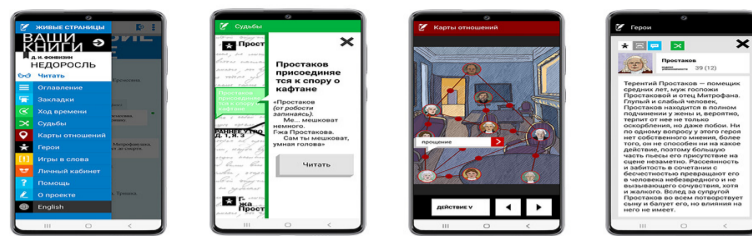


Рис. 1. Пример системы навигации по комедии Д. И. Фонвизина «Недоросль»

В качестве способа углубления знаний студентам-филологам предлагается обращение к видеолекциям, посвященным интерпретации произведений отечественной литературы, которых на просторах Интернета немало. Интерес, на наш взгляд, представляют авторские циклы лекций И. П. Золотусского, А. Н. Ужанкова, Г. Юзефович и др.

Еще одним междисциплинарным инструментом, расширяющим видение художественного текста, может стать создание студентами геймификации по сюжетным трекам произведения. Геймификацию не стоит путать с игрой, т.к. она определяется, как «...процесс использования игровых механик и игрового мышления для решения неигровых проблем и вовлечение людей в какой-либо процесс» [9, с. 20] и направлена на самостоятельное проектирование ситуации на основе прочитанной книги. В этом студентам помогает работа на платформах *Learning Apps, Flippity, ProProfs, Genially, Umaigra* и др. Особенности геймификации: 1) ориентация игроков на конкретно сформулированную цель, соответствующую решаемым образовательным задачам; 2) развитие познавательного интереса через мотивированность обучающихся; 3) развитие внимания и памяти через решение интеллектуальной задачи.

Приведем в качестве примера разработанный студентами второго курса филологического факультета профиля подготовки «Русский язык. Литература» проект на тему «Наука и просвещение в произведениях А. Д. Кантемира и М. В. Ломоносова» по дисциплине «История русской литературы». Проект был выполнен в формате ретро-файтинга, который представляет собой жанр компьютерной игры, имитирующей рукопашный бой или иной вид боевой системы с привлечением малого числа персонажей в пределах ограниченного пространства. Выбор компьютерной игры обусловлен интеллектуальным диалогом представителей культуры XVIII в., внесших вклад в развитие отечественной науки и словесности (рис. 2).

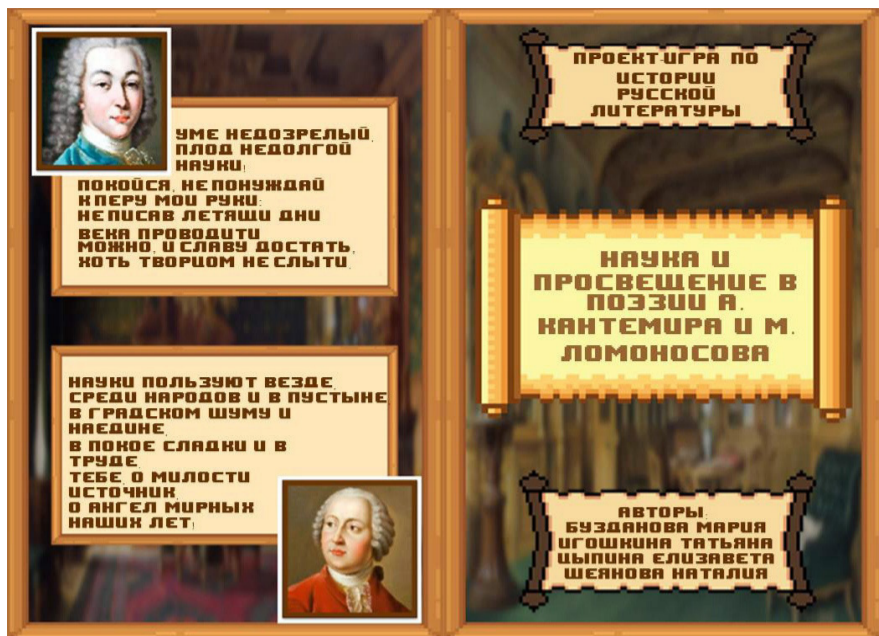


Рис. 2. Оформление проекта «Наука и просвещение в произведениях А. Д. Кантемира и М. В. Ломоносова» в формате ретро-файтинга

Цифровые образовательные ресурсы, активно используемые в практике филологического факультета МГПУ при изучении историко-литературных курсов, доступны студентам в личном кабинете (вузовская система *Moodle*) и через использование сети Интернет. Конечно, работа с «цифровым» материалом требует дополнительных временных ресурсов и является дополнительной учебной нагрузкой для обучающихся. Тем не менее затраты оправданы, т.к. расширяют междисциплинарное видение учебного предмета.

Обсуждение и заключения

Междисциплинарное обучение выступает как инструмент, позволяющий изменять предметное содержание дисциплины за счет параллельного привлечения нового знания и осознание междисциплинарных связей. Такой подход делает знание прочным и профессионально ценным для обучающихся. С одной стороны, «научные дисциплины разделены языковыми лагунами, зияниями, теми самыми «между», в которых скрывается топология новаций» [10, с. 16]. С другой – учебные дисциплины не растворяются в междисциплинарном поле, не теряют своей специфики, они плодотворно работают на открытие и аргументированное обоснование междисциплинарной идеи.

Технологический аспект подготовки будущего учителя-филолога в контексте требований к профессиональным компетенциям специалиста нового времени требует использование междисциплинарной модели обучения, ориентированной на новое качество изучаемого материала, рассмотрение проблем, не имеющих однозначного решения, соблюдение принципа максимально значимого наполнения знаниевого содержания, формирование «компетений, выходящих за рамки узкой специализации» [11, с. 78; 12, р. 852].

Список источников

1. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М. : Прогресс, 1985. 448 с.
2. Hall S. Cultural Studies 1983: A Theoretical History. Kindle edition. Durham: Duke University Press, 2016. 219 p.
3. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. М. : Институт практической психологии, 1996. 384 с.
4. Тоболкина И. Н., Черепанова Т. Б. Стратегии междисциплинарного обучения: размышления, опыт, практика. Томск ; Томский ЦНТИ, 2006. 180 с.
5. Шумакова Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 34–43.
6. Синельникова Л. Н. Междисциплинарность как базовая стратегия современного образовательного процесса // Гуманитарные науки. 2016. № 3 (35). С. 101–109.
7. Бирюкова О. И. Интегрированное обучение как перспективная форма организации литературного образования в вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, вып. 9. URL: <https://www.gramota.net/materials/4/2023/9/3.html> (дата обращения: 05.07.2024).
8. Миронова Н. А. Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования : монография. М. : Экон-Информ. 2020. 147 с.
9. Караваев Н. Л., Соболева Е. В. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде. Киров : Вятский государственный университет. 2019. 105 с.
10. Книгин А. Н. Междисциплинарность: основная проблема // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 3 (4). С. 14–20.
11. Лесев В. Н., Желдашева А. О. Роль межкультурного взаимодействия в процессе формирования глобальных компетенций // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 2 (58). С. 77–82.
12. Zhindeeva E. A., Biryukova O. I., Vodyasova L. P., Kashkareva E. A., Belova N. A., Kapkaeva L. S. Individualization of school education as a study object at the distance courses of teachers qualification enhancement // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Т. 8, № 2. P. 852.

References

1. Humboldt W. von. Language and Philosophy of Culture. Moscow, Progress, 1985. 448 p. (In Russ.)
2. Hall S. Cultural Studies 1983: A Theoretical History. Kindle edition. Durham, Duke University Press, 2016. 219 p.
3. Ananyev B. G. Psychology and problems of human study. Moscow, Institute of Practical Psychology, 1996. 384 p. (In Russ.)
4. Tobolkina I. N., Cherepanova T. B. Strategies for interdisciplinary teaching: reflections, experience, practice. Tomsk; Tomsk CSTI, 2006. 180 p. (In Russ.)
5. Shumakova N. B. Interdisciplinary approach to

teaching gifted children. *Voprosy Psichologii = Topics in the Study of Psychology*. 1996; 3:34-43. (In Russ.)

6. Sinelnikova L. N. Interdisciplinarity as a basic strategy of modern educational process. *Gumanitarnye nauki = The Humanities*. 2016; 3(35):101-109. (In Russ.)

7. Biryukova O. I. Integrated learning as a promising form of organising literary education at a university. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. = Pedagogy. Theory & Practice*. 2023; 8(9). URL: <https://www.gramota.net/materials/4/2023/9/3.html> (accessed 05.07.2024). (In Russ.)

8. Mironova N. A. Digital learning technologies in the context of continuous literary education: monograph. Moscow, Ekon-Inform, 2020. 147 p. (In Russ.)

9. Karavaev N. L., Soboleva E. V. Improving the methodology of gamification of the educational process in the digital educational environment. Kirov, Vyatka State University, 2019. 105 p. (In Russ.)

10. Knigin A. N. Interdisciplinarity: main problem. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. 2008; 3(4):14-20. (In Russ.)

11. Lesev V. N., Zheldasheva A. O. The role of intercultural interaction in the process of developing global competencies. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2024; 15(2-58):77-82.

(In Russ.)

12. Zhindeeva E. A., Biryukova O. I., Vodyasova L. P., Kashkareva E. A., Belova N. A., Kapkaeva L. S. Individualization of school education as a study object at the distance courses of teachers qualification enhancement. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2019; 8(2):852.

Информация об авторе:

Бирюкова О. И. – профессор кафедры литературы и методики обучения литературе, д-р филол. наук, доц., Заслуж. работник высшей школы РМ.

Information about the author:

Biryukova O. I. – Professor of the Department of Literature and Methods of Teaching Literature, Dr. Sci. (Philology), Doc., Honored Worker of Higher School of the RM.

Статья поступила в редакцию 28.06.2024; одобрена после рецензирования 09.07.2024; принята к публикации 10.07.2024.

The article was submitted 28.06.2024; approved after reviewing 09.07.2024; accepted for publication 10.07.2024.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_13

Реализация функционально-семантического подхода в обучении сложному предложению

Любовь Петровна Водясова

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия,
LVodjasova@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-6767-6337>

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению специфики обучения сложному предложению с использованием функционально-семантического подхода в школьном курсе родного языка. Исследование опирается на Примерную рабочую программу учебного предмета «Родной (эрзянский) язык», разработанную на основе Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (утвержден Приказом Министерства просвещения России № 287 от 31 мая 2021 г.), Концепцию преподавания родных языков народов России (утверждена Министерством просвещения Российской Федерации 1 октября 2019 г.), материалы учебников по родному языку, опыт учителей-словесников региона. В результате определено, что на 9-й класс проходится систематический этап изучения сложного предложения, во-первых, базирующийся на знаниях по синтаксису простого предложения и элементов сведений о сложном предложении, полученных в предыдущих классах, во-вторых, во многом изучающийся как новый материал, объемный и сложный для восприятия обучающихся. В работе формулируются основные задачи и порядок изучения темы; раскрываются основные вопросы изучения видов сложного предложения; обращается внимание на трудности в обучении каждому виду сложного предложения.

Ключевые слова: синтаксис, сложное предложение, специфика обучения

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Реализация функционально-семантического подхода при изучении синтаксических единиц в школьном и вузовском курсах родного языка».

Для цитирования: Водясова Л. П. Реализация функционально-семантического подхода в обучении сложному предложению // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.13–18. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_13.

PEDAGOGY

Original article

Implementation of the functional-semantic approach in teaching complex and compound sentences

Lyubov P. Vodyasova

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, LVodjasova@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-6767-6337>

Abstract. The article is devoted to the consideration of the specifics of teaching complex and compound sentences using a functional-semantic approach in the school course of native language. The study is based on the Exemplary Work Program for the academic subject “Native (Erzyan) Language”, developed on the basis of the Federal State Educational Standard for Basic General Education (approved by Order of the Ministry of Education of Russia No. 287 on May 31, 2021), the Concept of Teaching Native Languages of the Peoples of Russia (approved by the Ministry Education of the Russian Federation on October 1, 2019), materials from textbooks on the native language, the experience of language teachers of the region. As a result, it was determined that Grade 9 undergoes a systematic stage of studying complex and compound sentences, based, firstly, on knowledge of the syntax of the simple sentence and elements of information about complex and compound sentences obtained in previous grades, and, secondly, they are largely studied as new material, extensive and difficult for students to understand. The article formulates the main objectives and the order of studying the topic; the main issues of

studying different types of sentences are revealed; attention is drawn to the difficulties in teaching each type of sentences in question.

Keywords: syntax, complex / compound sentence, specifics of learning

Acknowledgements: the research was supported by the grant on carrying out academic research work in the top-priority areas of scientific activity of the university-partners within network cooperation (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Implementation of the functional-semantic approach in the study of syntactic units in school and university courses of the native language”.

For citation: Vodyasova L. P. Implementation of the functional-semantic approach in teaching complex and compound sentences. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):13-18. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_13.

Введение

Синтаксические понятия в системе изучаемых в школе лингвистических понятий занимают одно из важнейших мест, что определяется ролью самого синтаксиса в общей системе языка. К числу основных многие ученые относят прежде всего *предложение*, особо выделяя разряд сложных предложений.

Обзор литературы

В учебной литературе для школы самым простым и все еще достаточно распространенным определением сложного предложения является следующее: это предложение, состоящее из двух или более простых предложений.

В этом определении само понятие *предложение* раздваивается. С одной стороны, это целостная единица речи, соответствующая относительно законченной мысли, с другой, оно является частью сложной синтаксической конструкции и, следовательно, не выражает законченной мысли. На этот теоретический парадокс в свое время обратил внимание еще Н. С. Пospelov. По мнению ученого, в сложном предложении развивается новое качество высказывания, а его составные части нельзя рассматривать как отдельные предложения, а только как взаимосвязанные и поэтому несамостоятельные элементы единого синтаксического построения [1]. Однако две принципиально различные точки зрения на природу сложного предложения существовали достаточно долго. Первая заключалась в том, что только простое предложение может быть названо предложением, а сложное соответственно таковым не является, это соединение двух или более предложений. Согласно второй точке зрения, сложное предложение – это не соединение нескольких предложений, а именно предложение, для которого характерна смысловая и интонационная законченность, следовательно, его части не могут рассматриваться как предложения, так как этой законченности не имеют.

Долгое время в лингвистике господствовала первая точка зрения. Наиболее отчетливо она была выражена в трудах А. М. Пешковского и А. А. Шахматова, утверждавших, что поскольку сложное предложение не является предложением, то его следует и называть иначе. А. М. Пешковский предложил считать эту единицу *сложным целым*, так как, по его мнению, термин *сложное предложение* называется «несколько предложений одним предложением и

тем создает путаницу» [2, с. 407]. А. А. Шахматов квалифицировал эту единицу синтаксиса как «сочетание или сцепление предложений», утверждая, что сам термин должен указывать на то, что речь идет не об одном предложении, а о нескольких [3, с. 49]. Позднее возобладала вторая точка зрения. В. А. Богородицкий подчеркивает: «Во всяком сложном предложении его части составляют одно связное целое, так что, будучи взяты отдельно, уже не могут иметь вполне прежнего смысла и даже совсем невозможны, подобно тому как морфологические части слова существуют только в самом слове, но не отдельно от него...» [4, с. 229].

В мордовском языкознании долгое время превалировало мнение, согласно которому сложное предложение – это соединение простых. На нем настаивал один из виднейших мордовских синтаксистов М. Н. Колядёнков [5]. Долгие годы оно господствовало и в школьных учебниках. И только в 70-х гг. прошлого века ученые пришли к выводу о правомерности второй точки зрения. Об этом в своей монографии заявил И. С. Бузаков [6]. В последующем при разработке различных аспектов сложного предложения на нее опирались такие исследователи, как Г. П. Беспалова, Н. И. Рузанкин, И. П. Соколова, О. Ю. Цыплякова, Р. С. Ширманкина и др. Сейчас она находит отражение и в школьных, и вузовских учебниках.

Характерной особенностью современного синтаксиса является осознание необходимости анализа смысла предложения в его целостности, а следовательно, обращение к его вещественному содержанию. К отвлеченно-семантическому наполнению структурных элементов предложения обращается *функционально-семантический синтаксис*, предполагающий изучение разных видов сложного предложения с учетом их функций и взаимодействия в речи, усвоение их форм и структур в различных речевых ситуациях. Учет специфики обучения родному языку, в том числе и синтаксису, на функционально-семантической основе находит отражение в работах Н. И. Рузанкина [7], Л. П. Водясовой с соавт. [8–11], М. И. Савостькиной с соавт. [12], Е. А. Жиндеевой с соавт. [13–14] и др.

Материалы и методы

Исследование опирается на Примерную рабочую программу учебного предмета «Родной (эрзянский) язык», разработанную на основе Федерального государственного образовательного стан-

дарта основного общего образования, утвержденного Приказом Министерства просвещения России № 287 от 31 мая 2021 г. в редакции от 17 февраля 2023 г., Концепцию преподавания родных языков народов России, утвержденную Министерством просвещения Российской Федерации 1 октября 2019 г., материалы учебников по родному языку, опыт учителей-словесников региона.

Результаты исследования

Сложное предложение как единица синтаксиса изучается в конце школьного курса родного языка в 9-м классе, хотя первоначальные сведения о нем учащиеся получают еще в начальной школе. Принято выделять пропедевтический (5-й класс) и систематический (9-й класс) этапы. Укажем на две важнейшие особенности изучения темы: она, с одной стороны, базируется на знаниях по синтаксису, полученных ранее (простое предложение и элементы сведений о сложном предложении), с другой, в 9-м классе во многом изучается как новый материал, объемный и сложный для восприятия обучающихся.

Основные задачи изучения темы:

- 1) дать четкое понятие о строении сложного предложения;
- 2) создать условия для усвоения системы понятий, связанных с изучением разных типов сложного предложения;
- 3) научить использованию разных типов сложных предложений в устной и письменной речи;
- 4) сформировать глубокие и прочные пунктуационные умения и навыки использования сложного предложения в письменной речи.

Теоретической основой изучения сложного предложения в школе выступает структурно-семантический принцип: внимание к количеству предикативных частей, к способам и средствам связи между ними и семантическим отношениям между частями.

Основа представления о структуре сложного предложения заключается прежде всего в сопоставлении двух типов – союзного и бессоюзного:

1. Предикативные части сложного предложения объединяется с помощью



1. Порядок изучения темы:

1. Общее понятие о сложном предложении (рекомендуется использование формы урока-лекции).
2. Сложносочиненное предложение (ССП).
3. Сложноподчиненное предложение (СПП).
4. Бессоюзное сложное предложение (БСП).
5. Сложная синтаксическая конструкция

(ССК).

2. Основные вопросы изучения сложносочиненного предложения:

Типы сочинительных союзов, используемых на границе частей сложносочиненного предложения: 1) соединительные: а) простые *ды / да* «и», *и, а ... а*; сложные: *кода ... истя* «как ... так», *аволь ансяк, ... но и* «не только, ... но и», *аволь зняро, ... зяро* «не столько, ... сколько»; 2) противительные: *а, но, ды/да* «и» (в значении *но*), *ансяк* «только», *жо* «же»; противительно-причинный *а то*; 3) разделительные: *или – или, то – то, каня* «или», «не то».

Трудности в изучении темы:

1. Выделение частей сложносочиненного предложения (трудность вызывает определение количества предикативных частей, особенно если они (или одна из них) являются односоставными, их школьники часто путают с однородными членами): *...састь шабратне, ды Яхимнень эзь саво кортамскак ... Настань марто* (В. Коломасов) «... пришли соседи, и Яхиму (Ефиму) не удалось ... поговорить с Настой (Настей)»; *Ней чийть азе спичка мельга, а то а приматадызь...* (А. Мартынов) «Теперь иди беги за спичками, а то не примут...»; *Монень вана сизьгемень малав, но эдь ледеме вана молян...* (В. Коломасов) «Мне вот близко к семидесяти, а вот косить пойду...».

1. Знаки препинания в сложносочиненном предложении. Трудности вызывают: 1) наличие других, кроме запятой, знаков препинания, например тире: *Пурьгинесь мезе вий зэркстась – ды лаисо тусь пиземе* «Гром со всей силой загремел – и с шумом пошел дождь»; 2) оторванность одной предикативной части от другой и наличие запятых внутри части: *Велесэ уш арсинь каявомс лангозост, – яла манчесь Капитанов Гава, – но съкамот мезе теят?..* (А. Мартынов) «В деревне уже думал накинуться на них, – все врал Капитонов Гава (Гавриил), – но один что сделаешь?..»; г) отсутствие запятых между частями, имеющими общий второстепенный член: *Менельсэ варштась ковось ды цитнезевсть тештетне* «На небе выглянула луна и засверкали звезды» (обстоятельство места *менельсэ* «на небе» относится к обеим предикативным частям сложносочиненного предложения: *Менельсэ варштась ковось* «На небе выглянула луна» и *Менельсэ цитнезевсть тештетне* «На небе засверкали звезды») или общее придаточное: *Зярдэ пиземесь прядовсь, тикшесь седеяк пижелгадсь ды чувто лопатне цитнезевсть* «Когда закончился дождь, трава еще больше зазеленела и листья деревьев засверкали».

3. Основные вопросы изучения сложноподчиненного предложения:

1. Специфика семантических и грамматических отношений между предикативными частями, сравнение со сложносочиненным предложением: 1) предикативные части относительно независимы (ССП); предикативные части подчиняются одна другой (СПП); 2) предикативные части могут присоединяться подчинительными союзами, союзными словами, соотносительными (указательными)

словами; 3) придаточная часть может присоединяться к слову, словосочетанию и ко всей главной части в целом; 4) придаточная часть может стоять перед главной, после нее, внутри главной; 5) придаточных частей может быть несколько, между ними существуют особые виды соподчинения – однородное (непараллельное), неоднородное (параллельное) или последовательное подчинение; 6) каждый тип придаточной части отвечает на характерные только для него вопросы: *Пурьгинесь мезе вий зэркстась – ды лашсо тусь пиземе* «Гром со всей силой загремел – и с шумом пошел дождь»; *Велесэ уш арсинь каявомс лангозост, – яла манчесь Капитанов Гава, – но ськамот мезе теят?..* (А. Мартынов) «В деревне уже думал накинуться на них, – все врал Капитанов Гава (Гавриил), – но один что сделаешь?..».

Чтобы правильно определить тип придаточной части, необходимо найти, к чему она присоединяется в главной части, с помощью какого способа и средства присоединяется, задать вопрос. Схема анализа может быть представлена таким образом: *Косто муемс истят морот, конат сэрсь-келес шнавлидизь?!* (А. Доронин) «Где найти такие песни, которые с головы до ног нахвалили [бы тебя]?!». Это сложноподчиненное предложение с придаточным определительным. Главная часть: *Косто муемс истят морот* «Где найти такие песни», придаточная: ... *конат сэрсь-келес шнавлидизь* «...которые с головы до ног нахвалили [бы тебя]». Придаточная часть относится к слову *морот* «песни» в главной части. Средством связи выступает находящееся в придаточной части союзное *конат* «которые». Сотносительную пару с ним образует находящееся в главной части указательное слово *истят* «такие».

2. Выделение группы придаточных по семантике. *Изъяснительные* придаточные части отвечают на вопросы падежей, присоединяются союзами и союзными словами к какому-либо слову в главной части, которое почти всегда выполняет функцию сказуемого. Спецификой главной части является ее неполнота. Продолжения требуют сказуемые, выраженные глаголами: а) мысли: *арсемс* «думать», *евтнемс* «рассказывать», *чарькодемс* «понять»; б) конкретного действия: *ловномс* «читать», *сермадомс* «писать»; в) речи, высказывания: *кортамс* «говорить», *кевкстемс* «спросить», *шкадемс* «заговорить»; г) душевного состояния, чувствования, переживания: *кенярдомс* «радоваться», *ризнэмс* «печалиться», *талномс* «переживать» и т. д. Кроме глагола-сказуемого, придаточное определительное может относиться к предикативным наречиям, обозначающим состояния человека или окружающей среды: (*монень, тонеть...*) *паро, берянь, стака* «(мне, тебе...) хорошо, плохо, тяжело». *Определительные* придаточные присоединяются к находящимся в главной части именам существительным, местоимениям, а также субстантивам союзными словами *кодамо* «какой (-ая, -ое)», *кона* «который (-ая, -ое)», *кие* «кто», *мезе* «что», *ков* «куда», *косо* «где» и др., союзами *буто* «будто», *што* «что»,

штобу «чтобы», отвечают на вопросы определенных. *Обстоятельственные* придаточные отвечают на вопросы обстоятельств различного разряда, в основном присоединяются ко всей главной части как союзами, так и союзными словами. Делятся на придаточные места, времени, образа действия, цели, причины, условия, сравнения, уступки, следствия.

Трудности в изучении темы:

1. Разграничение союзов и союзных слов: *союз не является членом предложения*. Его можно опустить или заменить другим союзом; *союзное слово – это член предложения*. Его можно заменить словом из главной части, функцию которого оно выполняет.

2. Определение вида придаточной части, если используется один и тот же союз или союзное слово.

3. Нахождение слова или словосочетания, к которому присоединяется придаточная часть (особенно наличие указательных слов).

4. Определение вида связи главной части с придаточными СПП с несколькими придаточными.

5. Постановка знака препинания, если: 1) придаточное стоит внутри главного: *Но ней, кода Прокопыч полавтызе Яхимень, ... тошкамс арасельшка* (В. Коломасов) «Но теперь, когда Прокопыч заменил Яхима (Ефима), ... шептаться времени не было»; 2) при отсутствии запятой в случае: а) если придаточные части соединяются между собой сочинительными союзами: *Тутушканть казизе тензэ одирвазо, конань сон вечксь ды кона ней мирде экисэль* (А. Доронин) «Свистульку подарила ему невеста, которую он любил и которая теперь замужем»; б) если опущены союз или союзное слово при однородном соподчинении: *Сон (Нина) маризе, кода кармась якстерьгадомо чамазо ды сеедьстэ кармась чавомо седеезэ* (А. Лукьянов) «Она (Нина) почувствовала, как стало краснеть лицо и часто начало биться сердце»; в) если придаточная часть состоит только из союзного слова: *Мон лездавлинь тонеть, ансяк а содан кода* (М. Тарасова) «Я бы помогла тебе, только не знаю как»; 3) постановка между частями ССП других знаков препинания, кроме запятой (тире, запятая и тире одновременно, двоеточие).

4. Основные вопросы изучения бессоюзного сложного предложения:

Интонация и смысловые отношения между предикативными частями БСП, определяющие выбор знаков препинания: а) *запятая*: *Сурось ансяк кенерсь лисеме, тикшесь валозь валовсь ланганзо* (В. Арапов) «Просо только успело вылезти, трава сразу усыпалась на ней»; б) *точка с запятой*: *Валскень зорясь кирвазсь; пувась свежа вармине; норовжорчтне кармасть морамо...* (А. Лукьянов) «Утренняя заря зажглась; подул свежий ветерок; жаворонки начали петь...»; в) *двоеточие*: *Но койтне тосо ульнеть истят: кудосо тон азор...* (А. Куторкин) «Но обычаи там были такие: дома ты хозяин...»; г) *тире*: *Исяк чокшне мезеяк арасель ушосонть – течи сон весе ашо* (Т. Тимохина) «Вче-

ра вечером ничего не было на улице – сегодня там все бело». В редких случаях занятая и тире как один знак: *Тошксемат сад ендо марявсть, – / Истя умартне прыть масторов* (А. Доронин) «Шептания со стороны сада слышались, – / Так яблоки падают на землю».

5. Основные вопросы изучения сложного предложения с разными видами связи (сложной синтаксической конструкции):

Выделение смысловых блоков, в которые может входить несколько предикативных частей СП.

6. Основные виды упражнений при изучении сложного предложения: конструирование и реконструирование СП; синтаксический разбор; составление СП по схемам и составление схем к СП; выделение СП в тексте, определение его структуры и функции в тексте; составление алгоритмов по правилам; написание письменных работ различного типа; тестирование.

Обсуждение и заключения

Инновационный характер преобразований, происходящих в современном школьном образовании, не может не затрагивать такую область знаний, как лингвометодика. Связующим звеном между лингвистикой и методикой выступает функционально-семантический подход, рассматривающий деятельность обучающихся в совокупности с сознательным познанием системы сведений о языке. Реализация данного подхода в обучении сложному предложению ориентирует обучающихся на практическое, функциональное усвоение материала. Работа должна вестись поэтапно и систематически, включать интерактивные технологии. Педагогу-словеснику необходимо разработать систему упражнений в том числе с обязательным набором продуктивных заданий творческого характера, предполагающих формирование и развитие языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций.

Список источников

1. Пospelov Н. С. О грамматической природе сложного предложения // Вопросы синтаксиса современного русского языка / под ред. В. В. Виноградова. М., 1950. С. 321–337.

2. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. Изд. стер. М. : URSS, 2022. 434 с. ISBN 978-5-9710-9172-1.

3. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. М. : Флинта, 2020. 714 с. ISBN 978-5-9765-1812-4. URL: <https://znanium.com/catalog/product/1147403> (дата обращения: 01.06.2024).

4. Богородицкий В. А. Общий курс русской грамматики. Изд. стер. М. : URSS, 2019. 576 с. ISBN 978-5-354-01636-5.

5. Коляденков М. Н. Грамматика мордовских (эрзянского и мокшанского) языков. Ч. 2. Синтаксис. Саранск : Мордкиз, 1954. 326 с.

6. Бузаков И. С. Сложное предложение в мордовских языках // Труды МордНИИЯЛИЭ. Вып. 46. Ч. 1. Саранск : Мордкиз, 1973. 179 с.

7. Рузанкин Н. И. Эрзянь кель 9 : общеобразовательной организациятненень учебной пособия. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2019. 182 с. ISBN 978-5-7595-2014-6. Мордов.-эрзя яз.

8. Водясова Л. П. Сложное синтаксическое целое в современном эрзянском языке : дис. ... д-ра филол. наук. Саранск, 2001. 350 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qdqxbf> (дата обращения: 01.06.2024).

9. Водясова Л. П., Жиндеева Е. А., Уткина Т. В. Номинативный представления и его эмотивная функция в произведениях мордовских писателей // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2 (26). С. 105–108.

10. Водясова Л. П., Иванова Г. С. Неактуализированные и актуализированные члены предложения в современном эрзянском языке // Вестник угроведения. 2022. Т. 12, № 4 (51). С. 607–615.

11. Водясова Л. П. Роль художественной метафоры в произведениях современных мордовских прозаиков // Евсевьевские чтения. Серия: Эмотивность художественного текста и способы ее репрезентации : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения». Саранск, 2015. С. 136–140.

12. Савостькина М. И., Романенкова О. А. Сопоставительная характеристика синтаксиса простого предложения в русском и мордовских (мокшанском, эрзянском) языках // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 4 (24). С. 135–139.

13. Zhindeeva E. A., Vodyasova L. P., Romanenkova O. A., Gruznova I. B., Ulanova S. A. Immanent modeling in the system of teaching migrant children the fundamentals of russian culture (by way of russian literature) // Espacios. 2018. Т. 39, № 21. С. 36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35496045> (дата обращения: 31.05.2024).

14. Zhindeeva E. A., Biryukova O. I., Vodyasova L. P., Kashkareva E. A., Belova N. A., Kapkaeva L. S. Individualization of school education as a study object at the distance courses of teachers qualification enhancement // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Т. 8, № 2. С. 852.

References

1. Pospelov N. S. On the grammatical nature of a complex sentence. *Voprosy sintaksisa sovremennogo russkogo yazyka* = Issues of syntax of modern Russian language / ed. by V. V. Vinogradov. Moscow, 1950. Pp. 321-337. (In Russ.)

2. Peshkovsky A. M. Russian syntax in scientific coverage. Stereotyped ed. Moscow, URSS, 2022. 434 p. ISBN 978-5-9710-9172-1. (In Russ.)

3. Shakhmatov A. A. Syntax of the Russian language. Moscow, Flinta, 2020. 714 p. ISBN 978-5-9765-1812-4. URL: <https://znanium.com/catalog/product/1147403> (accessed 01.06.2024). (In Russ.)

4. Bogoroditsky V. A. General course of Russian grammar. Stereotyped ed. Moscow, URSS, 2019. 576

p. ISBN 978-5-354-01636-5. (In Russ.)

5. Kolyadenkov M. N. Grammar of the Mordovian (Erzyan and Moksha) languages. Part 2. Syntax. Saransk, Mordovian Book Publishing House, 1954. 326 p. (In Russ.)

6. Buzakov I. S. Complex and compound sentences in Mordovian languages. *Trudy MordNIIYALIE* = Proceedings of MordRIofLLHE. Vol. 46. Part 1. Saransk, Mordovian Book Publishing House, 1973. 179 p. (In Russ.)

7. Ruzankin N. I. Erzyan Language 9: textbook for educational organizations. Saransk, Mordovian Book Publishing House, 2019. 182 p. ISBN 978-5-7595-2014-6. (In Mordov. Erzya)

8. Vodyasova L. P. Complex syntactic whole in modern Erzyan language: dis. ... Dr. Philol. Sci. Saransk, 2001. 350 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qdqxbf> (accessed 01.06.2024). (In Russ.)

9. Vodyasova L. P., Zhindeeva E. A., Utkina T. V. Nominative introduction and its emotive function in the works of Mordvin fiction writers. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 2(26):105-108. (In Russ.)

10. Vodyasova L. P., Ivanova G. S. Non-actualized and actualized members of the sentence in modern Erzya language. *Vestnik ugrovedeniya* = Bulletin of Ugric Studies. 2022; 12(4-51):607-615. (In Russ.)

11. Vodyasova L. P. The role of artistic metaphors in the works of modern mordvin fiction writers. *Evseyevskie chteniya. Seriya: Emotivnost hudozhestvennogo teksta i sposoby eye reprezentacii* = Evseyevskie Readings. Series: Emotivity of the Artistic Text and Methods of Its Representation: collection of scientific papers based on the materials of the International scientific and practical conference with elements of a scientific school for young scientists "51st Evseyev Readings". Saransk, 2015. Pp. 136-140. (in Russ.)

12. Savostkina M. I., Romanenkova O. A. The comparative characteristics of simple sentence syntax in Russian and Mordovian (Moksha, Erzya) languages. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2015; 4(24):135-139. (In Russ.)

13. Zhindeeva E. A., Vodyasova L. P., Romanenkova O. A., Gruznova I. B., Ulanova S. A. Immanent modeling in the system of teaching migrant children the fundamentals of russian culture (by way of russian literature). *Espacios*. 2018; 39(21):36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35496045> (accessed 31.05.2024).

14. Zhindeeva E. A., Biryukova O. I., Vodyasova L. P., Kashkareva E. A., Belova N. A., Kapkaeva L. S. Individualization of school education as a study object at the distance courses of teachers qualification enhancement. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2019; 8(2):852.

Информация об авторе:

Водясова Л. П. – профессор кафедры родного языка и литературы, д-р филол. наук, проф., Почет. работник науки и техн. РФ, Заслуж. деятель науки РМ.

Information about the author:

Vodyasova L. P. – Professor of the Department of Native Language and Literature, Dr. Sci. (Philology), Prof., Honorary Worker of Science and Technology of the RF, Honored Scientist of the RM.

Статья поступила в редакцию 03.06.2024; одобрена после рецензирования 14.06.2024; принята к публикации 15.06.2024.

The article was submitted 03.06.2024; approved after reviewing 14.06.2024; accepted for publication 15.06.2024.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 316.6; 377
doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_19

Особенности межличностного общения обучающихся СПО

Юлия Дмитриевна Гавронова^{1*}, Николай Петрович Сенченков²
1,2Смоленский государственный институт искусств, Смоленск, Россия
1gavronova0104@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-2319-9281>
2nikolay.sen4enkov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3332-0380>

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям межличностного общения обучающихся СПО. Материалом исследования послужили сочинения студентов СПО в возрасте от 15 до 18 лет, обучающихся в колледжных группах Смоленского государственного института искусств (выборка – 75 человек) про дружбу и общение со сверстниками. При анализе сочинений был проведен контент-анализ и выделены категории: межличностная аттракция, межличностная компетенция, когнитивно-коммуникативные процессы, аффилиация, виртуальное общение. Результаты контент-анализа показали, что реальная дружба имеет для обучающихся СПО большую значимость, чем виртуальная. Студенты ценят все достоинства общения через интернет и телефон, но считают, что оно не может полностью заменить личное общение. Обучающиеся СПО рассматривают коммуникацию через информационные технологии как дополнение к реальному общению. В процессе контент-анализа удалось выявить, что обучающиеся СПО большей частью смысл дружбы со сверстниками видят в развитии навыков общения и формировании межличностных отношений. Но при этом студенты пишут и о трудностях общения со сверстниками: буллинг, волнение, дискомфорт, риск обмана и предательства, сложности взаимопонимания и взаимоотношений со сверстниками своего пола, отсутствие общих интересов. При эмоциональном взаимодействии для обучающихся СПО важны такие ценности комфортных дружеских отношений, как «эмоциональное благополучие», «развитие эмпатии», «понимание», «поддержка», «уверенность», «симпатия», «взаимоуважение», «доверие». При этом обучающиеся СПО довольно избирательны в дружеских отношениях. С точки зрения обучающихся СПО, дружба помогает расширить кругозор, получить жизненный опыт и способствует личностному росту и самосовершенствованию. Несмотря на многообразие контактов обучающиеся СПО очень ценят свою принадлежность к Смоленскому государственному институту искусств и общение со сверстниками в рамках института, что обусловлено спецификой данного учебного заведения: студенты проводят много времени вместе не только во время занятий, но и на репетициях и культурных мероприятиях.

Ключевые слова: дружба, межличностные отношения, межличностное общение, реальное общение, виртуальное общение, межличностная аттракция, межличностная компетенция, когнитивно-коммуникативные процессы, аффилиация, обучающиеся СПО.

Для цитирования: Гавронова Ю. Д., Сенченков Н. П. Особенности межличностного общения обучающихся СПО // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.19–26. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_19.

PEDAGOGY

Original article

Features of interpersonal communication among college students

Yulia D. Gavronova^{1*}, Nikolay P. Senchenkov²
1,2Smolensk State Institute of Arts, Smolensk, Russia
gavronova0104@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-2319-9281>
nikolay.sen4enkov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3332-0380>

Abstract. This article deals with the features of interpersonal communication among college students. The research material consisted of essays by 15- to 18-year-old students studying in college groups at Smolensk State Institute of Arts (the sample included 75 people) about friendship and communication with peers. When analyzing the essays, content analysis was conducted, and the following categories were identified: interpersonal attraction, interpersonal competence, cognitive and communicative processes, affiliation, virtual communica-

tion. The results of the content analysis showed that real friendship has greater significance for the college students than virtual friendship. The students appreciate all the benefits of online and phone communication, but they believe that it cannot fully replace face-to-face communication. The college students consider communication via information technologies as a supplement to real communication. The content analysis revealed that the college students mostly see the meaning of friendship with peers in developing communication skills and shaping interpersonal relationships. However, the students also wrote about difficulties in communicating with peers: bullying, anxiety, discomfort, the risk of deception and betrayal, difficulties in mutual understanding and relations with peers of the same gender, the lack of common interests. In emotional interaction, such values of comfortable friendly relations as “emotional well-being”, “empathy development”, “understanding”, “support”, “confidence”, “sympathy”, “mutual respect”, and “trust” are important for the college students. At the same time, the college students are quite selective in their friendship. From the perspective of the college students, friendship helps broaden horizons, gain life experience, and promotes personal growth and self-improvement. Despite the variety of contacts, the college students greatly value their belonging to Smolensk State Institute of Arts and their communication with the peers within the institute, which is due to the specific nature of this educational institution: students spend a lot of time together not only during classes, but also at rehearsals and cultural events.

Keywords: friendship, interpersonal relations, interpersonal communication, real communication, virtual communication, interpersonal attraction, interpersonal competence, cognitive and communicative processes, affiliation, college students

For citation: Gavronova Yu. D., Senchenkov N. P. Features of interpersonal communication among college students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2024; 15(3-59):19-26. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_19.

Введение

Межличностные дружеские отношения и социальные контакты со сверстниками помогают в юношеском возрасте справиться со стрессовыми ситуациями, адаптироваться в обществе. Эмоциональные связи со сверстниками служат защитой и социальной поддержкой и становятся основой для социализации: усвоение социальных норм, ценностей, моделей поведения; реализация социальных ролей; построение социальных отношений; утверждение социального статуса, авторитета; хорошая репутация; признание товарищей. В общении друг с другом молодежь утверждает в смыслах. В настоящее время не только совместное времяпрепровождение и досуг, но также и многочасовые общения в чатах, социальных сетях, мессенджерах, компьютерные игры являются неотъемлемой частью дружбы в юношеском возрасте. Они читают много, но чаще всего не книги, а новостную ленту в соцсетях и мессенджерах. Современные молодые люди предпочитают общаться через приложения и социальные сети на своих смартфонах. Таким образом, они делятся впечатлениями и приключениями и перерабатывают их. Они учатся разрешать конфликты без поддержки родителей, формировать собственное мнение и отстаивать его. Дружба развивается благодаря постоянному контакту друг с другом. Общение с помощью смартфонов является для молодых людей само собой разумеющимся и занимает значительную часть их повседневной жизни. Смартфон всегда под рукой и является своего рода местом социальных встреч. Здесь обмениваются мнениями, фотографиями и видео, спорят и шутят как в чатах тет-а-тет, так и в групповых. Связь с друзьями через мессенджер создает у молодых людей чувство принадлежности к группе и делает общение приватным.

Цель данной статьи – изучить предпочтения в дружеском общении и поддержании дружеских

взаимоотношений обучающихся СПО в Смоленском государственном институте искусств.

Обзор литературы

Изучению межличностного общения молодежи за последнее десятилетие посвящено множество исследований с разными подходами.

Н. Р. Алиев при изучении социализации и взаимоотношений в подростковом возрасте выделил главную особенность подростков, заключающуюся в том, что взаимоотношения и социальная позиция в группе сверстников для них играют первостепенную роль, они связаны с личностными качествами, успехами и мотивами [1].

К. Н. Павлова и С. Б. Дагбаева при анализе ценностных ориентаций студенческой молодежи получили следующие результаты: в возрасте от 16 до 19 лет ценности «доброта», «стимуляция» и «гедонизм» приобретают первостепенное значение. На основе этих данных ученые пришли к выводу, что студенты начинают заводить новых друзей, развивать дружеские отношения со сверстниками и стараются поддерживать хорошие отношения с близкими людьми, а также обрести эмоциональную независимость от родителей и других взрослых. У учащихся развиваются такие качества, как «переживание», «эмпатия» и «сочувствие». Они стремятся получать удовольствие от жизни [2].

Исследователи И. А. Белозерова, М. Г. Давитян, Е. В. Крикун указывают, что студенты в возрасте от 16 до 18 лет при выборе друзей чаще всего ищут «друга-зеркало», который помогает выполнять функцию самопознания, и «друга – альтер эго», этот вариант предполагает уподобление себя другому, т.е., ассимиляцию, и саморастворение в друге, т.е. идентификацию [3].

Е. В. Славутская и О. Н. Владимирова при изучении ценностных ориентаций обучающейся молодежи в колледже г. Чебоксары в возрасте от 15 до 17 лет получили данные, что понятие «дружба»

занимает важное место в системе ценностей студентов, но они придают ему неоднозначное значение. Отвечая на вопрос о проведении досуга, 46 % респондентов указали на значимость общения с друзьями (подругами). Однако, по оценкам студентов, виртуальное общение начинает вытеснять реальное. В современном обществе все больше молодых людей вовлечены в виртуальное общение. Благодаря наличию виртуальных собеседников в социальных сетях и онлайн-сообществах круг общения обучающихся расширяется. Постоянное использование интернета обедняет непосредственное общение, а отсутствие «живого контакта» (эмоционального, тактильного, визуального, вербального) напрямую влияет на социализацию, вызывая трудности в таких областях, как самовосприятие и самооценка [4].

Д. Б. Хобракова и Т. Ц. Тудупова отмечают, что подростки – наиболее уязвимая категория людей, подверженных негативному влиянию виртуального пространства, поскольку они нестабильны и эмоционально неуверенны. Отвергаемые и пренебрегаемые подростки проводят больше времени в виртуальном общении, которое оказывает влияние на их психологическое благополучие [5].

С. Г. Ивченков и Н. В. Шахматова на основе анкетирования, проведенного в 2022 г., пришли к выводу, что большая часть молодежи выбирает сверстников для общения и приоритетным средством общения является телефон. Молодежь, ориентированная на дружбу, чаще других использует компьютеры, интернет, социальные сети, мессенджеры, а также и непосредственное общение. И самая юная часть молодежи, в возрасте до 19 лет, придает большую значимость взаимопониманию [6].

Г. У. Солдатова и О. И. Теславская занимаются изучением социальных отношений подростков, их представлений о дружбе в реальной и виртуальной среде в Москве и Подмосковье. Исследователи пришли к заключению, что для каждого пятого подростка социальная паутина является «живой», т.е. в социальных сетях они добавляют в друзья сверстников и взрослых из повседневного социального пространства. Это могут быть члены семьи, родственники, соседи, одноклассники, знакомые из досуговых центров, кружков, спортивных секций, санатория, лагеря. У подростков в социальных сетях есть и виртуальные друзья, с которыми познакомились на просторах интернета, но в реальной жизни никогда не видели. Но личное знакомство – это основной фактор, влияющий на решение о добавлении пользователя социальной сети в друзья. В процессе анкетирования данные психологи выяснили, что у подростков виртуальная дружба уступает реальной и они не всегда считают виртуальную дружбу надежной. Но процент подростков, которые предпочитают виртуальное общение, в десять раз превышает количество детей, которые открывают чувства реальным знакомым в ситуациях, когда возникает потребность поделиться

своими переживаниями и обменяться эмоциями. Это так называемый синдром попутчика: легче излить душу незнакомому человеку [7].

Материалы и методы

В рамках данного исследования мы сосредоточились на изучении языковой личности студентов СПО в возрасте от 15 до 18 лет, обучающихся в колледжных группах Смоленского государственного института искусств. Им было предложено написать сочинение на тему «Дружба. Мое общение со сверстниками». Всего было проанализировано 75 сочинений.

Результаты исследования

Мы исходим из того, что дружба – это социально-психологический феномен, в процессе которого развиваются важные социальные отношения. Общение – это информационное и предметное взаимодействие, в котором воплощаются и формируются межличностные отношения. Взаимодействие между людьми отражает качества их личности, то есть межличностные отношения. Важнейшей особенностью этих отношений является то, что они основаны на эмоциях, иными словами, межличностные отношения возникают и развиваются на основе определенных эмоций, которые люди испытывают по отношению друг к другу. Эти эмоции могут сближать и объединять людей, а могут и разъединять их [8].

В процессе анализа сочинений студентов «Дружба. Мое общение со сверстниками» мы постарались определить, как обучающиеся СПО понимают дружбу, какой смысл они вкладывают в это слово. В таблице 1 представлены категории и приведены примеры.

Таблица 1

Дружба. Мое общение со сверстниками

Категория	Примеры	Частота упоминания	Частота упоминания
		абсолютная, раз	относительная, %
Межличностная аттракция	1. Общение с друзьями необходимо для моего эмоционального благополучия. 2. Я всегда уверена, что мои друзья не оставят в беде и помогут. 3. Взаимодействие со сверстниками помогает мне развивать эмпатию. 4. Встречи с друзьями приносят много ярких эмоций. 5. Я всегда пытаюсь услышать своего друга и поддержать его в трудной ситуации	203	28

Межличностная компетенция	1. Я могу спокойно общаться как с близким, так и с незнакомым. 2. Думаю, для меня дружба – это возможность свободно общаться с человеком. 3. Круг знакомых людей, которых можно назвать друзьями, у меня большой, я довольно общительный. 4. Я стараюсь найти с каждым общий язык и темы для разговора. 5. Мы общаемся на различные темы, иногда используя так называемый молодежный сленг.	281	40
Когнитивно-коммуникативные процессы	1. Взаимодействие с ровесниками помогает мне расширить кругозор. 2. Общение со сверстниками позволяет мне эффективно учиться. 3. Общение со сверстниками способствует моему личностному росту и самопознанию. 4. Общение со сверстниками дает мне возможность обмениваться опытом и учиться на ошибках других. 5. Мы любим обсуждать какие-нибудь фильмы, сериалы или мемы, которые нас зацепили	148	21
Аффилиация	1. У меня есть сверстники. Это мои друзья на тренировке, на степе, куда я хожу заниматься. 2. В колледже у меня намного больше знакомых, чем в школе, но у меня мало людей, которых я могу назвать своими друзьями. 3. Но главными моими собеседниками и драгунами являются лишь несколько человек – четыре подруги моего курса и несколько человек в общежитии. 4. Я дружу и со своими сверстниками: одноклассниками, а также ребятами из театральной студии. 5. Благодаря своим сверстникам я чувствую себя частью коллектива, частью сообщества, где я могу быть самим собой	44	6
Виртуальное общение	1. С ребятами из интернета наше общение часто заключается в нашей творческой деятельности, так как это одна из главных вещей, по которой мы друг друга находим. 2. В наших разговорах мы часто используем социальные медиаплатформы, чтобы быть на связи и делиться информацией. 3. Мы обмениваемся именами пользователя или никнеймами для платформ, таких как TikTok, что позволяет нам оставаться связанными и общаться через эти каналы. 4. Мы часто обсуждаем посты, видео или мемы, которые нас заинтересовали или вызвали отклик. 5. Мы также можем общаться в социальных сетях, рассказывать друг другу истории, снимать рилсы, отправлять видеосообщения, не выходя из дома	37	5
Итого:		713	100

Абсолютная частота – это количество наблюдений в наборе данных.

Относительная частота показывает, сколько раз встречаются

определенные значения относительно всех наблюдений в наборе данных.

При обработке сочинений «Дружба. Мое общение со сверстниками» было проанализировано 713 высказываний студентов. Полученные высказывания были подвергнуты контент-анализу. В процессе обработки полученной информации при просмотре всего массива текста фиксировались содержание и частота одинаковых слов, высказываний, рассуждений, использованных при рассуждении о дружбе и роли общения со сверстниками. Согласованные (синонимичные, семантически близкие) ответы сводились вместе в смысловые категории: межличностная аттракция, межличностная компетенция, когнитивно-коммуникативные процессы, аффилиация, виртуальное общение.

В социальной психологии понятие «межличностная аттракция» определяется как когнитивный (познавательный) компонент эмоционального отношения к другим, или определенной социальной установки, или, наконец, как эмоциональный компонент межличностного восприятия (социальной перцепции) [9]. Межличностная компетенция определяется как способность человека приобретать необходимые навыки общения, знакомиться с другими людьми, открываться и понимать их [10]. Аффилиация – это потребности в принадлежности, включенности в какую-нибудь группу или общность [11].

Когнитивная функция общения обеспечивает самостоятельный источник информации. Человек, взаимодействующий с другими людьми в процессе различных видов деятельности, игр, спорта, неформальных контактов со сверстниками, старшими, младшими, родственниками, знакомыми и другими людьми, приобретает разнообразные знания о мире предметов, идей и отношений. Общение является эффективным способом познания, поскольку происходящий обмен информацией характеризуется высоким уровнем понимания, меньшей избыточностью сведений и экономией времени. Общение не только является важнейшим источником информации, оно оказывает существенное влияние на восприятие знаний, которые человек приобретает по другим каналам (в процессе обучения и практического освоения мира, из средств массовой коммуникации, интернета и т.д.). Общение во многом определяет интерес к знаниям и является одним из факторов возникновения, развития, усиления или угасания познавательных процессов (особенно у растущего человека) [12].

В ходе обработки данных была подсчитана абсолютная и относительная частота упоминания категорий в сочинениях студентов. Как показывают данные в таблице, наибольшее значение характеризует категорию «межличностная компетенция» (абсолютная частота – 281, относительная частота – 40 %), что свидетельствует о том, что студенты СПО в большей степени видят смысл дружбы со

сверстниками в формировании межличностных отношений. К аналогичным заключениям при анкетировании школьников подросткового возраста также пришли психологи Г. У. Солдатова и О. И. Теславская. Согласно их данным, большое значение в реальной дружбе имеет совместное времяпрепровождение, т.е. совместные прогулки, общение вне школы и т.д. [7].

При этом стоит обратить внимание, что в своих сочинениях некоторые студенты отметили сложности в общении со сверстниками:

«Также иногда ты можешь столкнуться с буллингом не только, например, в школе или на улице, а также по жизни»;

«Лично мне социальное общение далось тяжело»;

«Сейчас мне уже легче общаться со сверстниками, но я все равно испытываю с этим небольшие трудности»;

«Но мои сверстники выросли быстрее, чем я. Из-за чего иногда у меня не получалось с ними долго разговаривать»;

«Не буду врать, до сих пор общение со сверстниками иногда вызывает у меня волнение и некий дискомфорт, но он быстро проходит, если я вижу, что мне отвечают тем же дружелюбием»;

«Однако общение со сверстниками не всегда бывает легким и приятным»;

«За мои восемнадцать лет было достаточно много общения с ровесниками. К сожалению, общение всегда заканчивалось не очень хорошо, поэтому сейчас я общаюсь с теми, кто старше меня на два-четыре года»;

«Но не всегда опыт общения со сверстниками бывает положительным»;

«К сожалению, всегда есть риск обмана и предательства со стороны твоего близкого окружения»;

«Как человек, который не всегда раскрывает себя перед другими людьми, мне всегда было сложно находить общий язык со сверстниками»;

«Иногда у меня вообще нет желания общаться со своими сверстниками»;

«Но эти дуры постоянно меня буллят»;

«Тут у меня начались проблемы. Я была новенькой, у меня было мало друзей. Была что-то вроде изгоя»;

«Я стараюсь найти с каждым общий язык и темы для разговора, но не всегда получается, что очень грустно и печально»;

«В детстве я побаивался общаться с парнями, потому что они были довольно агрессивными и занимались какой-то сомнительной деятельностью. Из-за этого я больше общался с девушками, и в дальнейшей жизни мне проще общаться с девушками, чем с парнями. В общении с людьми я заложник своего детства и не могу общаться иначе»;

«Я предпочитаю больше времени проводить в одиночестве, наедине с собой или общаться с людьми старше меня. Со сверстниками, как и

с людьми младше меня, мне не очень интересно общаться, как и им со мной».

Возможно, преподавателю стоит вовремя заметить этих студентов, проанализировать их трудности, помочь преодолеть их и установить оптимальный межличностный контакт в группе, преобразовать его в желаемую сторону.

Вторая категория по частоте упоминания – это «межличностная аттракция» (абсолютная частота – 203, относительная частота – 28 %). Таким образом, эмоциональное взаимодействие студентов СПО, передача настроения, социальная перцепция оказывают влияние на их дружеские взаимоотношения и коммуникацию. Студенты в своих сочинениях упомянули следующие ценности комфортных дружеских отношений: «эмоциональное благополучие», «выражение чувств», «развитие эмпатии», «понимание», «поддержка», «восприятие другими», «развитие самооценки и уверенности в себе», «забота», «веселье», «радость», «яркие эмоции», «стать лучше и счастливее», «помощь в трудные моменты», «надежность», «взаимоуважение», «симпатия», «привязанность», «честность», «доверие», «открытость», «делиться горем», «взаимовыручка», «духовная близость», «позитивное самовосприятие», «взаимосогласие», «внимание», «лояльность», «доброта», «теплота», «надежная опора». При этом стоит отметить избирательность в дружеских отношениях обучающихся:

«Невозможно со всеми иметь близких взаимоотношений»;

«У меня немного друзей, только самые близкие, которые всегда поддерживают и понимают меня»;

«Да, это может прозвучать очень эгоистично, но раньше я всегда беспокоилась о чувствах других и угождала, пыталась быть для всех хорошей, доброй, щедрой и так далее, но потом поняла, что эти люди просто пользовались мной, и больше я таких ошибок не совершу»;

«Я больше интроверт, но, несмотря на это, мне важно иметь пару друзей, с которыми я могу поделиться своими чувствами»;

«Есть, конечно, разные сверстники. К сожалению, часто можно встретить и новости о жестокостях и т.д.»;

«Я думаю, что друзей нужно выбирать очень тщательно. Люди, проверенные временем, помогут в трудную минуту и не бросят в беде»;

«За жизнь на нашем пути встречается много людей. Но обычно самый лучший всего один. Я считаю, лучше иметь одного преданного и верного друга, чем десять лицемерных. Такие «друзья» не помогут в тяжелых жизненных ситуациях. Им будет все равно на тебя, даже могут подставить в чем-либо»;

«Есть две лучшие подруги, которые меня всегда поддерживают»;

«Если человек комфортный, открыто реагирует на мое расположение к нему, то с этим человеком я продолжу дальше общение»;

«У меня много хороших друзей, но двое из них самые лучшие»;

«У меня много знакомых, с которыми мы можем общаться на абсолютно разные темы. Но при этом дружу я только с парой человек»;

«Но, если мне вдруг становится некомфортно с человеком или у нас часто возникают конфликты, я принимаю решение закончить общение»;

«Но не каждый человек, чьи интересы совпадают с твоими, может называться другом».

Таким образом, поведенческий компонент обучающихся СПО при построении дружеских отношений характеризуется своими специфическими особенностями: осознанностью, значимостью, индивидуализацией, избирательностью в установлении эмоциональных контактов и общностью их духовных интересов.

Следующая по наполняемости категория, – это «когнитивно-коммуникативные процессы» (абсолютная частота – 148, относительная частота – 21 %). Коммуникативная компетентность в рамках когнитивной психологии связана с развитием межличностных отношений, обеспечивающих возможность личностного роста [12]. В своих сочинениях обучающиеся СПО отметили, что дружба со сверстниками способствует расширению их кругозора и обмену опытом, формирует их мировоззрение, совершенствует и развивает их способности. В содержательном плане общение обучающихся СПО представляет собой разговор на обыденные и деловые темы: учеба в колледже, репетиции, экзамены, дальнейшие планы по поводу поступления в вуз, компьютерные игры, спорт, футбольные матчи, смешные события и трудные ситуации из жизни, литературные произведения, фильмы, сериалы, мемы, разные персонажи и люди, которые их заинтересовали, увлечения, одежда, выставки, кино, театр, музыка, танцы, погода, политика, новости, философия, психология, искусство, шутки, сплетни. Таким образом, студенты колледжных групп в Смоленском государственном институте искусств довольно разносторонние и творческие личности. Такое разнообразие интересов можно объяснить спецификой их занятий, получаемой специальностью и хобби, которое превратилось в их учебу и работу.

Четвертое место по наполняемости занимает категория «аффилиация» (абсолютная частота – 44, относительная частота – 6 %). Как отмечает И.С.Кон, в юношеском возрасте (16–19 лет) общение строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления и аффилиации, т.е. потребности быть включенным в какую-либо группу или общность [9]. В своих сочинениях учащиеся в первую очередь идентифицируют себя со студенческой средой в колледже и осознают для себя значимость общения с однокурсниками и одноклассниками. Также у них есть друзья и приятели в школе, в которой они раньше учились, спортивных секциях, в театральной студии, кружках, во дворе их дома, в деревне, в общезжитии. Таким

образом, обучающиеся колледжа могут входить одновременно в несколько групп в зависимости от их интересов, предпочтений, места жительства и предметной деятельности, но доминирующей для них является аффилиация со Смоленским государственным институтом искусств.

Наименее наполненная категория – «виртуальное общение» (абсолютная частота – 37, относительная частота – 5 %). На основании полученных данных можно сделать вывод, что, несмотря на развитие информационных технологий, молодежь все-таки предпочитает общаться вживую:

«Общению через мессенджер я предпочитаю личное»;

«Когда говоришь лично, ты не сможешь переслать постороннему ваш диалог»;

«Ты уверен, что говоришь точно с тем человеком, не с кем-то, пишущим с его аккаунта, или вовсе несуществующей личностью»;

«Человек не перейдет в другой диалог и не получится просто выйти из сети»;

«Ты можешь показать другу что-то без необходимости фотографировать»;

«Несмотря на все прелести интернет-общения, живое общение все равно сложно заменить»;

«Мы не способны существовать в мире цифр и сообщений. Друзья по переписке становятся таковыми лишь на время, и рано или поздно люди встречаются вживую»;

«С одной стороны – в нашем списке друзей в соцсетях огромное количество имен, но вот на деле мы общаемся лишь с узким кругом людей. Большая часть остального списка лишь некая декорация, которая может подчеркивать мнимый успех человека, возможно, укреплять его шаткую самооценку».

Таким образом, социальные сети и мессенджеры студенты рассматривают как дополнительный источник поддержания контактов и поиска друзей по интересам. К аналогичным выводам также пришли Г. У. Солдатова и О. И. Теславская: у московских подростков в иерархии межличностных отношений лидируют реальные друзья, а виртуальные занимают почетное второе место [7]. И. Н. Мощенко, И. Ф. Бугаян после опроса студентов младших курсов технических специальностей в возрасте от 17 до 20 лет в Донском государственном техническом университете г. Ростова-на-Дону в конце 2019 г. анализировали эмоциональное восприятие дружбы и получили схожие данные, что отношение студентов к реальной дружбе более положительно, чем к виртуальной [10].

Обсуждение и заключения

Таким образом, нами было установлено, что в контексте содержательных характеристик представлений о дружбе у обучающихся СПО преобладают коммуникативная и эмоциональная составляющие. Можно предположить, это связано с особенностями юношеского возраста. В то же время студенты колледжа рассматривают дружбу

как источник саморазвития, расширения кругозора, формирования мировоззрения и получения жизненного опыта. Для них также значимы принадлежность к Смоленскому государственному институту искусств, дружеское общение и теплые отношения со сверстниками в учебном заведении. Несмотря на развитие информационных технологий, студенты колледжных групп предпочитают реальное общение виртуальному, но не отрицают и выгоды виртуального общения для поддержания контактов с друзьями, развития своих интересов и творческой деятельности. Интернет-коммуникация рассматривается как дополнение к живому общению, и ее эффективность оценивается обучающимися СПО неоднозначно.

Список источников

1. Алиев Н. Р. Взаимоотношения со сверстниками как важный фактор формирования личности подростка // *International scientific review*. 2020. № LXVI. С. 114–116.
2. Павлова К. Н., Дагбаева С. Б. Особенности ценностных ориентаций студенческой молодежи (на примере г. Читы) // *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 70–4. С. 386–391.
3. Белозерова И. А., Давитян М. Г., Крикун Е. В. Феномен студенческой дружбы (социологический аспект) // *Вестник экономики, права и социологии*. 2022. № 2. С. 101–107.
4. Славутская Е. В., Владимирова О. Н. Иерархический анализ ценностных ориентаций молодежи, обучающейся в колледже // *Казанский педагогический журнал*. 2021. № 5 (148). С. 216–222.
5. Хобракова Д. Б., Тудупова Т. Ц. К вопросу о причинах вовлеченности подростков в виртуальное общение // *Социальная безопасность и социальная защита населения в современных условиях : материалы международной научно-практической конференции, Улан-Удэ, 09 июня 2023 года / Улан-Удэ : Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2023. С. 217–220.*
6. Ивченков С. Г., Шахматова Н. В. Специфика коммуникативных практик саратовской молодежи в социальном и виртуальном пространстве // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология*. 2023. № 2. С. 124–137.
7. Солдатова Г. У., Теславская О. И. Особенности межличностных отношений российских подростков в социальных сетях // *Национальный психологический журнал*. 2018. № 3 (31). С. 12–22.
8. Никитина Д. В. Дружба: парадигмы исследования // *Вестник Забайкальского государственного университета*. 2011. № 12. С. 133–143.
9. Кон И. С. Дружба : этико-психологический очерк. М. : Политиздат, 1980. 255 с.
10. Мощенко И. Н., Бугаян И. Ф. Восприятие феномена дружбы студенчеством ДГТУ:

аффективный аспект // *Инженерный вестник Дона*. 2020. № 2 (62). С. 28.

11. Социальная психология развития : книга для учителя : учебник : [16+] / под общ. ред. Е. И. Рогова ; Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2016. 452 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=493317> (дата обращения: 25.04.2024).

12. Психология общения : энциклопедический словарь / Учреждение Российской академии образования Психологический ин-т ; под общ. ред. А. А. Бодалева. Москва : Когито-Центр, 2011. 598 с.

References

1. Aliyev N. R. Mutual relations with peers as a significant factor of adolescent personality formation . *International scientific review*. 2020; LXVI:114-116. (In Russ.)
2. Pavlova K. N., Dagbaeva S. B. Features of student youth value orientations (using the example of Chita). *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*. 2021; 70-4:386-391. (In Russ.)
3. Belozerova I. A., Davityan M. G., Krikun E. V. The phenomenon of student friendship (sociological aspect). *Vestnik ekonomiki, prava i sotsiologii = The Review of Economy, the Law and Sociology*. 2022; 2:101-107. (In Russ.)
4. Slavutskaya E. V., Vladimirova O. N. The value orientations hierarchical analysis of youth studying in college. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. 2021; 5(148):216-222. (In Russ.)
5. Khobrakova D. B., Tudupova T. Ts. To the question of engagement of teenagers in virtual communication. *Sotsial'naya bezopasnost' i sotsial'naya zashchita naseleniya v sovremennykh usloviyakh = Social security and social protection of the population in modern conditions: proceedings of the international research and practical conference, Ulan-Ude, 9 June 2023. Ulan-Ude, Banzarov Buryat State University, 2023. Pp. 217-220.* (In Russ.)
6. Ivchenkov S. G., Shakhmatova N. V. The specifics of Saratov youth communication practices in social and virtual space. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Sotsiologiya. Politologiya = Izvestiya of Saratov University. Sociology. Politology*. 2023; 2:124-137. (In Russ.)
7. Soldatova G. U., Teslavskaya O. I. Interpersonal relations of Russian adolescents in social networks. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal = National Psychological Journal*. 2018; 3(31):12-22. (In Russ.)
8. Nikitina D. V. Friendship: paradigm of scientific work. *Vestnik Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Transbaikal State University*. 2011; 12:133-143. (In Russ.)
9. Kon I. S. Friendship: ethical and Psychological Essay. Moscow, Politizdat, 1980. 255 p. (In Russ.)
10. Moshchenko I. N., Bugayan I. F. The perception of the phenomenon of friendship by the students at Don State Technical University: affective aspect.

Inzhenernyy vestnik Dona = Engineering Journal of Don. 2020; 2(62):28. (In Russ.)

11. Developmental Social Psychology. Edited by E. I. Rogov. Rostov-on-Don, Southern Federal University, 2016. 452 p. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=493317> (accessed 25.04.2024). (In Russ.)

12. The Psychology of Communication: Encyclopedic Dictionary / Institution of the Russian Academy of Education "Psychological Institute"; ed. by A. A. Vodalev. Moscow, Cogito-Center, 2011. 598 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Гавронова Ю. Д. – доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических наук, канд. психол. наук.

Сенченков Н. П. – проректор по восп. работе, д-р пед. наук, проф., Почет. работник высш. проф. обр. РФ.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Gavronova Yu. D. – Associate Professor of the Department of Humanitarian, Social and Economic Sciences, Ph.D. (Psychology)

Senchenkov N. P. – Vice-Rector for Educational Work, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honorary Worker of Higher Professional Education of the RF.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 01.06.2024; одобрена после рецензирования 04.06.2024; принята к публикации 05.06.2024.

The article was submitted 01.06.2024; approved after reviewing 04.06.2024; accepted for publication 05.06.2024.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 372.881.111.1(045)
doi 10.51609/2079-3499_2024_15_03_27

Современные технологии обучения иноязычному говорению

Елена Александровна Давыдова^{1*}, Людмила Михайловна Бояркина², Диана Игоревна Капитонова³
^{1,2,3}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹davgrey@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-6998-2100>

²boyarkina82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1944-7008>

³kapitoshad@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9019-1354>

Аннотация. Одним из важных и необходимых условий для успешного развития современного образования является поиск новых форм и методов обучения, которые могут способствовать достижению более эффективного уровня учебной деятельности школьников. Новый образовательный стандарт предполагает умения школьников вести диалог и монолог. Говорение является важнейшим видом деятельности при обучении иностранному языку, так как только через живой процесс устного общения ученик способен прочувствовать многогранность и красоту изучаемого языка. Только в процессе общения обучающийся может ощутить свободу выражения и окунуться в культуру страны языка, понять необходимость, актуальность и популярность изучения иностранных языков, ощутить уверенность в себе и побороть языковые барьеры. В работе представлен комплекс упражнений, разработанный к УМК “Spotlight” (10 класс), описаны этапы и результаты опытного обучения.

Ключевые слова: английский язык, говорение, обучение иноязычному говорению, современные технологии

Благодарности: статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Лингвистические основы организации практического обучения иностранному языку».

Для цитирования: Давыдова Е. А., Бояркина Л. М., Капитонова Д. И. Современные технологии обучения иноязычному говорению // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.27–31. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_27

PEDAGOGY

Original article

Modern technologies for teaching foreign language speaking

Elena A. Davydova^{1*}, Lydmila M. Boyarkina², Diana I. Kapitonova³

^{1,2,3}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹davgrey@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-6998-2100>

²boyarkina82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1944-7008>

³kapitoshad@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9019-1354>

Abstract. One of the important and necessary conditions for the successful development of modern education is the search for new forms and methods of teaching that can help achieve a more effective level of educational activity for schoolchildren. The new educational standard requires schoolchildren to be able to conduct dialogue and monologue. Speaking is the most important activity in teaching a foreign language, since only through the active process of oral communication the student is able to experience the versatility and beauty of the language being studied. Only in the process of communication a student can feel freedom of expression and immerse in the culture of the foreign language country, understand the need, relevance and popularity of learning foreign languages, feel self-confidence and overcome language barriers. The work presents a set of exercises developed for the educational complex “Spotlight” (Grade 10) and describes the stages and the results of experi-

mental training.

Keywords: English language, speaking, teaching foreign language speaking, modern technologies

Acknowledgements: the article was prepared within the framework of a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (Bashkir State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Linguistic foundations of organizing practical teaching of a foreign language”.

For citation: Davydova E. A., Boyarkina L. M., Kapitonova D. I. Modern technologies for teaching foreign language speaking. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):27-31. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_27

Введение

На сегодняшний день Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) требует, чтобы программа школьного курса обучения иностранному языку включала в себя формирование коммуникативной компетенции. Это означает, что в связи с изменениями требований к речевым умениям обучающихся учителю необходимо обращать внимание на развитие навыков говорения. ФГОС предполагает формирование умения школьников вести диалог и монолог на иностранном языке на бытовые и профессиональные темы. В этой связи весьма важным и значимым для учителя иностранных языков является использование современных образовательных технологий, имеющих целью обучение иноязычному говорению.

Обзор литературы

Современная методическая наука располагает довольно обширным инструментарием средств, используемым для обучения говорению. Особенности их использования описаны в трудах отечественных ученых, ведущих исследования в этом направлении. Общие вопросы обучения говорению изложены в работах Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез [1], Е. С. Полат [2], Е. Н. Солововой [3]. Проблемы использования современных технологий в обучении иноязычному говорению представлены в исследованиях М. М. Болибековой с соавт. [4], А. А. Ветошкина с соавт. [5; 6]. Однако наша задача состоит в том, чтобы не просто изучить теоретические аспекты обучения иноязычному говорению на основе современных технологий, но разработать и внедрить в образовательный процесс комплекс упражнений к УМК “Spotlight” для обучающихся 10-х классов.

Материалы и методы

В ходе настоящего исследования были использованы общенаучные методы: анализ методической, лингвистической, психологической, педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические методы: изучение и обобщение практического опыта обучения иноязычному говорению, наблюдение и анализ процесса обучения, анкетирование; дидактические методы: опытное обучение с целью проверки эффективности разработанного

комплекса упражнений; количественно-качественный анализ результатов опытного обучения.

Результаты исследования

Перед современным учителем английского языка стоит очень важная задача – использовать в практике обучения английскому языку методически оправданные средства, которые будут способствовать формированию навыков иноязычного говорения. Представляется, что такие средства, как Интернет-ресурсы, творческие задания, групповая работа, кластеры, «Аквариум», ПОПС-формула, ролевые игры, учебные дискуссии, «Шкала мнений» и интервью, являются наиболее эффективными при обучении диалогической и монологической речи.

С целью выявления упражнений, нацеленных на обучение иноязычному говорению на основе современных технологий, нами был проанализирован УМК “Spotlight” О. В. Афанасьевой, Д. Дули для обучающихся 10-го класса¹. Детальный анализ современных образовательных технологий при обучении иноязычному говорению был осуществлен по Модулю 1 Strong ties и Модулю 2 Living and Spending, поскольку опытное обучение было организовано при изучении именно этих модулей. Результаты анализа показали, что в указанных модулях отсутствуют упражнения для обучения иноязычному говорению на основе современных технологий, в связи с чем нами разработан комплекс упражнений.

Представим некоторые задания из разработанного комплекса и изложим результаты опытной работы после его внедрения.

Module 1 Strong ties

Task 1. к разделу 1a с использованием интернет-ресурса.

Look at the screen. You can see your virtual classmate Julie. It was created by using the special website. She can introduce you some new words. Listen to her and repeat the new words after her: hang out with friends, play computer games, do voluntary work.

При введении новых слов по теме “Teen activities” предлагается использовать интер-

¹ Spotlight : учебник для 10 классов общеобразовательных учреждений / О. В. Афанасьева, Д. Дули, И. В. Михеева. Москва : Просвещение, 2021. 248 с.

нет-ресурс для создания говорящего анимированного персонажа Voki.

Task 2. к разделу 1а с использованием технологии «Ролевая игра».

I'll give you a text to read. Imagine that you are a TV reporter and your partners are teenagers from the text.

При участии в ролевой игре у обучающихся будут сформированы навыки диалогической речи.

Task 3. к разделу 1в с использованием технологии «Учебная дискуссия».

In groups of six discuss the following questions.

1) Do you enjoy spending your weekend with your family?

2) Do you get angry with members of your family?

Участие в дискуссии будет способствовать формированию навыков диалогической речи.

Task 4. к разделу Going Green с использованием технологии «Творческие задания».

Work in pairs. Make up a dialogue using the information from a mind map.

Discuss the situation of global warming with your classmates. Say what people should do to reduce the developing of this problem.

При выполнении этого задания у обучающихся выработаются умения слушать и вступать в диалог.

Module 2 Living and Spending

Task 1. к разделу 2а использованием технологии «Кластеры».

Read the teenagers' quotes (1–6) in the text on p. 29 and match each one to the comments (A–F) below. Guess the problem that the author described in the text. Explain your opinion.

В ходе выполнения данного упражнения обучающиеся находят ключевые слова и определяют проблему, затронутую в конкретном тексте.

Task 2. к разделу 2а использованием технологии «Учебная дискуссия».

What do you think teenagers in your country spend their money on? Discuss using words and word combinations from the list.

При выполнении упражнения у обучающихся навыки ведения дискуссии с использованием ключевых слов.

Task 3. к разделу 2б использованием технологии «Работа в малых группах».

Sentences A to D are from a dialogue between two friends. What is the dialogue about?

A. And so what's next ... learning to fly a plane?

B. Oh, really? Where?

C. Oh, I've got art class tonight. Fancy coming along?

D. Me? No way!

Task 4. к разделу 2с использованием технологии «Презентация в PowerPoint».

Use the phrases to complete the sentences: doesn't mind, likes, wants, enjoys, hates; be alone, sail, be on time, work long hours, eat Chinese or Indian food.

1. She / he never travels by ship. She / he

2. She / he always works overtime. She / he

3. She / he is afraid of large groups. She / he

4. She / he is never late. She / he

5. She / he decides! She / he

Then make up a presentation about your friend. Present it to your class.

Упражнение нацелено на совершенствование навыков монологической речи с опорой на презентацию.

Task 5. к разделу 2с с использованием электронного словаря "WoordHunt" (<https://woordhunt.ru/>).

Use the online dictionary WoordHunt to find the nouns derived from the following verbs: to amaze, to educate, to collect, to depend, to achieve, to suggest, to recover, to agree.

Use them in our own sentences.

Данное упражнение формирует навыки словообразования и способствует подготовке использования новой лексики в монологических и диалогических высказываниях.

Task 6. к разделу 2d с использованием технологии «Дискуссия».

Read the text "The railway children".

Which of these adjectives best describe the children's mother and father: loving, reliable, funny, creative, fair, imaginative.

Task 7. к разделу Culture Corner с использованием технологии «Творческое задание».

Write a short text about a famous sporting event in your country. Present your text to your classmates and then ask them to answer your questions on your text.

Данное упражнение развивает навыки письменной речи и формирует навыки монологической речи обучающихся, способствует формированию умений построения вопросов и ответов к ним.

Обсуждение и заключения

Опытное обучение было проведено в МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 24» г. о. Саранск. Исследование проводилось в 10 «А» и 10 «Б» классах. Количество обучающихся 10 «А» класса – 14 человек, 10 «Б» – 14. 10 «А» класс был выбран нами в качестве экспериментального, 10 «Б» – в качестве контрольного. На диагностическом этапе

обучающимся было предложено анкетирование на предмет выявления использования современных технологий для обучения иноязычному говорению.

На вопрос «Используются ли интернет-ресурсы при обучении говорению?» обучающиеся обеих группы (14 и 14 человек соответственно) ответили утвердительно.

На вопросы «Используются ли творческие задания при обучении говорению?», «Используется ли групповая работа при обучении говорению?», «Используются ли кластеры при обучении говорению?», «Используется ли „Аквариум“ при обучении говорению?», «Используется ли ПОПС-формула при обучении говорению?» были получены следующие ответы: обучающиеся обеих групп (14 и 14 человек соответственно) указали, что на уроках при обучении говорению используются только творческие задания и групповая работа. Кластеры, «Аквариум», ПОПС-формула на уроках при обучении говорению не используются вообще.

На вопросы «Используются ли ролевые игры при обучении говорению?», «Используются ли учебные дискуссии при обучении говорению?», «Используется ли „Шкала мнений“ при обучении говорению?», «Используется ли интервью при обучении говорению?» обучающиеся дали следующие ответы: обучающиеся обеих групп (14 и 14 человек соответственно) отметили, что на уроках при обучении говорению используются только ролевые игры. Учебные дискуссии, «Шкала мнений», интервью не включаются в общую структуру урока при обучении говорению.

На этом же этапе был выявлен уровень подготовки обучающихся в обеих группах. Он в целом оказался одинаковым, что показали результаты входных заданий.

На формирующем этапе эксперимента нами разработан комплекс упражнений, который способствует развитию навыков иноязычного говорения по определенной теме, овладению умениями узнавать новую лексику на слух или в письменном виде (например, в тексте), умениями строить собственные высказывания с использованием изученной лексики. Разработанные задания, описанные выше, были включены нами в общую структуру уроков английского языка в период первой учебной четверти 2023/24 учебного года (с сентября 2023 г. по октябрь 2023 г.).

По окончании эксперимента обучающимся были предложены задания для выявления сформированности навыков говорения. Анализ результатов показал, что уровень знаний обучающихся в экспериментальной группе повысился: 60 % оценок «отлично» против 40 % до проведения опытного обучения, 35 % оце-

нок «хорошо» против 25 % до эксперимента, 15 % оценок «удовлетворительно» против 35 % до опытного обучения.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о методически оправданном использовании разработанного комплекса упражнений для обучения старшеклассников иноязычному говорению на основе современных технологий.

Список источников

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2016. 334 с.
2. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2008. 368 с.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. М. : АСТ : Астрель, 2013. 240 с.
4. Bolibekova M. M., Aripova M. L., Yozilova F. N., Yusupova L. Kh., Abushaev A. K. Modern Interactive Technologies In Teaching English // *Journal of Positive School Psychology*. 2022. Vol. 6, No. 3. P. 1713–1719.
5. Vetoshkin A. A., Kashtanova I. I., Pronkina V. M., Radin A. M. Case method as a means of teaching foreign language in additional education // *Гуманитарные науки и образование*. 2020. Т. 11, № 1 (41). С. 94–99.
6. Ветошкин А. А., Кручинкина А. В. Применение кейс-метода в рамках новых образовательных технологий на уроках английского языка // *Гуманитарные науки и образование*. 2021. № 4 (48). С. 127–131.

References

1. Galskova N. D., Gez N. I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. Moscow, Academia, 2016. 334 p. (In Russ.)
2. Polat E. S. Modern pedagogical and information technologies in the education system. Moscow, Academia, 2008. 368 p. (In Russ.)
3. Solovova E. N. Methods of teaching foreign languages. Moscow, AST, Astrel, 2013. 240 p. (In Russ.)
4. Bolibekova M. M., Aripova M. L., Yozilova F. N., Yusupova L. Kh., Abushaev A. K. Modern Interactive Technologies In Teaching English. *Journal of Positive School Psychology*. 2022; 6(3):1713-1719.
5. Vetoshkin A. A., Kashtanova I. I., Pronkina V. M., Radin A. M. Case method as a means of teaching a foreign language in additional education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2020; 11(1-41):94-99.
6. Vetoshkin A. A., Kruchinkina A. V. Ap-

plication of the case method in the framework of new educational technologies in English lessons. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 4(48):127-131. (In Russ.)

Информация об авторах:

Давыдова Е. А. – доцент кафедры лингвистики и перевода, канд. филол. наук.

Бояркина Л. М. – доцент кафедры лингвистики и перевода, канд. филол. наук, доц.

Капитонова Д. И. – магистрант 3-го года обучения факультета иностранных языков.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Davydova E. A. – Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology).

Boyarkina L. M. – Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology), Doc.

Kapitonova D. I. – third-year Master's Student of the Faculty of Foreign Languages.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 08.11.2023; одобрена после рецензирования 14.11.2023; принята к публикации 15.11.2023.

The article was submitted 08.11.2023; approved after reviewing 14.11.2023; accepted for publication 15.11.2023.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.013

doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_32

Принципы становления и развития инклюзивного образования в условиях включающего общества

Андрей Сергеевич Ильин

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, Красноярск, Россия, andrei_ilin_88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1910-8244>

Аннотация. В статье раскрыта актуальность исследования теоретико-методологических основ успешных практик инклюзивного образования, выявлены и обоснованы принципы становления и развития инклюзивного образования в условиях включающего общества. Предложен способ выявления и обоснования принципов исходя из уровневого устройства методологических основ исследования проблем становления и развития инклюзивного образования. Анализ исследований отечественных и зарубежных ученых позволил нам оформить идеи включающего общества, определить современные идеи и подходы как методологическую основу исследования процессов становления и развития инклюзивного образования на разных уровнях методологического знания: на философском уровне – философские идеи экзистенциализма и конструктивизма; на общеметодологическом уровне – экосистемный, антропологический, феноменологический подходы; на уровне конкретно научной методологии – системно-мыследеятельностный и синергетический подходы. Используемые нами методы исследования соответствуют данным подходам. В заключение установлено, что предложенные принципы можно рассматривать как теоретическую основу и руководство для конструирования, моделирования и проектирования инновационных моделей и разноплановых практик инклюзивного образования в соответствии с требованиями изменившегося мира и включающего общества.

Ключевые слова: включающее общество, инклюзивное образование, уровни методологического знания, принципы становления и развития инклюзивного образования

Для цитирования: Ильин А. С. Принципы становления и развития инклюзивного образования в условиях включающего общества // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.32–36. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_32.

PEDAGOGY

Original article

Principles of formation and development of inclusive education in the context of an inclusive society

Andrey S. Ilyin

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia, andrei_ilin_88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1910-8244>

Abstract. The article reveals the relevance of the study of the theoretical and methodological foundations of successful practices of inclusive education, identifies and substantiates the principles of formation and development of inclusive education in the context of an inclusive society. A method for identifying and substantiating the principles based on the level structure of the methodological foundations for studying the problems of formation and development of inclusive education is proposed. The analysis of studies by domestic and foreign scientists allowed us to formalize the ideas of an inclusive society, to define modern ideas and approaches as a methodological basis for studying the processes of formation and development of inclusive education at different levels of methodological knowledge: at the philosophical level – the philosophical ideas of existentialism and constructivism; at the general methodological level – ecosystem, anthropological, phenomenological approaches; at the level of specific scientific methodology – systemic-thought-activity and synergetic approaches. The research methods used in the study correspond to these approaches. In conclusion, it was established that the proposed principles can be considered as a theoretical basis and guide for designing, modeling and engineering innovative models and diverse practices of inclusive education in accordance with the requirements of the changed world and the inclusive society.

Keywords: inclusive society, inclusive education, levels of methodological knowledge, principles of formation and development of inclusive education

For citation: Ilyin A. S. Principles of formation and development of inclusive education in the context of an inclusive society. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):32-36. https://doi.org/2079-3499_2024_15_03_32.

Введение

Исходя из одного из основных предназначений сферы образования как института производства новых знаний, способов деятельности и воспроизводства культуры и знаний, накопленных человечеством для формирования ценностных оснований, духовно-нравственных качеств подрастающего поколения, особую важность приобретает его выстраивание на принципах инклюзивности. В первую очередь это важно для погружения представителей подрастающего поколения в среду, идентичную той, в которой они живут и в которой им предстоит жить, учиться и действовать.

Сделаем еще одну, на наш взгляд, важную фиксацию для данного исследования. Начиная с 2014 г., когда был утвержден федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, по настоящее время появилось много разрозненных, разноплановых успешных практик инклюзивного образования в образовательных организациях на муниципальном и региональном уровнях, но их теоретико-методологические основы недостаточно исследованы [1]. Такое положение дел может привести к тому, что при недостаточной разработанности теоретико-методологических оснований практики инклюзивного образования будут воспроизводиться их носителями интуитивно, но не получают дальнейшего развития и распространения. Нами в данной статье предлагается оформление принципов становления и развития инклюзивного образования, которые могут быть положены в теоретическое обоснование практик.

Обзор литературы

Гуманистические идеи включающего общества получили свое развитие в трудах У. Бронфенбенера (U. Bronfenbrenner) [2]. Характерными особенностями данного общества являются разработка и внедрение механизмов включения в общественные отношения людей, обладающих особенностями в развитии, а именно имеющих психофизические, интеллектуальные отклонения от нормы. По утверждению М. А. Мкртчяна, включение в общественную жизнь и обеспечение высокого уровня образованности каждого индивида всегда отвечает интересам общества, так как от образовательного и духовно-нравственного уровня граждан зависит благополучие каждого и общества в целом [3, с. 4]. Ценность человеческого многообразия и индивидуализации образовательных целей и программ положена в основу идеологии инклюзивного образования.

Как было обозначено выше, предметом нашего исследования являются принципы инклюзивного образования. Анализ научных работ позволяет сделать вывод о том, что чаще всего учеными рас-

сматриваются отдельные принципы (индивидуализации, природосообразности и др.) или принципы относительно обучения и коррекции обучающихся какой-либо конкретной нозологии [4–7]. Такой подход имеет место, но он не позволяет предложенные принципы рассматривать как теоретическую основу и руководство для моделирования и проектирования разноплановых практик инклюзивного образования в соответствии с требованиями изменившегося мира и включающего общества. К выявлению и обоснованию принципов инклюзивного образования, на наш взгляд, необходимо подходить исходя из современных подходов к его становлению и развитию.

Материалы и методы

При исследовании принципов становления и развития инклюзивного образования нами использованы методы контент-анализа, синтеза, сравнения, содержательной интерпретации данных. Нами были проанализированы научные работы С. В. Алехиной, Ю. В. Громыко, В. В. Рубцова, А. А. Марголиса, О. В. Богдановой, Б. М. Бим-Бада, В. И. Слободчикова, Т. В. Фуряевой, И. Р. Пригожина, Н. Barnes, U. Bronfenbrenner, N. Aguilar-Forero, G. Cifuentes и др.

Результаты исследования

Общеизвестно, что методология исследования рассматривается на разных уровнях: философском, общенаучном, частнонаучном и технологическом. Конкретизируем каждый уровень методологии в отношении исследования становления и развития инклюзивного образования. Напомним, что методологические подходы, применяемые в каждом конкретном исследовании, должны дополнять друг друга, что позволяет изучить предмет исследования всесторонне и во всех его взаимосвязях.

На философском уровне в качестве методологических оснований нами определены философские идеи экзистенциализма и конструктивизма. Их содержательное наполнение раскрыто в трудах О. В. Богдановой, Н. Barnes и состоит в следующих основных положениях:

– каждый человек является свободной и неповторимой личностью, несущей ответственность за свободу выбора бытия и изменение своего окружения;

– в основе жизнедеятельности человека, в том числе с особыми образовательными потребностями, является конструктивное взаимодействие с другими, в результате которого меняется он сам и окружающий его социум [8; 9]. Данные идеи на последующих уровнях преломляются в конкретные методологические подходы.

На уровне общей методологии в качестве методологической основы исследования становления и развития инклюзивного образования целесообразны, на наш взгляд, экосистемный, антрополо-

гический, феноменологический подходы.

Исследователи экосистемного подхода к образованию С. Н. Апенько, Ю. В. Громыко, В. В. Рубцов, А. А. Марголис, Л. В. Кремнева, К. Е. Заведенский, П. Д. Рабинович, А. В. Уткин, N. Aguilar-Forero, G. Cifuentes в качестве его сущности выделяют различные уровни системы образования: ядро экосистемы, где непосредственно организуется образовательная деятельность, уровень образовательных сред и пространств жизнедеятельности обучающихся, которые имеют образовательную значимость, уровень местных сообществ, обеспечивающих социальный контекст образовательной деятельности и уровень культурных и социальных институтов, непосредственно задающих содержательные рамки образовательной деятельности. Данные уровни взаимосвязаны между собой, находятся в постоянном обмене ресурсами и способствуют «выходу» образовательной деятельности за пределы формальных образовательных институтов, что способствует развитию социальных связей [10–13]. Инклюзивное образование с позиций данного подхода рассматривается как открытая, нелинейная система, раскрывается возможность ее насыщения ресурсами формального и неформального образования, включая цифровые, погружения обучающихся в сложную систему взаимодействий и коопераций. В экосистемных отношениях преобладают горизонтальные связи и самоорганизация, что определяет специфику управления и регулирования образовательной деятельности.

Феноменологический подход позволяет рассматривать феномен как уникальное, особенное явление. Как отмечают И. Т. Касавин, С. В. Кривцова, данный подход позволяет сочетать уникальность человека и событийную составляющую, учитывая их в том числе и в образовательной деятельности [14; 15]. Он является ключевым в изучении и понимании механизмов становления и развития практик инклюзивного образования. Инклюзивное образование с позиции данного подхода представляется как феномен, в котором рассматриваются дихотомические явления уникального и общего, сочетающиеся в единой научной концепции, что позволяет проектировать педагогические стратегии, определяющие особенности становления и развития инклюзивного образования с позиции теории включающего общества, описать механизмы построения практик инклюзивного образования.

Антропологический подход основан на идеях гуманистической педагогики, подчеркивает ценность человека со всеми его особенностями, раскрывает положения об индивидуальной сущности человека, способах его самоопределения и взаимодействия с миром, прежде всего с социумом. Основными идеями антропологического подхода, изложенными в работах Б. М. Бим-Бада, В. И. Слободчикова, Т. В. Фуряевой, Д. Е. Шевелевой, являются целостность духовной, биологической и субъектной составляющих природы человека; единство общего и особенного в каждом человеке [16–19]. Данный подход является методологической основой для междисциплинарных исследований о че-

ловеке и его отношении к обществу, определяет соотношение индивидуального и социального в человеке. Обращение к антропологическому подходу в становлении и развитии инклюзивного образования связано с «массовым запросом» на индивидуальность и персонализацию.

С учетом специфики данных подходов на общеметодологическом уровне нами выделены принципы становления и развития инклюзивного образования: 1) гуманизма, индивидуализации и ценностного предложения для каждого, основанных на обращении к человеку, его способностям и интересам; 2) целостности восприятия человека как единство психического и физического, телесного и духовного, социального и индивидуального; 3) осмысления целей и задач образования только в целостном контексте жизнедеятельности; 4) социокультурного соответствия, выражающегося через два исторически сложившихся принципа природного и культурного соответствия; 5) признания субъективности восприятия мира без претензии на объективность или истинность; 6) влияния внешней среды на образовательную систему и открытого характера взаимосвязей участников, их кооперации; 7) нелинейности (маршрутизации), который заключается в множественности путей развития; 8) приоритетности рефлексивного осознания себя, своих действий и образовательной действительности.

Уровень конкретно научной методологии (в нашем случае методологии педагогики) представлен системо-мыследеятельностным и синергетическим подходами. Системо-мыследеятельностный подход является основой для конструирования социальных систем [20]. Он позволяет рассматривать социальные системы в динамике, реализовать идею создания коллективного субъекта деятельности, который способен обеспечить сложные процессы становления и развития инклюзивного образования.

Основная идея синергетического подхода, представленная в научных работах И. Р. Пригожина, В. Г. Буданова и др., заключается в получении совокупного эффекта взаимодействия большого числа подсистем, который приводит к образованию устойчивых структур и самоорганизации в сложных системах [21; 22]. С позиции данного подхода инклюзивное образование характеризуется как открытая, самоорганизующаяся, нелинейная система. Данный подход позволяет изучать потенциал коллективного субъекта деятельности, показать взаимоусиление входящих в его состав ученых, учителей-практиков, руководителей.

С учетом особенностей данных подходов на конкретно научном уровне нами выделены следующие принципы становления и развития инклюзивного образования: 1) незамкнутости (открытости), проявляющийся в постоянном взаимодействии системы со своим окружением; 2) иерархичности системы, предполагающей ее уровневую структурную организацию; 3) самоорганизации, саморазвития систем в их единстве и взаимодополнительности; 4) последовательного развития системных процессов; 5) гомеостатичности, проявляющейся в использовании основных законов развития лич-

ности, общества, в учете психофизиологических особенностей обучающихся для обеспечения стабилизации образовательной деятельности; 6) субъектности и многопозиционности субъектов взаимодействия; 7) кооперации и интеграции усилий субъектов для достижения планируемых результатов; 8) первичности деятельности над знанием (знание всегда вторично).

Предложенные принципы взаимодополняют друг друга и конкретизируют принципы, обоснованные и оформленные на общенаучном уровне.

Обсуждение и заключения

Контент-анализ работ российских и зарубежных ученых позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день при исследовании процессов становления и развития инклюзивного образования требуется такой методологический и теоретический инструментарий, который обеспечил бы переход от исследования реальных процессов педагогической действительности к моделированию и проектированию их развития в соответствии с требованиями изменившегося мира, в частности идеями включающего общества. Поэтому выделение и обоснование принципов становления и развития инклюзивного образования нами осуществлено с учетом современных подходов, составляющих методологическую основу исследования данных процессов на общенаучном и конкретно научном уровнях. При этом философский и технологический (методы исследования) уровни методологии исследования являются рамочными как для выбора подходов на общенаучном и конкретно научном уровнях, так и для обоснования принципов. Предложенные принципы можно использовать для дальнейшего исследования и обновления понятийного аппарата педагогики, конструирования и разработки инновационных моделей и практик инклюзивного образования.

Список источников

1. Алехина С. В., Мельник Ю. В., Самсонова Е. В., Шеманов А. Ю. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 4. С. 121–132.
2. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, Massachusetts & London : Harvard University Press, 1979. 330 p.
3. Мкртчян М. А. Возможности системомыследеятельностной методологии в осмыслении сущности будущей цивилизации // Коллективный способ обучения. 2013. № 13. С. 3–6.
4. Алпатова Н. С., Марченко Е. С., Цой А. И. Принцип индивидуализации в инклюзивном образовании // Социальная педагогика в России. 2024. № 1. С. 16–27.
5. Ахметшина Л. В. Основные психолого-педагогические принципы инклюзивного образования // Здоровый образ жизни, физическая культура и спорт: тенденции, традиции, инновации : сборник научных трудов. Симферополь, 2020. С. 363–366.
6. Белова Н. Ю. Основные принципы инклюзивного образования в процессе обучения дошкольников иностранному языку // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2019. № 22. С. 20–22.
7. Старостина Н. А. О принципах инклюзивного образования учащихся, страдающих расстройством аутистического спектра // Акмеология профессионального образования : материалы 15-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2019. С. 293–296.
8. Barnes H. The Story I Tell Myself: A Venture in Existential Autobiography. Chicago : University of Chicago Press, 1997. 334 p.
9. Богданова О. В. Конструктивное философствование: особенности и смыслы : монография. Челябинск : Из-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. 222 с.
10. Громько Ю. В., Рубцов В. В., Марголис А. А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 1. С. 57–67.
11. Кремнева Л. В., Заведенский К. Е., Рабинович П. Д., Апенько С. Н. Стратегирование образования: экосистемный переход // Интеграция образования. 2020. Т. 24, № 4 (101). С. 656–677.
12. Уткин А. В., Шевченко К. В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 2 (107). С. 175–189.
13. Aguilar-Forero N., Cifuentes G. Tracing assemblages and controversies in an ecosystem for educational innovation // Sociedade e Estado. 2020. № 35. Pp. 935–956.
14. Касавин И. Т. Повседневность: сакральное и профанное // Мир русского слова. 2010. № 2. С. 6–13.
15. Кривцова С. В. Феноменологический метод с точки зрения экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2013. № 6. С. 24–37.
16. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология : учебник и практикум для вузов. Москва : Юрайт, 2023. 223 с.
17. Шевелева Д. Е. Антропологический подход как основа для инклюзивного образования: сопоставление антропологических и педагогических взглядов в теории совместного обучения // Проблемы современного образования. 2019. № 6. С. 52–62.
18. Фуряева Т. В. Антропологический подход в отечественных и зарубежных педагогических исследованиях дошкольного детства // Социальная антропология Сибири. 2020 № 1. С. 14–20.
19. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи: монография / В. К. под ред. Рябцева М. : ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. 487 с.
20. Щедровицкий Г. П. СМД-подход и основные проблемы науки и человека в XX веке // Щедровицкий Г. П. Московский методологический кружок: развитие идей и подходов. Серия: Из архива Г. П. Щедровицкого. Т. 8, вып. 1. М. : Путь, 2004. С. 11–239.
21. Пригожин И. Р. Определено ли будущее. Ижевск : ИКИ, 2005. 240 с.

22. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании : монография / Рос. акад. наук, Ин-т философии. М. : URSS : Либроком, 2013. 239 с.

References

1. Alexina S. V., Mel'nik Yu. V., Samsonova E. V., Shemanov A. Yu. On the issue of assessing the inclusive process in an educational organization: a pilot study. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*. 2019; 11(4):121-132. (In Russ.)

2. Bronfenbrenner U. *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts & London, Harvard University Press, 1979. 330 p.

3. Mkrtchyan M. A. Possibilities of systemic-thought-activity methodology in understanding the essence of future civilization. *Kollektivnyy sposob obucheniya = Collective method of learning*. 2013; 13:3-6. (In Russ.)

4. Alpatova N. S., Marchenko E. S., Tsoi A. I. The principle of individualization in inclusive education. *Sotsial'naya pedagogika v Rossii = Social Pedagogy in Russia*. 2024; 1:16-27. (In Russ.)

5. Axmetshina L. V. Main psychological and pedagogical principles for inclusive education. *Zdorovyy obraz zhizni, fizicheskaya kul'tura i sport: tendentsii, traditsii, innovatsii = Healthy lifestyle, physical education and sports: trends, traditions, innovations: collection of scientific papers*. Simferopol, 2020. Pp. 363-366. (In Russ.)

6. Belova N. Yu. Basic principles of inclusive education in the process of teaching preschoolers a foreign language. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika = Preschool Education Today: Theory and Practice*. 2019; 22:20-22. (In Russ.)

7. Starostina N. A. On the principles of inclusive education of students with autism spectrum disorder. *Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya = Acmeology of professional education: proceedings of the 15th International Research and Practical Conference*. Ekaterinburg, 2019. Pp. 293-296. (In Russ.)

8. Barnes H. *The Story I Tell Myself: A Venture in Existentialist Autobiography*. Chicago, University of Chicago Press, 1997. 334 p.

9. Bogdanova O. V. *Constructive philosophizing: features and meanings: monograph*. Chelyabinsk, Chelyabinsk State Pedagogical University Publishing House, 2015. 222 p. (In Russ.)

10. Gromyko Yu. V., Rubczov V. V., Margolis A. A. The school as ecosystem of developing child-adult communities: activity approach to designing the school of the future. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. 2020; 16(1):57-67. (In Russ.)

11. Kremneva L. V., Zavedenskij K. E., Rabinovich P. D., Apen'ko S. N. Strategizing education: ecosystem transition. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2020; 24(4-101):656-677. (In Russ.)

12. Utkin A. V., Shevchenko K. V. Ecosystem approach in education: from metaphor to methodology and practice. *Vestnik Cherepovetskogo*

gosudarstvennogo universiteta = Cherepovets State University Bulletin. 2022; 2(107):175-189. (In Russ.)

13. Aguilar-Forero N., Cifuentes G. Tracing assemblages and controversies in an ecosystem for educational innovation. *Sociedade e Estado*. 2020; 35:935-956.

14. Kasavin I. T. *Everyday life: sacred and profane*. Mir russkogo slova = World of the Russian Word. 2010; 2:6-13. (In Russ.)

15. Krivczova S. V. Phenomenological method from the point of view of existential analysis. *Voprosy Psichologii = Psychology Issues*. 2013; 6:24-37. (In Russ.)

16. Bim-Bad B. M. *Pedagogical anthropology: textbook and manual for universities*. Moscow: Urait, 2023. 223 p. (In Russ.)

17. Sheveleva D. E. The anthropological approach as the basis for inclusive education: comparison of anthropological and pedagogical views in the theory of joint education. *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of modern education*. 2019; 6:52-62. (In Russ.)

18. Furyaeva T. V. Anthropological approach in domestic and foreign pedagogical researches of preschool childhood. *Sotsial'naya antropologiya Sibiri = Social Anthropology of Siberia*. 2020; 1:14-20. (In Russ.)

19. Anthropological approach in the development of education and socialization of children and youth: monograph / ed. by V. K. Ryabtsev. Moscow, Institute for the Study of Childhood, Family and Education, 2019. 487 p. (In Russ.)

20. Shchedrovitskiy G. P. Systemic-thought-activity approach and the main problems of science and man in the XX century. *Shchedrovitskiy G. P. Moskovskiy metodologicheskij kruzhok: razvitie idey i podkhodov = Shchedrovitskiy G. P. Moscow Methodological Circle: development of ideas and approaches*. Series: From the archive of G. P. Shchedrovitskiy. V. 8. Iss. 1. Moscow, Put', 2004. Pp. 11-239. (In Russ.)

21. Prigozhin I. R. *Whether the future is determined*. Izhevsk, IKI, 2005. 240 p. (in Russ.)

22. Budanov V. G. *Methodology of synergetics in post-non-classical science and in education: monograph / Russian Academy of Sciences, Institute of Philosophy*. Moscow, URSS: Librokom, 2013. 239 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Ильин А. С. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук.

Information about the author:

Ilyin A. S. – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy).

Статья поступила в редакцию 27.06.2024; одобрена после рецензирования 09.07.2024; принята к публикации 10.07.2024.

The article was submitted 27.06.2024; approved after reviewing 09.07.2024; accepted for publication 10.07.2024.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 377.8

doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_37

Организация социально-культурной деятельности в Сафоновской школе-интернате 1960-х гг.

Елена Алексеевна Кожемякина^{1*}, Николай Петрович Сенченков²

Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия, kozhemjak@autorambler.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-2850-3705>

²Смоленский государственный институт искусств, Смоленск, Россия, nikolay.sen4enkov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3332-0380>

Аннотация. Актуальность поднятой в статье проблемы обусловлена тем, что в современных интернатных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при организации социально-культурной деятельности педагогические коллективы обращаются к наследию выдающихся педагогов советского периода. Авторами представлены особенности организации социально-культурной деятельности с воспитанниками Сафоновской школы-интерната Смоленской области 1960-х гг. Выявлены и проанализированы основные методы, формы и средства осуществления социально-культурной деятельности, направленной на социализацию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Показана ключевая роль директора А. Е. Кондратенкова в организации данной работы. Доказано, что социально-культурная деятельность играла ключевую роль в процессе формирования личности ребенка-сироты и в решении проблем его социализации. Представленный в статье материал может быть использован педагогическими коллективами современных интернатных учреждений при организации социально-культурной деятельности.

Ключевые слова: воспитанники, педагогический коллектив, А. Е. Кондратенков, Сафоновская школа-интернат, Смоленская область, социально-культурная деятельность, искусство, учебно-воспитательная работа

Для цитирования: Кожемякина Е. А., Сенченков Н. П. Организация социально-культурной деятельности в Сафоновской школе-интернате 1960-х гг. // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.37–41. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_37.

PEDAGOGY

Original article

Organization of social and cultural activities in Safonovo boarding school in the 1960s

Elena A. Kozhemyakina^{1*}, Nikolay P. Senchenkov²

Smolensk State University, Smolensk, Russia, kozhemjak@autorambler.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-2850-3705>

²Smolensk State Institute of Arts, Smolensk, Russia, nikolay.sen4enkov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3332-0380>

Abstract. The relevance of the problem raised in the article is due to the fact that in modern boarding schools for orphans and children left without parental care pedagogical teams turn to the heritage of prominent teachers of the Soviet period when organizing social and cultural activities. The authors present the peculiarities of organizing social and cultural activities with pupils of the Safonovo boarding school in the Smolensk region in the 1960s. The main methods, forms and means of carrying out social and cultural activities aimed at socializing orphans and children left without parental care are identified and analyzed. The key role of the director A. E. Kondratenkov in organizing this work is shown. It is proven that social and cultural activity played a key role in the process of forming the personality of an orphan child and in solving the problems of socialization. The

material presented in the article can be used by pedagogical teams of modern boarding schools in organizing social and cultural activities.

Keywords: pupils, pedagogical team, A. E. Kondratenkov, Safonovo boarding school, Smolensk region, social and cultural activity, art, educational work

For citation: Kozhemyakina E. A., Senchenkov N. P. Organization of social and cultural activities in Safonovo boarding school in the 1960s. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):37-41. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_37.

Введение

Актуальность поднятой в статье проблемы объясняется тем, что в современной России социально-культурная деятельность выступает в качестве эффективного средства формирования личности воспитанников интернатных учреждений, профилактики их девиантного поведения. При организации социально-культурной деятельности педагогические коллективы обращаются к наследию выдающихся педагогов советского периода.

Обзор литературы

Толкование сути и содержания понятия *социально-культурная деятельность* раскрывается в следующих трудах педагогов, социологов, культурологов и психологов: В. Е. Новаторов «Культурно-досуговая деятельность» (1992), В. В. Туев «Социально-культурная деятельность как понятие (включение в дискуссию)» (2001), С. Н. Андреев «Маркетинг некоммерческих субъектов» (2002), Я. Д. Григорович, А. И. Смолик «Прикладная культурология» (2004), Т. Г. Киселева «Социально-культурная деятельность» (2004), М. А. Ариарский «Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления» (2008), Т. А. Кемерова «Теория социально-культурной деятельности» (2019). Кроме того, нами проанализирована работа советского педагога, основоположника интернатной педагогики, директора Сафоновской комплексной школы-интерната А. Е. Кондратенкова «Коллектив отвечает за каждого» (1967), где представлены основные методы, формы и средства организации социально-культурной деятельности с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

Материалы и методы

Важнейшими *методами исследования* выступили: общетеоретические (анализ, синтез, актуализация, систематизация, реконструкция, эпистемология) и историко-педагогический (выявление основных методов, форм и средств организации социально-культурной деятельности с воспитанниками Сафоновской школы-интерната 1960-х гг.).

Результаты исследования

Как научно обоснованное понятие термин «социально-культурная деятельность» появился в 90-е гг. XX в. Существует достаточно много трактовок этого понятия: «управляемый обществом и его социальными институтами процесс приобщения человека к культуре и активного включения самого человека в этот процесс» [1, с. 25]; «социально ориентированная работа человека по выявлению, сохранению, расширению, освоению и трансляции культурных ценностей, накопленных определен-

ным обществом, этносом, личностью, распространяется в основном на внеучебную и внерабочую сферу человека» [2, с. 16]; «исторически обусловленный, педагогически направленный и социально-востребованный процесс преобразования культуры и культурных ценностей в объект взаимодействия личности и социальных групп в интересах развития каждого члена общества» [3, с. 10]; «деятельность, направленная на создание условий для наиболее полного развития, самоутверждения и самореализации личности и группы (студии, кружки, любительские объединения) в сфере досуга. Она включает в себя все многообразие проблем по организации свободного времени: общение, производство и усваивание культурных ценностей и т. д.» [4, с. 32]; «деятельность, направленная на создание условий, которые помогли бы каждому человеку в различные возрастные периоды его жизни успешно проходить процесс социализации и социальной адаптации» [5, с. 52]; «процесс реализации социальной активности человека или группы людей через выявление, сохранение и создание культурных ценностей путем занятия различными видами творчества, а также деятельность, направленная на саморазвитие, самореализацию и самосознание личности» [6, с. 15]; «совокупность специально организованных воспитательных практик в сфере культуры» [7, с. 124]; «сфера социально-культурной практики, самостоятельная область культурологического знания» [8, с. 58].

Рассмотрим, как осуществлялась социально-культурная деятельность с воспитанниками Сафоновской школы-интерната Смоленской области 1960-х гг.

В данном учебно-воспитательном заведении, открытом в марте 1960 г., директором А. Е. Кондратенковым и педагогическим коллективом придавалось огромное значение организации социально-культурной деятельности с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

Необходимо отметить, что формирование личности воспитанников, развитие их творческих способностей являлось ключевой задачей всего педагогического коллектива школы-интерната. Так, в своей книге «Коллектив отвечает за каждого» А. Е. Кондратенков отмечает: «искусство является одним из главных средств воспитания. Воздействуя на разум и душу ребенка, оно влияет на все стороны его деятельности» [9, с. 55]. Чтобы дети не были равнодушными к искусству, педагоги во главе с директором ставили перед собой следующую задачу: «воспитывая у детей и подростков эстетические вкусы, любовь к искусству, нужно постоянно расширять

их общий и художественный кругозор, учить их понимать язык различных видов искусства, используя для этой цели и уроки, и внеклассную работу» [9, с. 22]. Так, учителя литературы и руководители кружков всегда стремились подружить учащихся с хорошей книгой. Каждый достигал этой цели своими путями¹. Например, Н. П. Тюрина, руководитель кружка выразительного чтения, была убеждена, что только человек, умеющий выразительно читать, может до конца понять смысл, оценить художественные достоинства произведения, прочувствовать его. Вот как А. Е. Кондратенков описывал одно из занятий данного кружка: «Идет занятие кружка выразительного чтения. Володя Пинченко читает наизусть стихотворение Ф. Тютчева „Весенние воды“». Не успел он кончить, как поднялось несколько рук. Ребята хотят поделиться своими впечатлениями, исправить ошибки.

– Это стихотворение о весне. В нем чувствуется радость, весеннее настроение. Его надо читать взволнованно, а Володя читал скучно, – говорит Надя Михайлова.

Находятся желающие „прочитать лучше“. Читают... Получилось лучше.

Кружок работает недавно, а пятиклассники уже начинают чувствовать красоту поэзии» [9, с. 27].

В литературно-творческом кружке, которым руководил Л. П. Столяров, учащиеся пробовали свои силы в поэзии и прозе. Изначально в кружке Леонида Пантелеевича было только семь воспитанников. По мнению А. Е. Кондратенкова, «одаренных детей много, но как их привлечь в кружок? Учащиеся часто скрывают, что пишут стихи: одни не придают этому значения, другие стесняются, третьи боятся критики. Объявили конкурс на лучшую творческую „пробу пера“. Рассказов и стихов было подано много. Пусть далеко не все в них было гладко и совершенно, зато ребята искренне рассказывали о том, что их волнует, о чем они мечтают, о своей личной жизни, о любимых литературных произведениях» [9, с. 35]. Необходимо отметить, что работы, которые были отмечены на конкурсе, разобрали на занятии кружка в присутствии их авторов. И в результате в кружок пришло еще девять новых членов.

А. Е. Кондратенков отмечал: «...однажды Тамара Осипенкова принесла свое стихотворение. Оно начиналось так:

Она стояла, прислонясь к березе,
Сама, как деревце, тонка, стройна.
А по щекам ее катились слезы:
Ей горе принесла война.

В стихотворении рассказывалось о гибели юноши на войне, о тоске девушки, которая его любила. Девочка писала о том, чего она не видела, не пережила. Это наложило свой отпечаток на ее произведение. Леонид Пантелеевич посоветовал Тама-

ре: „Пиши о том, что сама видишь, чувствуешь, не «выдумывай» стихов: они этого не любят“» [9, с. 38].

На занятиях кружка Л. П. Столяров также проводил большую работу по развитию наблюдательности и воображения учащихся, знакомил их с теорией литературы, много внимания уделял работе над словом. Таким образом, занятия в кружке способствовали пробуждению у ребят интереса к литературе и поэзии, расширению их кругозора, обогащению речи, формированию умения ценить истинную красоту в искусстве.

В школе-интернате были также и свои музыканты, артисты, художники.

Большим успехом пользовался духовой оркестр. Его хорошо знали в шахтерском городе Сафонове, где на смотрах самодеятельных коллективов не раз получали призы и похвальные грамоты музыканты из интерната, в колхозах и совхозах района, где духовой оркестр был частым гостем. Оркестранты занимались изучением теории и истории музыки, организацией бесед о музыке в школьном лектории, выпуском музыкальной газеты «Лира».

Руководитель оркестра Э. В. Жуков принимал в коллектив не только музыкально одаренных. Он не боялся взять к себе и такого шалуна, который, на первый взгляд, не обладал даже развитым слухом. Так, А. Е. Кондратенков в своей книге «Коллектив отвечает за каждого» приводит следующий пример: «Вова Поварченков плакал от обиды, что не может играть в оркестре. Эдуард Владимирович взял его, много работал с ним отдельно. Постепенно у мальчика развивался слух. Возможно, из него не получится профессионального музыканта, но ребенок на всю жизнь сохранит память о человеке, который открыл перед ним чудесный мир музыки, научил его наслаждаться чарующими звуками, которые раньше ему были недоступны» [9, с. 42].

На занятиях в изокружке ребят знакомили с биографией и творчеством русских и зарубежных художников. Члены кружка активно выступали в роли экскурсоводов в школьной галерее. Приведем следующий пример: «на втором этаже учебного корпуса, в школьной малой третьяковке, у репродукций картин Васнецова, собралась группа учеников 3 класса. Экскурсовод – пятиклассница Валя Васильева – бойко рассказывает малышам о жизни и картинах художника, напоминает своим слушателям содержание их любимых сказок, связанных с творчеством знаменитого художника. Дети внимательно слушают, с уважением поглядывают на своего экскурсовода, так много знающего и так интересно рассказывающего» [9, с. 43].

Изокружком руководила С. И. Оленина. Светланой Ивановной было подготовлено немало «гидов» для малой третьяковки, по-настоящему любящих живопись, знающих много русских художников, их важнейшие картины. Вот как А. Е. Кондратенков описывал одно из занятий в изокружке: «...по поляне гуляет группа учащихся. Кто-то из ребят обращает внимание на красивый пейзаж.

¹ Отчет о состоянии учебно-воспитательной работы в школе-интернате за 1962–63 уч. г. [из фондов музея Сафоновской школы-интерната]. 90 с.

– Да, совсем как у Шишкина, – говорит воспитательница.

– А кто такой Шишкин?

И вот уже вся группа, расположившись на лужайке, внимательно слушает рассказ педагога о художнике. У Светланы Ивановны всегда „случайно“ окажется с собой несколько репродукций, а вечером она покажет их через эпидиаскоп» [9, с. 44]. Она заражала учащихся своей любовью к искусству, воспитывала их вкус, учила понимать язык изобразительного искусства, расширяла их кругозор.

Необходимо отметить, что увлечение любимым делом способствовало преобразению детей. Так, «занятия в кукольном театре совершенно изменили Вову Горбачева, мальчика озлобленного, замкнутого. „Живые“ куклы-артисты очаровали его. Увидев их игру в первый раз, он даже раскрыл рот от удивления, а потом, получив „ежа“, прижал его к себе и не позволял никому дергать за ниточку, говоря: „Не трогайте, ему больно“. Теперь Вова с увлечением работает в кружке, прекрасно „водит“ кукол. В нем раскрылись большие организаторские способности, выступает он и в качестве художника-декоратора. Вова нашел свое место в коллективе, почувствовал себя нужным, он стал мягче, добрее, общительнее» [9, с. 46].

А. Е. Кондратенков не без гордости писал: «Достаточно прочесть произведения членов литературного кружка – проникновенные ли стихи о друге-воспитателе или сатирические строки о лодырях и неряхах, рассказы ли о хороших людях или критические статьи, посвященные стихам Н. Грибачева, или поприсутствовать на диспуте, чтобы понять: у воспитанников формируются правильные идейные и эстетические идеалы, убеждения» [9, с. 48].

Отметим также и то, что в школе-интернате создавались условия для формирования у детей дошкольного возраста навыков видеть красивое вокруг себя. Дошкольники уже знали таких композиторов, как Кабалевский, Глинка, Чайковский, умели различать характер и темп музыки. Дети рисовали, лепили, танцевали, пели, ходили под музыку. Много работала с ними музыкальный руководитель Галина Николаевна Христинич. «А как быть с детьми, лишенными чувства ритма и музыкального слуха? Нет таких детей!», – утверждала педагог [9, с. 52]. С двухлетнего возраста каждый ребенок принимал участие в общем пении, слушал музыку. Слух развивался быстро. С некоторыми воспитателями и музыкальный руководитель работали отдельно.

А. Е. Кондратенков часто задавался вопросом: «Эти дети придут в школу. Как сделать, чтобы они не утратили приобретенных навыков, развивались дальше, чтобы все, что сделано в детском саду, стало основой для дальнейшей работы по эстетическому воспитанию?» [9, с. 67]. Решением данной проблемы было создание художественного совета. Данный совет занимался разработкой планов по эстетическому воспитанию, при этом огромное внимание уделял вопросу преемственности.

А. Е. Кондратенков отмечал: «Мы мечтаем о том времени, когда у нас будет школа балета, изостудия, драматический театр, несколько оркестров и танцевальных коллективов. Все это поможет лучше воспитывать подлинных строителей коммунизма, воплощать в жизнь идею всестороннего развития личности. Когда видишь наших питомцев, разговариваешь с ними, узнаешь об их интересах и стремлениях, когда в библиотечных формулярах старшеклассников видишь, как рядом с книгами по радиотехнике и руководством по ремонту тракторов соседствуют стихи Пушкина и Маяковского, трагедии Шекспира и проза Хемингуэя, журналы «Советская музыка» и «Спортивная жизнь», чувствуешь, что мечта наша близка к осуществлению» [9, с. 72].

Обсуждение и заключения

Таким образом, социально-культурная деятельность играла одну из ключевых ролей в формировании личности воспитанников Сафоновской школы-интерната 1960-х гг. Именно благодаря четкой организации данной работы дети преодолевали проблемы социализации и занимали в дальнейшем достойное место в жизни общества.

Список источников

1. Туев В. В. Социально-культурная деятельность как понятие (включение в дискуссию) // Ученые записки / под науч. ред. Т. Г. Киселевой, В. И. Черниченко, Н. Н. Ярошенко. М. : МГУКИ, 2001. С. 25–39.
2. Григорович Я. Д., Смолик А. И. Прикладная культурология. Минск : Адукацыя і выхаванне, 2004. 216 с.
3. Ариарский М. А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. СПб. : Арт-студия «Концерт», 2008. 792 с.
4. Новаторов В. Е. Культурно-досуговая деятельность : словарь-справочник. Омск : Алт. гос. ин-т культуры, 1992. 182 с.
5. Андреев С. Н. Маркетинг некоммерческих субъектов. М. : Финпресс, 2002. 312 с.
6. Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д. Социально-культурная деятельность. М. : Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 2004. 539 с.
7. Ярошенко Н. Н. Педагогическая имплементация понятия «социально-культурная деятельность» // Вестник МГУКИ. 2021. № 5 (103). С. 124–136.
8. Кемерова Т. А. Теория социально-культурной деятельности. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. 103 с.
9. Кондратенков А. Е. Коллектив отвечает за каждого. М. : Просвещение, 1967. 284 с.

References

1. Tuev V. V. Socio-cultural activity as a concept (inclusion in the discussion). *Uchenye zapiski* = Scientific notes / ed. by T. G. Kiseleva, V. I. Chernichenko, N. N. Yaroshenko. Moscow, Moscow State Institute of Culture, 2001. Pp. 25-39. (In Russ.)

2. Grigorovich Ya. D., Smolik A. I. Applied cultural studies. Minsk, Education and upbringing, 2004. 216 p. (In Russ.)

3. Ariarskiy M. A. Socio-cultural activity as a subject of scientific understanding. Saint Petersburg, Art studio "Concert", 2008. 792 p. (In Russ.)

4. Novatorov V. E. Cultural and leisure activities: reference dictionary. Omsk, Altai State Institute of Culture, 1992. 182 p. (In Russ.)

5. Andreev S. N. Marketing of non-profit entities. Moscow, Finpress, 2002. 312 p. (In Russ.)

6. Kiseleva T. G., Krasilnikov Yu. D. Social and cultural activities. Moscow, Moscow State University of Culture and Arts, 2004. 539 p. (In Russ.)

7. Yaroshenko N. N. Pedagogical implementation of the concept of "social and cultural activity". *Vestnik MGUKI* = The Bulletin of MSUCA. 2021; 5(103): 124-136. (In Russ.)

8. Kemerova T. A. Theory of socio-cultural activity. Ekaterinburg, Ural University Publishing House, 2019. 103 p. (In Russ.)

9. Kondratenkov A. E. The team is responsible for everyone. Moscow, Prosveshchenie, 1967. 284 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Кожемякина Е. А. – ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии, канд. пед. наук.

Сенченков Н. П. – проректор по восп. работе, д-р пед. наук, проф., Почет. работник высш. проф. образования РФ.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kozhemyakina E. A. – Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, Ph.D. (Pedagogy).

Senchenkov N. P. – Vice-Rector for Educational Work, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honorary Worker of Higher Professional Education of the RF.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 30.01.2024; одобрена после рецензирования 14.02.2024; принята к публикации 15.02.2024.

The article was submitted 30.01.2024; approved after reviewing 14.02.2024; accepted for publication 15.02.2024.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 373.3

doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_42

Музыкальный фольклор как основа музыкально-ритмического развития младших школьников

Тамара Алексеевна Козлова^{1*}, Лариса Павловна Карпушина²

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹toma__68@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4383-8789>

²lkarpushina@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3257-1102>

Аннотация. В статье рассматривается проблема музыкально-ритмического развития младших школьников в ходе освоения музыкального фольклора. Отмечается, что музыкально-ритмическая деятельность детей, направленная на воспроизведение выразительных свойств музыки в движении, способствует активизации воображения, наблюдательности, творческих способностей, приучает к нормам культурного общения, воспитывает доброжелательность, приветливость, чувство взаимопомощи. Музыкально-ритмическое развитие младших школьников очень активно осуществляется в ходе освоения танцевального искусства разных народов. Поэтому естественно то внимание, которое уделяется ему передовой педагогической общественностью. Апробированные в ходе педагогической деятельности и представленные в рамках данного исследования приемы и методы представляется возможным использовать в младших классах общеобразовательной школы и учреждениях дополнительного образования.

Ключевые слова: младшие школьники, фольклор, музыкальный фольклор, музыкально-ритмическое развитие

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Музыкальный фольклор как основа содержания музыкального образования в общеобразовательных организациях».

Для цитирования: Козлова Т. А., Карпушина Л. П. Музыкальный фольклор как основа музыкально-ритмического развития младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.42–47. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_42.

PEDAGOGY

Original article

Musical folklore as basis for musical and rhythmic development of primary schoolchildren

Tamara A. Kozlova^{1*}, Larisa P. Karpushina²

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹toma__68@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4383-8789>

²lkarpushina@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3257-1102>

Abstract. The article examines the problem of musical and rhythmic development of primary schoolchildren in the course of mastering musical folklore. It is noted that the musical and rhythmic activity of children, aimed at reproducing the expressive properties of music in motion, helps to activate imagination, observation, creative abilities and to get accustomed to the norms of cultural communication, fosters goodwill, friendliness, and a sense of mutual assistance. The musical and rhythmic development of primary schoolchildren is very actively carried out in the course of mastering the art of dance of different nations. Therefore, the attention that is paid to it by the progressive pedagogical community is natural. The techniques and methods tested in the course of pedagogical activity and presented within the framework of this study can be used in primary grades at general education schools and institutions of additional education.

Keywords: primary schoolchildren, folklore, musical folklore, musical and rhythmic development

Acknowledgments: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research in

priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Musical folklore as the basis for the content of musical education in general education organizations”.

For citation: Kozlova T. A., Karpushina L. P. Musical folklore as basis for musical and rhythmic development of primary schoolchildren. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2024; 15(3-59):42-47. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_42.

Введение

Музыкальный фольклор является важной частью процесса музыкального воспитания, так как позволяет достаточно эффективно влиять на чувства человека, на его внутренний мир. Он несет в себе высокую нравственность: патриотизм, любовь к окружающему миру, любовь и сострадание к человеку, учение о доброте, чувство красоты, гармонии.

Примерная рабочая программа по музыке на уровне начального общего образования, составленная на основе «Требований к результатам освоения основной образовательной программы», представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, предлагает различные пласты музыкального искусства: фольклор, классическая и современная музыка, а также отмечает возможность использования наиболее достойных образцов традиционного фольклора своей местности.

Одной из важнейшей задач в начальной школе является овладение предметными умениями и навыками в различных видах практического музицирования; введение ребенка в искусство через разнообразие видов музыкальной деятельности, в том числе музыкальное движение (пластическое интонирование, танец, двигательное моделирование и др.) [1].

Актуальность проблемы музыкально-ритмического развития в ходе освоения фольклора в общеобразовательных организациях младших школьников обусловлена рядом обстоятельств. Во-первых, ритмическое воспитание основывается на идее, что музыка может выступить в качестве организатора внутреннего мира человека, его помощника и друга. Во-вторых, в самой природе музыки заложено пластическое выражение характера, жизненного содержания, а одним из важнейших свойств народного искусства всегда было стремление музыкой выразить пластику движений человеческого тела. В-третьих, двигательная активность детей младших школьников является естественной природной потребностью детей, движение под музыку – дидактически важная часть процесса музыкального развития. Движение помогает детям усваивать характер музыки, ее структуру, средства выразительности, а музыка помогает развитию движений. Благодаря музыке улучшается координация движений; она придает им большую эмоциональную окраску и влияет на качество выполнения; и движения делаются более четкими, точными, красивыми. Движения под музыку развивают у младших школьников внимание, выдержку, быстроту реакции, умение согласовывать свои движения с движениями товари-

щей, развивают творческую активность. Поэтому следует уделять большое внимание творчеству детей как в играх, так и в плясках. Музыкальное движение – сложный двухсторонний процесс: одновременно с непроизвольным выявлением в движении музыкального переживания происходит активное вслушивание. В музыкальном движении исполнитель передает свое эмоциональное состояние, создает музыкально-двигательный образ.

Обзор литературы

Б. М. Теплов указывает, что двигательные реакции при слушании музыки бывают «зачаточными» (напряжение и расслабление голосовых связок и т.д.) [2]. Отсюда можно сделать следующий вывод: восприятие музыки всегда является активным слухо-двигательным процессом. В этом состоит одно из отличий музыкального движения от других видов пластики, например эвритмии. Эвритмист следует не субъективной трактовке художественных образов. Он выражает закономерности звучания музыкальной и поэтической речи определенными движениями и жестами. В отличие от этого человек творчески работает над созданием собственных музыкально-двигательных образов, где формируется действенное восприятие музыки. Рассматривая проблему взаимосвязи музыки и движения, можно особое внимание уделить ритмической стороне музыкального восприятия. Способность, лежащая в основе активного (двигательного) переживания музыки, называется чувством ритма [3].

Взаимосвязь музыки и движения – проблема, которая интересовала многих педагогов, музыкантов, искусствоведов. В начале XX в. проблему ритмического развития разрабатывали Эмиль Жак Далькроз, Ф. Дельсарте, А. Дункан и др. Вопросы музыкально-ритмического воспитания в настоящее время рассматривают в своих работах Л. Я. Амирова, Г. Ф. Богданов, Н. И. Ефремова, Т. И. Мороз и др.

В конце XIX – начале XX в. возникает новая система ритмического воспитания, связанная с именем оперного певца Ф. Дельсарте (1811–1871). Он и его последователи видели основу движения в его естественности, стремились сочетать гимнастические упражнения с музыкой. Музыка помогает запоминать движения. Все это, считал Ф. Дельсарте, постепенно воспитывает музыкальную память, любовь к музыке [4].

Ритмика получила широкое распространение благодаря педагогической деятельности Эмиля Жака Далькроза (1865–1950) – основателя системы ритмического развития. Указывая на тесную взаимосвязь между движением и музыкой, Далькроз отмечает: «Подвижный ритм без музыкального сопровождения лишен самого жизненного своего эле-

мента» [5, с. 110]. Однако Э.-Ж. Далькроз несколько переоценил роль ритма. Толкование ритма как организующего начала, объединяющего все искусства, ведет к идеалистическому толкованию его. Ритм способен будто бы в своем индивидуальном качестве преобразовать сложные общественные явления [5]. В практическом становлении системы ритмической гимнастики не могли не сказаться противоречивые толкования Э.-Ж. Далькроза об отделении ритма как такового от той конкретной музыкальной деятельности, в которой он усваивается. Он считал, что ребенок может испытывать удовольствие от ритма, независимо от музыки [5]. Поэтому наряду с ценными примерами ритмических упражнений им созданы и весьма формальные. В значительной степени это объясняется уровнем развития теории музыки того времени. Таким образом, гипертрофия понятия ритма привела к формалистическим выводам в области педагогики [5, с. 122].

Рождение балета явилось высшей степенью синтеза музыки и движения. На рубеже XIX–XX вв. возникает новый тип балетного спектакля, в котором балетмейстер-постановщик стремится воплотить в зримых пластических образах музыку, сочиняя которую композитор вовсе и не предполагал, что она может быть исполнена в сочетании с танцем. А это еще одна вершина в искусстве, где четко проявляется взаимосвязь музыки и движения. Проводником идей Дельсарте и Далькроза стала знаменитая танцовщица Анседора Дункан (1877–1927). Вдохновенная художественными идеями Дункан, группа студентов высших Бестужевских курсов пошла по пути их дальнейшего развития и воплощения в жизнь. Ими был разработан метод музыкального движения и создана государственная студия «Гентахор» в Санкт-Петербурге (1918–1934) [4].

Советская система музыкально-ритмического воспитания разработана прежде всего профессором Н. Г. Александровой, а также Е. В. Коноровой, М. А. Румер и др. Большую теоретическую и практическую ценность по методике изучения и исследования музыкально-ритмических способностей детей представляют исследования группы педагогов под руководством С. Д. Рудневой. Эти исследования показали, что метод музыкального движения является одним из видов эстетической деятельности. Он дает возможность активного и целостного воздействия на личность через музыку и движение и поэтому способен полноценно дополнить и обогатить систему музыкально-эстетического развития в школе.

Материалы и методы

В рамках данного исследования использовался метод теоретического анализа научных публикаций. В ходе преподавательской деятельности осуществлялся педагогический эксперимент, подтвердивший результативность развития музыкально-ритмических навыков детей младшего школьного возраста на основе музыкального фольклора.

Результаты исследования

В последнее время движение под музыку стало

неотъемлемой частью на уроках музыки в общеобразовательных организациях. Педагоги-музыканты уделяют большое внимание ритмическому воспитанию детей младшего школьного возраста. Таким образом, можно констатировать:

1. Занятия, воспитывающие чувство ритма, необходимы, ибо ритмическая сторона музыки имеет свои особые законы, а ритмический мир человека обладает специальными свойствами и законами развития. Но в центре занятий должны всегда стоять целостные музыкальные произведения. Ритмическое развитие должно быть органической частью как слушания, так и разучивания и исполнения этих произведений. На успешное ритмическое развитие детей влияет также систематичность и последовательность занятий, умений и навыков, их посильность и постепенность усложнения.

2. Народное искусство является основой для музыкально-ритмического развития младших школьников. Осуществление музыкальной деятельности на материале народного искусства будет способствовать удовлетворению и такой потребности, как интеллектуальная. Язык народного искусства очень лаконичен, совершенен, композиционно краток. Педагогическая ценность музыкально-игрового и танцевального фольклора очевидна. Поэтому естественно то внимание, которое уделяется ему передовой педагогической общественностью. Народная основа музыкально-ритмического развития, несомненно, обогащает музыкальное развитие ребенка. Народные игры под пение и песни в силу устной традиции их передачи имеют много вариантов. Но естественно, что в этих песнях порой могут быть выражены взгляды и чувства, не очень доступные младшим школьникам. Поэтому необходимо отбирать народные песни для использования в работе с детьми.

3. Исходя из того, что детям необходимо знать историю своего народа, народа той территории, на которой они проживают, мы остановимся на истории возникновения русского и мордовского народного танца. Культура русского и мордовского народов имеет глубокие корни. При их выявлении и изучении следует обратить внимание на специфические условия развития и совершенствования традиций, в которых особенно ощутимы соседство мордовского и русского народов и взаимовлияние их культур, приносящее новые краски в художественное творчество как тех, так и других. Как и всякое искусство, русские и мордовские народные танцы возникли в процессе жизнедеятельности. В них, как и в песнях, сказках, легендах, выражены лучшие черты народа, его трудолюбие и понимание прекрасного [6–9].

Подводя итог, отметим особую важность музыкально-ритмического развития на основе музыкального фольклора, поскольку он не только удовлетворяет потребность детей в движении, в увлекательных игровых действиях, но и развивает эмоциональное восприятие музыки.

Нами было проведено исследование, цель ко-

того – выявление уровня развития музыкально-ритмических навыков детей младшего школьного возраста, проведение экспериментальной проверки предложенной программы, музыкального материала и приемов. Задачи, поставленные в настоящем исследовании, решались экспериментально в процессе музыкального развития уроках музыки в общеобразовательной организации г.о. Саранск.

Эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий этап эксперимента включал в себя 3 задания.

Задание № 1.

Цель: выявить уровень развития музыкально-ритмических навыков детей младшего школьного возраста.

Содержание: детям предлагалось при прослушивании музыкального произведения передать в движениях характер музыки, метрическую пульсацию, выделить сильные и слабые доли.

Музыкальный материал: русская народная песня «Калинка».

Критерии оценки результатов опыта:

1. Проявление эмоциональной отзывчивости (передают в движениях характер музыки).

2. Степень проявления музыкально-ритмических навыков детей младшего школьного возраста (движения ритмичные, передают метрическую пульсацию, выделяют сильные и слабые доли).

Данное задание оценивалось по трехбалльной системе. Движения, соответствующие двум критериям, оценивались в 3 балла. Если отсутствовал первый критерий, но четко выполнен второй – 2 балла. Отсутствие двух критериев оценивалось в 1 балл.

Задание № 2.

Цель: выявить уровень развития музыкально-ритмических навыков детей младшего школьного возраста.

Содержание задания: предложить в ходе свободной пляски исполнить русские народные танцевальные движения. Детям сначала предлагалось прослушать музыкальное произведение. При повторном слушании им необходимо было показать соответствующие музыке движения.

Музыкальный материал: русская народная песня «На горе-то калина».

Критерии оценки результатов опыта.

1. Движения соответствуют характеру музыки, ребенок исполнил 2–3 русских народных движения – 3 балла.

2. Движения почти соответствуют характеру музыки, ребенок исполнил 2 русских народных движения – 2 балла.

3. Движения детей, которые не соответствовали характеру музыки, оценивались в 1 балл.

Задание № 3.

Цель: выявить уровень развития музыкально-ритмических навыков детей младшего школьного возраста.

Содержание задания: предложить сопрово-

дить мордовскую народную песню национальными танцевальными движениями.

Музыкальный материал: хоровод «Селезень» (Селека).

Критерии оценки результатов опыта.

1. Движения соответствуют характеру мордовской музыки, ребенок исполнил 2–3 мордовских танцевальных движения – 3 балла.

2. Движения почти соответствуют характеру мордовской музыки, ребенок исполнил 2 мордовских танцевальных движения – 2 балла.

3. Движения детей, которые не соответствовали характеру музыки, оценивались в 1 балл.

Проведя экспериментальную работу, мы получили следующие результаты. Высокий уровень показали 18,1 % ребят, средний уровень – 37,5 %, низкий – 44,4 %.

По итогам задания № 1 на выявление уровня развития у детей эмоциональной отзывчивости и чувства ритма можно сделать следующий вывод: большинство детей не смогли четко определить метроритм произведения. Хотя с первым параметром (эмоциональная отзывчивость) большая часть детей справилась, но показать в своих движениях метр, ритм, темп, динамику им не удалось. Исходя из полученных результатов, нужно отметить, что с первым заданием дети недостаточно хорошо справились. Они в достаточной степени отражали в движениях характер той или иной музыки, были активны, оригинальны. В некоторых случаях их движения были однообразны. В целом по заданию № 1 мы получили средний результат.

Во втором задании дети в достаточной мере отражали в движениях характер русской народной песни «На горе-то калина», были активны, оригинальны. При выполнении третьего задания дети, исполняя мордовские танцевальные движения, встретились с затруднениями, так как мало были знакомы с мордовскими движениями. Причина этого заключается прежде всего в том, что в процессе музыкально-ритмического развития на занятиях недостаточно уделялось внимания изучению мордовских танцевальных движений. Но дети заинтересовались заданием, оно доставляло им большое удовольствие.

В результате констатирующего эксперимента было установлено, что чувство ритма у детей было слабо развито, хотя дети очень хорошо чувствовали и выявляли характер музыки, довольно точно передавали их в своих движениях, но четко выделить сильную и слабую долю, точно воспроизвести ритм они не смогли. Нужно отметить, что на музыкальных занятиях недостаточно внимания уделялось изучению метроритма, русские и мордовские движения также использовались мало. Для детей задания такого характера были необычны, так как они впервые с ними столкнулись. Но они очень хорошо отнеслись к этим заданиям, активно включались в них, проявляя выдумку, инициативу и воображение. Было видно, что задания им интересны.

Формирующий эксперимент проводился на

протяжении длительного времени. Его цель – развитие музыкально-ритмических навыков детей младшего школьного возраста, а также определение эффективности предложенной программы на материале русского и мордовского музыкального фольклора. Данный эксперимент включал систему проведения разработанных нами занятий. Задания предлагались различного характера, но почти в каждом использовались народные танцевальные движения, при этом особое внимание уделялось метроритмической структуре произведения. Каждое задание было в форме игры, так как игра включает ребенка в процесс познания музыки. Задания выполнялись последовательно, систематически, по принципу «от простого – к сложному».

На протяжении всего формирующего эксперимента детям предлагалась игра «Угадай, как двигаться?», использовались танцевальные элементы (шаг с притопом, «ковырялочка», хороводные движения и др.). Большое внимание уделялось разучиванию элементов мордовского национального танца. Кроме этого, предлагалось сопроводить хороводную песню русскими и мордовскими национальными движениями. Также использовались игры на усвоение темпа, динамики («Игра в прятки»), но особый акцент мы делали на игре «Ритмическое эхо» (на материале русских и мордовских песен). Эти задания способствовали более эффективному развитию метроритмического чувства детей. В ходе их выполнения дети осваивают метроритмическую пульсацию, связанную с движением, выделение сильных и слабых долей.

Сначала использовались простые способы проведения тех или иных заданий. В дальнейшей работе эти задания усложнялись. По сути дела, включались задания на ритмическую (пульсацию) импровизацию. Сначала работа шла по образцу, дети останавливались на примерах музыкального руководителя, а затем постепенно мы активизировали самостоятельность.

Нами была разработана и реализована программа «Плясуны», которая направлена на музыкально-ритмическое развитие средствами русского и мордовского музыкального фольклора.

Цель программы: развитие музыкально-ритмических навыков детей младшего школьного возраста на основе музыкального фольклора, формирование интереса к народной русской и мордовской танцевальной культуре, желание исполнять народные пляски.

Репертуар для плясок состоял из произведений русского музыкального фольклора («На горе-то калина», «Плетень», «Ой, во поле травушка горела», «Лен зеленой», «Во поле березка стояла», «Во кузнице»), произведений мордовского музыкального фольклора («Раужо баран» (э.н.п.), «Левженская плясовая», обработка В. Белоклокова, «Офтонь кштива», наигрыш, «Ай, шеерня, уройня» («Ай, мышонок, вертлявый») (э.н.п.) и композиторов Мордовии (Л. П. Кирюков. «Мордовский танец», «Хороводная», «Ай, катоня, катоня» («Ой, кошеч-

ка, кошечка») (э.н.п.); Н. И. Бояркин. «Луганяса келуня» («Березка на лугу»), «Позяра»; Д. Скрипкин. «Марш»; Л. И. Воинов. «Марш на мордовские темы»; Н. В. Кошелева. «Тялонда» («Зимой») и др.).

Контрольный эксперимент проводился с целью выявления результатов эффективности предложенной программы, музыкального материала, методов и приемов, а также с целью выявления динамики уровня развития музыкально-ритмических навыков детей младшего школьного возраста. Мы получили следующие результаты: высокий уровень показали 60 % ребят, средний – 37,5 %, низкий – 2,5%.

Проведенный контрольный эксперимент показал, что предполагаемая программа дает определенные положительные результаты. Результат эксперимента позволяет предложить разработанную нами программу младшим школьникам для применения ее на музыкальных занятиях.

Обсуждение и заключения

Ритмика – одно из средств музыкального развития и решает она главным образом задачи музыкального развития, а также задачи общего развития ребенка. Значение движений под музыку очень велико: они развивают музыкальный слух, память и чувство ритма, повышают музыкальную восприимчивость ребенка. Танец объединяет детский коллектив общим настроением, способствует его организации; в танце развивается координация движений, а при соответствующем их подборе и чередовании улучшается дыхание, активизируется кровообращение, нормализуются жизненные процессы организма. Осуществление музыкальной деятельности на материале музыкального фольклора, несомненно, обогащает музыкальное развитие ребенка.

Список источников

1. Музыка. Примерная рабочая программа начального общего образования (для 1–4 классов образовательных организаций). Москва, 2021. 68 с.
2. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М. ; Л. : Издательство Акад. пед. наук РСФСР, 1947. 335 с.
3. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2005. 320 с.
4. Мороз Т. И., Поморцева Н. В. Методика преподавания ритмики : учебное пособие для вузов. 2-е изд. М. : Юрайт, 2022. 124 с.
5. Жак-Далькроз Э. Ритм. Москва : Классика-XXI, 2001. 247 с.
6. Богданов Г. Ф. Народно-сценический танец. Теория и история : учебник для среднего профессионального образования. М. : Юрайт, 2023. 167 с.
7. Кандрашина В. В., Паршина Л. Г. Развитие эмоциональной отзывчивости у детей с ОВЗ посредством музыкальной терапии на уроках музыки // Искусство в образовании, образование в искусстве : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным

участием (29–01 апреля 2024 г., г. Пермь) / отв. ред. Н. В. Морозова ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь, 2024. С. 527–532.

8. Карпушина Л. П., Паршина Л. Г. Развитие этномузыкального слуха будущих педагогов-музыкантов в процессе фольклорного интонирования // Практико-ориентированный подход в условиях трансформации образования : коллек. монография / под ред. Т. И. Шукшиной ; Мордов. гос. пед. университет. Саранск, 2022. 1 электрон. опт. диск. ISBN 978-58156-1545-8.

9. Шукшина, Т. И., Янкина О. Е. Педагогические условия формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11, № 4 (44). С. 112–119.

References

1. Music. Exemplary Work Program for Primary General Education (for grades 1–4 of educational organizations). Moscow, 2021. 68 p. (In Russ.)

2. Teplov B. M. Psychology of musical abilities. Moscow, Leningrad, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publishing House, 1947. 335 p. (In Russ.)

3. Gogoberidze A. G., Derkunskaia V. A. Theory and methods of musical education of preschool children: textbook for students of higher educational institution. Moscow, Academia, 2005. 320 p. (In Russ.)

4. Moroz T. I., Pomortseva N. V. Methods of teaching rhythmic: textbook for universities. 2nd ed. Moscow, Yurayt, 2022. 124 p. (In Russ.)

5. Jaques-Dalcroze E. Rhythm. Moscow, Classics-XXI, 2001. 247 p. (In Russ.)

6. Bogdanov G. F. Folk stage dance. Theory and history: textbook for secondary vocational education. Moscow, Urait, 2023. 167 p. (In Russ.)

7. Kandrashina V. V., Parshina L. G. Development of emotional responsiveness in children with disabilities through music therapy in music lessons. *Iskusstvo v obrazovanii, obrazovanie v iskusstve: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (29–01 aprelya 2024 g., g. Perm')* = Art in education, education in art: collection of materials from the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation (April 29–01, 2024, Perm) [Electronic resource] / resp. ed. N. V. Morozova; Perm. state. humanitarian.-ped. un-t. Perm,

2024. 8,5 Mb. 1 electron. wholesale disc (CD-R). (in Russ.)

8. Karpushina L. P., Parshina L. G. The development of ethnomusical hearing of future teachers-musicians in the process of folklore intonation. *Praktiko-orientirovannyj podhod v usloviyah transformacii obrazovaniya: kollektivnaya monografiya* = Practical-oriented approach in the context of educational transformation: monograph/ed. T. I. Shukshina; Mordov. state. ped. university. Saransk, 2022. 1 electron. wholesale disk. ISBN 978-58156-1545-8. (in Russ.)

9. Shukshina, T. I., Yankina O. E. Pedagogical conditions for the formation of the readiness of future teachers to design educational programs. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020; 4 (44):112-119. (in Russ.)

Информация об авторах:

Козлова Т. А. – доцент кафедры художественного и музыкального образования, канд. ист. наук, доц.

Карпушина Л. П. – профессор кафедры художественного и музыкального образования, д-р пед. наук, проф.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kozlova T. A. – Associate Professor of the Department of Art and Music Education, Ph.D. (History), Doc.

Karpushina L. P. – Professor of the Department of Art and Music Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interest.

Статья поступила в редакцию 01.06.2024; одобрена после рецензирования 14.06.2024; принята к публикации 15.06.2024.

The article was submitted 01.06.2024; approved after reviewing 14.06.2024; accepted for publication 15.06.2024.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 373.3(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_48

Содержательные основы формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников в проектной деятельности

Елена Александровна Коткина

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия,
e.a.kotkina@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6319-4514>

Аннотация. В работе представлен результат анализа научной литературы по определению категории *содержание образования* и нормативно-правовых документов, регламентирующих начальное общее образование (Федеральный государственный стандарт начального общего образования, Федеральная образовательная программа начального общего образования). Материалы теоретического исследования позволили разработать авторскую программу курса внеурочной деятельности «Академия проектов», направленную на формирование универсальных учебных регулятивных действий у младших школьников в проектной деятельности. Программа предполагает расширение предметного курса «Окружающий мир» и предусматривает включение младших школьников в проектную деятельность. Разработка представлена двумя модулями, включающими в себя теоретическую и практическую части по темам «Мой класс и моя школа» и «Моя малая Родина». В их рамках предусмотрено овладение знаниями о проектах, проектной деятельности; умениями организации, планирования, оценки и контроля собственных действий; способами деятельности, позволяющими выполнять практические задачи. Тем самым предполагается формирование универсальных учебных регулятивных действий.

Ключевые слова: содержание, универсальные учебные регулятивные действия младших школьников, программа формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Содержательные и технологические основы формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников в проектной деятельности».

Для цитирования: Коткина Е. А. Содержательные основы формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников в проектной деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.48–51. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_48.

PEDAGOGY

Original article

Content bases for the formation of universal educational regulatory actions of junior schoolchildren in project activities

Elena A. Kotkina

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, e.a.kotkina@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6319-4514>

Abstract. The article presents the results of an analysis of scientific literature for determining the category of *content of education* and legal documents regulating primary general education (Federal State Standard for Primary General Education, Federal Educational Program for Primary General Education). The materials of the theoretical research made it possible to design an original program for the course of extracurricular activities “Academy of Projects”, aimed at the formation of universal educational regulatory actions of junior schoolchildren in project activities. The program involves expanding the subject course “The World around us” and provides for the inclusion of junior schoolchildren in project activities. The program is presented in two modules,

including theoretical and practical parts on the topics “My class and my school” and “My small Motherland”. Within their framework, it is envisaged to acquire knowledge about projects and project activities; skills of organization, planning, evaluation and control of one’s own actions; ways of activity that allow you to perform practical tasks. This assumes the formation of universal educational regulatory actions.

Keywords: content, universal educational regulatory actions of junior schoolchildren, program for the formation of universal educational regulatory actions of junior schoolchildren

Acknowledgments: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (Bashkir State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Content and technological foundations for the formation of universal educational regulatory actions of junior schoolchildren in project activities”.

For citation: Kotkina E. A. Content bases for the formation of universal educational regulatory actions of junior schoolchildren in project activities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):48-51. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_48.

Введение

Содержание образования играет ключевую роль в формировании базовых знаний, умений и способов деятельности обучающихся. Содержание начального общего образования определяется Федеральной образовательной программой начального общего образования (ФОП НОО)¹ и реализуется в рамках как урочной, так и внеурочной деятельности. Если содержание урочной деятельности является основой образования и закреплено ФОП НОО, то проектирование содержания курсов внеурочной деятельности возможно самостоятельно образовательной организацией с целью дополнения и расширения знаний, умений и способов деятельности, получаемых во время уроков. Внеурочные занятия дают возможности для формирования ценностного отношения к знаниям как к залогом самостоятельной личности. Становление такой личности допустимо тогда, когда предоставляется возможность организовать и контролировать свою деятельность. Это может быть реализовано через включение младших школьников в проектную деятельность, в основе которой лежат действия, позволяющие структурировать и регулировать ее. Проектируемое нами содержание авторской программы курса внеурочной деятельности «Академия проектов» для младших школьников ориентировано на формирование универсальных учебных регулятивных действий, которые заложены в структуре проектной деятельности. Это позволит показать взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности и усилить аспект формирования универсальных учебных регулятивных действий.

Таким образом, внеурочная деятельность обладает широкими возможностями для включения младших школьников в проектную деятельность, в процессе которой необходимо применение знаний, умений и способов деятельности, направленных на регулирование и организацию поставленных задач. В связи с этим целью нашего исследования становится проектирование содержания курса внеурочной деятельности «Академия проектов», направленной на формирование универсальных учебных регулятивных действий у младших школьников в

проектной деятельности.

Материалы и методы

В рамках исследования использовались такие теоретические методы, как анализ научной литературы и нормативно-правовых документов, сравнение, обобщение и систематизация материалов теоретического исследования, педагогическое проектирование.

Обзор литературы

Изучая категорию *содержание*, мы обратились к трудам таких ученых, как Ю. В. Бабанский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. С. Леднев, В. В. Краевский, А. В. Хуторской и др. Анализ научной литературы позволил рассмотреть изучаемое понятие как образование через получение знаний, опыта творческой деятельности, а также через опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру (М. Н. Скаткин [1]), как систему знаний, умений и навыков, позволяющую обеспечить разностороннее развитие умственных действий школьников и подготовку к общественной жизни (Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина [2]), как систему личностных образовательных смыслов ученика, обеспечивающих образование и самообразование личности с опорой на его индивидуальные особенности (А. В. Хуторской [3]).

Таким образом, категория *содержание* – это система знаний, умений и способов деятельности, нацеленная на формирование самостоятельной личности и направленная на образование подрастающего поколения.

Содержание урочной деятельности закреплено ФОП НОО и представляет структурированную систему, обеспечивающую понимание о планируемых результатах за счет полученных знаний и умений. Для освоения содержания предполагается изучение разных тем, активное участие в формулировке цели учебных задач и в процессе планирования действий для их решения, оценка и корректировка собственного результата. Все это обеспечивает формирование универсальных учебных регулятивных действий. С целью усиления эффекта формирования указанных действий необходим поиск результативного средства. Нами доказано, что таким средством является проектная деятельность, которая обеспечивает становление самостоятельности обучающихся при решении практических задач [4].

¹ Федеральная образовательная программа начального общего образования. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1> (дата обращения: 28.02.2024).

Урочная и внеурочная деятельности взаимосвязаны. Это обусловлено тем, что обучающиеся могут применить учебный материал за пределами учебных занятий [5]. Таким образом, разрабатываемое содержание авторской программы «Академия проектов», направленной на формирование универсальных учебных регулятивных действий у младших школьников в проектной деятельности, основывается на усилении эффективности урочной деятельности на внеурочных занятиях.

Результаты исследования

Анализ рабочей программы предметного курса «Окружающий мир» ФОП НОО позволил сделать вывод о том, что младшие школьники завершают освоение ряда тем созданием проектов («Мой класс и моя школа» и «Моя малая Родина»). При изучении этих тем обучающиеся получают представления о своем классе, одноклассниках, учителях, школе, городе, о том, как находить и анализировать информацию, планировать собственные действия, представлять достигнутые результаты. Выполнение заданий обеспечивает формирование универсальных учебных регулятивных действий (самоорганизация и самоконтроль). Нами было доказано, что указанные действия имеют место в структуре проектной деятельности и представляют основу для ее развития [5–6]. В рамках урочной системы включение в проектную деятельность носит больше ознакомительный характер, а внеурочные занятия дают широкие возможности для расширения и применения полученных знаний младшими школьниками на уроках предметного курса «Окружающий мир». Таким образом, авторский курс внеурочной деятельности «Академия проектов» направлен на формирование универсальных учебных регулятивных действий у младших школьников в проектной деятельности с учетом содержания предметного курса «Окружающий мир».

При проектировании программы применялся модульный принцип, благодаря которому ее структура позволяет обучающимся овладеть теоретической и практической подготовкой. На основе анализа научных трудов (В. Б. Загорюкин, В. И. Панченко, М. А. Чошанов, П. И. Юцявиче и др.) категория *модуль* в нашем исследовании определяется как структурно-дидактическая единица, направленная на самостоятельную целенаправленную деятельность обучающихся через формирование определенного круга знаний, умений и способов деятельности, имеющих логическую завершенность. Таким образом, структура авторской программы включает в себя 2 модуля, каждый из которых спроектирован с учетом теоретической («Ключи к знаниям») и практико-ориентированной («Мастер проектов») составляющих.

Первый модуль «Мой класс и моя школа» включает в себя знания о проектах, реализуемых в классах и школах; об организации и планировании работы над совместным проектом о своем классе и школе; о методах сбора информации об одноклассниках, учителях и школе; об анализе полученной

информации и синтезе ключевых фактов школьной жизни; о представлении результатов в виде защиты проекта о своем классе и школе; об оценке полученного результата и процесса выполнения проекта. Умения: организовывать и планировать действия по решению учебной задачи для работы над проектом о своем классе и школе самостоятельно (под тьюторством учителя); выстраивать последовательность выбранных действий и операций поиска информации из различных литературных и электронных источников, доступных в стенах школы, а также через личное общение с одноклассниками и учителями; контролировать процесс и результат проектной деятельности по созданию продукта «Школьная жизнь глазами нашего класса»; находить ошибки, корректировать их в своей работе и устанавливать их причины; объективно оценивать результаты проектной деятельности, соотносить свою оценку с оценкой учителя; оценивать целесообразность выбранных способов действия, при необходимости корректировать их. Способы деятельности: опрос одноклассников, учителей, администрации школы для сбора интересных фактов о классе и школе; ознакомление с историей, достижениями и структурой школы; сотрудничество с одноклассниками в группах; создание продукта и его презентация в виде карты-путеводителя по школе.

Второй модуль «Моя малая Родина» включает в себя знания о существующих проектах, о городе Саранске; об организации и планировании работы над совместным проектом о своем городе; о методах сбора информации об истории, традициях, структуре, достопримечательностях города; об анализе полученной информации и синтезе ключевых и интересных фактов о городе; о представлении результатов в виде презентации проекта о городе; об оценке полученного результата и процесса выполнения проекта. Умения: организовывать и планировать самостоятельно действия по решению учебной задачи для работы над проектом о своем городе как о малой Родине; выстраивать последовательность выбранных действий и операций поиска информации из различных литературных и электронных источников, доступных в стенах школы, архивах города, а также через личное общение с жителями города; контролировать процесс и результат проектной деятельности по созданию продукта «Саранск – моя малая Родина»; находить ошибки, корректировать их в своей работе и устанавливать их причины; объективно оценивать результаты проектной деятельности, соотносить свою оценку с оценкой учителя; оценивать целесообразность выбранных способов действия, при необходимости корректировать их. Способы деятельности: посещение и изучение исторических и культурных мест города Саранска; опрос местных жителей для сбора интересных фактов об истории города; создание фотографий и видеоматериалов о городе, его достопримечательностях; создание продукта и его презентация в виде путеводителя по городу.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что разработанное нами содержание авторской программы курса внеурочной деятельности «Академия проектов» дает возможность формировать у обучающихся универсальные учебные регулятивные действия, позволяющие им самостоятельно организовывать и контролировать проектную деятельность. Содержание программы обеспечит усвоение системных знаний о классе, школе, городе Саранске и Республике Мордовия, о проектной деятельности, о способах ее выполнения на основе изученных тем, о прогнозируемых результатах, а также о причинах успехов и неудач в проектной деятельности, планировании действий, контроле процесса и результате проектной деятельности; *умений* находить ошибки, корректировать и оценивать свои действия; о *способах деятельности*, позволяющих выстраивать логику действий, определять пути выполнения действий, создавать продукты проектной деятельности. Таким образом, внеурочные занятия позволят сформировать универсальные учебные регулятивные действия у младших школьников в рамках проектной деятельности.

Список источников

1. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М. : Педагогика, 1984. 96 с.
2. Бабанский Ю. К., Ильина Т. А. Педагогика. М. : Просвещение, 1983. 608 с.
3. Хуторской А. В. Содержание образования как деятельность // Новые ценности образования. 2006. № 1 (25). С. 194–210.
4. Коткина Е. А., Рябова Н. В. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 66–69.
5. Коткина Е. А., Еремкина В. С., Ульянова М. О., Петайкина К. П. Диагностика универсальных учебных регулятивных действий обучающихся // Учебный эксперимент в образовании. 2023. № 3. С. 7–15.
6. Кузнецова Н. В., Люгзаева С. И., Маслова С. В., Чиранова О. И., Янкина Л. А. Технология

проектирования урока «Электронный конструктор методических пазлов» : методическая разработка / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2018. 73 с.

References

1. Skatkin M. N. Problems of modern didactics. Moscow, Pedagogy, 1984. 96 p. (In Russ.)
2. Babansky Yu. K., Ilyina T. A. Pedagogy. Moscow, Prosveshchenie, 1983. 608 p. (In Russ.)
3. Khutorskoy A. V. The content of education as an activity. *Novye tsennosti obrazovaniya* = New educational values. 2006; 1(25):194-210. (In Russ.)
4. Kotkina E. A., Ryabova N. V. Project activity as a means of forming universal educational regulatory actions among junior schoolchildren. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55): 66-69. (In Russ.)
5. Kotkina E. A., Eremkina V. S., Ulyanova M. O., Petaikina K. P. Diagnostics of universal educational regulatory actions of students. *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii* = Teaching experiment in education. 2023; 3:7-15. (In Russ.)
6. Kuznetsova N. V., Lyugzaeva S. I., Maslova S. V., Chiranova O. I., Yankina L. A. The technology of designing the lesson «Electronic designer of methodical puzzles»: method. Development / Mordovian State Pedagogical Institute Saransk. 2018. 73 p. (In Russ.).

Информация об авторе:

Коткина Е. А. – аспирант кафедры педагогики, ст. преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии.

Information about the author:

Kotkina E. A. – Postgraduate at the Department of Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Special Pedagogy and Medical Foundations of Defectology.

Статья поступила в редакцию 18.04.2024; одобрена после рецензирования 29.04.2024; принята к публикации 30.04.2024.

The article was submitted 18.04.2024; approved after reviewing 29.04.2024; accepted for publication 30.04.2024.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_52

Научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к реализации воспитательных практик по укреплению внутрисемейных отношений

Оксана Владимировна Мазуренко^{1*}, Наталья Григорьевна Спиренкова², Анастасия Витальевна Трегубова³

^{1,2,3}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹ovm8vika@rambler.ru*, <http://orcid.org/0000-0001-6992-9481>

²spirenkovan@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-5235-0462>

³tregubova_nastenka@list.ru, <http://orcid.org/0009-0001-1199-4819>

Аннотация. В статье освещается проблема подготовки компетентных специалистов в области воспитания подрастающего поколения, способных к реализации практик, направленных на внутреннее укрепление семьи. Авторы фокусируют внимание на понятии *научно-методическое обеспечение*, которое в современной науке имеет различное структурное и содержательное наполнение. Научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов предполагает комплектование выстраиваемой образовательной деятельности необходимыми исходными данными – нормативно-правовыми, научными, дидактико-методическими, материально-техническими и др., которые должны подвергаться своевременным изменениям в соответствии с тенденциями развития российского общества. В статье представлены некоторые пути совершенствования научно-методического обеспечения подготовки будущих педагогов к реализации воспитательных практик, способствующих укреплению внутрисемейных отношений.

Ключевые слова: научно-методическое обеспечение, дидактико-методическое обеспечение, учебно-методическое обеспечение, информационно-технологическое обеспечение, обучение, подготовка, педагог, воспитательные практики, семья, внутрисемейные отношения, институт семьи

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Научно-методическое обеспечение подготовки педагога к реализации воспитательных практик, способствующих внутреннему укреплению семьи».

Для цитирования: Мазуренко О. В., Спиренкова Н. Г., Трегубова А. В. Научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к реализации воспитательных практик по укреплению внутрисемейных отношений // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.52–60. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_52.

PEDAGOGY

Original article

Scientific and methodological support for the preparation of future teachers for the implementation of educational practices for strengthening intra-family relations

Oksana V. Mazurenko^{1*}, Natalia G. Spirenkova², Anastasia V. Tregubova³

^{1,2,3}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹ovm8vika@rambler.ru*, <http://orcid.org/0000-0001-6992-9481>

²spirenkovan@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-5235-0462>

³tregubova_nastenka@list.ru, <http://orcid.org/0009-0001-1199-4819>

Abstract. The article highlights the problem of training competent specialists in the field of education of the younger generation, capable of implementing practices aimed at the internal strengthening of the family. The authors focus on the concept of *scientific and methodological support*, which in modern science has various structural and content compositions. Scientific and methodological support for the training of future teachers involves

completing the educational activities in question with the necessary initial data – regulatory, scientific, didactic, methodological, logistical, etc., which should be subject to timely changes in accordance with the trends of the development of the Russian society. The article presents some ways to improve the scientific and methodological support for the preparation of future teachers for the implementation of educational practices that contribute to strengthening intra-family relations.

Keywords: scientific and methodological support, didactic and methodological support, educational and methodological support, information technology support, education, training, teacher, educational practices, family, family relations, institution of the family

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (Ulyanovsk State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Scientific and methodological support for teachers training for the implementation of educational practices contributing to the internal strengthening of the family”.

For citation: Mazurenko O. V., Spirenkova N. G., Tregubova A. V. Scientific and methodological support for the preparation of future teachers for the implementation of educational practices for strengthening intra-family relations. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):52-60. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_52.

Введение

Президентом Российской Федерации Владимиром Владимировичем Путиным 2024 г. объявлен Годом семьи.

Семья является фундаментом общества, и особенно важно, чтобы представители современного социума осознавали ее ценность и значение. К сожалению, сегодня родителям приходится противостоять социально-негативным вызовам времени, таким как информационный перегруз, баланс между работой и семьей, адаптация к цифровой эпохе и др., что отрицательно сказывается на качестве внутрисемейных отношений.

Стратегии для поддержания семейного благополучия включают установление гармонии между работой и семейной жизнью, поиск поддержки со стороны профессионалов. Доверие родителей к педагогу является прямым следствием его компетентности, поэтому одной из задач высшего профессионального образования становится обеспечение рынка труда педагогическими кадрами, способными удовлетворить потребность современного родительства в поддержке, сопровождении и просвещении.

Проблема обеспечения процесса подготовки будущих педагогов к реализации воспитательных практик, способствующих укреплению внутрисемейных отношений, – это прежде всего проблема научного обоснования состава, структуры и содержания, роли и места этого обеспечения и установления организационных и методических условий эффективного его применения в образовательном процессе.

Ранее опубликованные данные позволяют раскрыть феномен воспитательных практик: «В обобщенном виде под воспитательными практиками будем понимать типизированные группы эффективных форм и методов воспитания, содержание которых соответствует аксиологической формуле «общечеловеческие – традиционные российские – семейные ценности – национальный образовательный идеал – воспитание национального самосознания» [1, с. 222].

В широком понимании обеспечение подготовки будущих педагогов представляет собой процесс комплектования выстраиваемой образовательной деятельности необходимыми исходными данными – нормативно-правовыми, научными, дидактико-методическими, материально-техническими и др.

Традиционно обеспечение образовательной деятельности в системе профессионального образования рассматривается в двух смысловых категориях: как обеспечение процесса организации образовательной деятельности – это аспект научно-организационного обеспечения образовательной деятельности; как обеспечение процесса реализации образовательной деятельности – это аспект научно-методического обеспечения образовательной деятельности.

Структура научно-методического обеспечения организована таким образом, что каждый из трех ее элементов имеет свою подструктуру и представлен соответствующими видами обеспечения образовательной деятельности:

1) дидактико-методическое обеспечение:

– дидактические условия реализации образовательной деятельности (закономерности и теории обучения, дидактические принципы обучения, критерии и показатели оценки результативности обучения);

– методические условия реализации образовательной деятельности (психолого-педагогические механизмы обучения, методические принципы обучения, методики и педагогические образовательные технологии подготовки педагогических работников и др.);

2) учебно-методическое обеспечение:

– учебно-программная документация (учебный план, календарный график, рабочие программы, оценочные материалы и др.);

– учебно-методическая и справочная литература (учебники, учебные пособия, методические пособия и рекомендации; словари, справочники, инструкции, правила, каталоги и др.);

3) информационно-технологическое обеспечение:

– средства обучения (учебно-наглядные средства, технические средства обучения и др.);

– информационные и коммуникационные технологии обучения и их ресурсное обеспечение (средства электронного обучения, информационно-телекоммуникационные сети, их аппаратное и программное обеспечение; дистанционные образовательные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы и др.).

Анализ состояния рассматриваемого вопроса в педагогической теории и практике подкрепляется имеющимися статистическими данными: по результатам проведенного исследования из 2435 обучающихся в числе проблем, которые волнуют студенчество Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) в наибольшей степени, 388 человек отметили проблемы во взаимоотношениях с членами семьи [2, с. 9], что обуславливает выделение его в самостоятельную проблему.

Обзор литературы

Учебно-методическое обеспечение подготовки педагогических работников к реализации воспитательной работы, в том числе с семьями воспитанников, представлено исследованиями Л. Б. Бахтигуловой и А. В. Гаврилова, Е. В. Коротаевой, А. Н. Ганичевой и О. Л. Зверевой, Н. Н. Пономаревой и И. Ю. Полежаевой, С. В. Худышкиной, И. А. Пушкаревой и В. А. Антиловой, А. Н. Кургача, Ю. Н. Абросимовой и Т. А. Овсянниковой, Н. А. Бем и Е. В. Тяпкиной и С. В. Синоторова, Е. А. Малютиной, С. А. Судьина и О. А. Бесединой.

Упомянутые ученые-педагоги внесли большой вклад в теорию и практику воспитательной работы, исследовав и описав существующие практики, которые способствуют улучшению взаимоотношений в семье, могут оказать помощь как начинающему, так и уже практикующему педагогу наладить сотрудничество с семьями своих воспитанников.

Так, И. Ю. Полежаева и Н. Н. Пономарева в своей статье описывают инновационную практику создания воспитывающей культурной среды в ДОО, которая направлена на укрепление семейных традиций и ценностей. Они предлагают разнообразные формы работы с родителями, такие как тематические консультации («О семье и семейных традициях», «Роль родителей в возрождении русских традиций» и др.), распространение информационных материалов, организацию совместных мероприятий и проектов, а также участие в выставках и конкурсах (конкурс рисунков и фотографий «Бабушка рядышком с дедушкой», акция «Помоги собрать ребенка в школу» и др.)¹.

Методическая разработка С. В. Худышкиной ориентирована на сохранение семейных ценностей и укрепление института семьи через проведение детско-родительских мероприятий. Представленная

методическая разработка в качестве воспитательной практики предлагает досуговые мероприятия как способ обогащения свободного времяпровождения для укрепления взаимоотношений в семье. Примером мероприятий и досугов могут служить выставки стенгазет («Мой папа!», «Цветок семейного счастья»)².

А. Н. Ганичева и О. Л. Зверева в своем исследовании «Семейная педагогика и домашнее воспитание» представили воспитательные практики в хронологии, демонстрируя, как менялись подходы к воспитанию детей в разные исторические периоды. В советский период система воспитания строилась на идеях коллективизма, патриотизма и дисциплины. Для родителей был доступен широкий спектр ресурсов:

– кружки и клубы по интересам, специальные курсы для матерей (например, «Вечера ребенка», «Детский сад и семья»);

– периодические издания для родителей («Воспитание», «Учитель», «Журнал для родителей и наставников»);

– издание различных пособий, таких как «Сборник игр и полезных занятий» И. Герда, предлагающий практические инструменты для организации игр и обучения детей;

– посещение семей на дому и ведение папки-передвижки для оказания специалистами непосредственной помощи семьям, консультаций родителей и отслеживания прогресса у детей [3].

В современный период педагогическое просвещение расширило свои возможности, предлагая разнообразные курсы, тренинги, лекции и мастер-классы по различным аспектам воспитания. Периодические издания для родителей («Умка», «Мой ребенок», «Хорошие родители») стали более специализированными, покрывая широкий спектр тем – от раннего развития до подростковой психологии. Различные диалоговые формы общения (стенды «Консультируем и отвечаем», «Консультация по вашей просьбе», круглые столы, «вечера вопросов», «Ты-сообщения» и «Я-сообщения», «Почтовый ящик») предоставляют родителям возможность обмениваться опытом и получать ответы на актуальные вопросы. Также активно используются кружки по интересам, школы молодых родителей, проведение совместных праздников, утренников и досугов.

В программе И. А. Пушкаревой и В. А. Антиловой представлены разнообразные воспитательные практики, способствующие созданию особой атмосферы единства и взаимопонимания всех участников педагогических отношений. Одним из интересных способов является создание мини-музея на основе альбомов с семейными фотографиями, где можно сохранить и передать семейные традиции и обычаи. Эффективной практикой является

¹ Пономарева Н. Н., Полежаева И. Ю. Инновационная практика создания воспитывающей культурной среды // Воспитатель детского сада. URL: <https://www.vospitatelds.ru/categories/7/articles/4016> (дата обращения: 07.06.2024).

² Худышкина С. В. Детско-родительские мероприятия в образовательной организации, направленные на сохранение семейных ценностей и укрепление института семьи // Педагогическая академия современного образования. URL: <https://педакадемия.рф/edu-01-2024-pb-39618/> (дата обращения: 07.06.2024).

организация выставки семейных увлечений, где каждый член семьи может представить свои уникальные интересы («Рукоделие», «Путешествия», «Коллекционирование» и др.). Чтение и обсуждение стихотворений, поговорок, пословиц о семье также укрепляет взаимопонимание между членами семьи. Кроме того, игровые папки-передвижки могут стать увлекательным способом проведения времени в кругу близких. Создание «Семейной гостиной» с элементами практикума «Наш семейный проект» позволяет каждому внести свой вклад в общее дело, сплотиться в решении общих задач. Театрализованные постановки и совместное создание семейных проектов стимулируют творческое мышление и развивают взаимодействие внутри семьи³.

Монография А. Н. Кугач и С. В. Турыгиной «Семейные праздники: рецепт успеха» рассказывает о роли семейных праздников в жизни общества. В ней даются советы по организации и проведению таких праздников, как дни рождения, совершеннолетие, юбилеи, День знаний и др. Эти праздники являются полезной воспитательной практикой, так как могут помочь сплотить членов семьи и гармонично развить личность ребенка [4].

О геокешинге как воспитательной практике для укрепления сотрудничества между детским садом и семьей говорят в теоретическом аспекте Н. А. Бем, Е. В. Тяпкина и С. В. Синаторов [5]. В практической деятельности апробировали и подтвердили эффективность данной воспитательной практики Ю. Н. Абросимова и Т. А. Овсянникова⁴.

Е. А. Малютина предлагает в качестве воспитательной практики создание фотовыставки, видеороликов. Они позволяют родителям окунуться в жизнь детского сада, увидеть интересы и прогресс своего ребенка. Это инновационный инструмент, способствующий построению доверительных отношений и повышению педагогической компетентности родителей⁵.

Л. Б. Бахтигулова и А. В. Гаврилов в своем пособии осветили основные вопросы курса «Методика воспитательной работы», в том числе раздела, касающегося методики взаимодействия родителей и педагогического коллектива. Для достижения желаемого результата при сотрудничестве педагога с родителями в учебном пособии обозначены как традиционные воспитательные практики и формы

работы (открытые уроки, практикумы, лекции и т.д.), так и нестандартные, более продуктивные, например ролевые игры («Утро в вашем доме», «Семейный совет» и другие) [6].

Фундаментальным в плане современных подходов к проблемам содержания и форм взаимодействий в педагогическом процессе является учебник Е. В. Коротаевой. Его материалы помогут педагогу выстроить альянс между воспитанием в образовательном учреждении и воспитанием в семейном кругу [7].

С. А. Судьин и О. А. Беседина уделяют внимание отрицательному виду воспитательных практик – пунитивным воспитательным практикам, которые, несмотря на свою кажущуюся социализирующую направленность, по сути своей являются формой жестокого обращения [8]. Этот феномен, хотя и является негативным, требует внимания и пристального изучения. Ведь именно глубокое понимание его природы, механизмов и последствий крайне важно для предотвращения жестокого обращения с детьми. Это позволит не только объяснить причины их появления, но и разработать эффективные стратегии предупреждения и борьбы с ними.

Анализ состояния рассматриваемого вопроса в педагогической теории и практике позволяет констатировать некую раздробленность исследуемой проблемы на аспектуальные ситуации. Нередко источниками научно-методического обеспечения служат разрозненные эпизодические разработки коллег. В целом же следует отметить, что на данный момент не осуществлено глубокое и целостное научное осмысление организационно-педагогических условий и компонентов научно-методического обеспечения подготовки будущих педагогов к реализации воспитательных практик, способствующих укреплению внутрисемейных отношений, что обуславливает выделение его в самостоятельную проблему.

В данной статье на основании комплексного подхода к структуре и содержанию охарактеризуем научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к реализации воспитательных практик, способствующих внутреннему укреплению семьи.

Материалы и методы

При проведении исследования использовались теоретические методы анализа научно-методической литературы, обобщения и систематизации материала, посвященного рассмотрению дидактических возможностей и особенностей подготовки будущих педагогов к реализации воспитательных практик, способствующих внутреннему укреплению семьи. Для реализации практической части исследования применялся метод обобщения педагогического опыта и разработки учебных материалов: были предложены возможные пути совершенствования научно-методического обеспечения подготовки будущих педагогов к реализации воспитательных практик, способствующих укреплению внутрисемейных отношений.

³ Пушкарева И. А., Антилова В. А. «Семья – у истоков добра»: организация духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста через формирование позитивных представлений о семейных ценностях // Современный урок. URL: <https://www.lurok.ru/categories/19/articles/64724> (дата обращения: 06.07.2024).

⁴ Абросимова Ю. Н., Овсянникова Т. А. Опыт работы взаимодействия с семьей посредством маршрутной игры в стиле «Семейного геокешинга: «#Ими славится наш край» // Современный урок. URL: <https://www.lurok.ru/categories/19/articles/51075> (дата обращения: 07.06.2024).

⁵ Малютина Е. А. Фотовыставки и видеоролики как нетрадиционная форма взаимодействия педагогов с родителями // Высшая школа делового администрирования. URL: <https://s-ba.ru/conf-posts-2022-07/tpost/oav25omtf1-fotovistavki-i-videoroliki-kak-netradits> (дата обращения: 05.06.2024).

Результаты исследования

Основные положения концепции исследования, на которых основывается модернизация научно-методического обеспечения подготовки будущих педагогов к реализации воспитательных практик, способствующих укреплению внутрисемейных отношений:

1. Теории обучения, критерии и показатели оценки результативности обучения, входящие в дидактические условия реализации образовательной деятельности, должны быть пересмотрены с учетом необходимости решения следующих задач: наладить отношения в семьях, найти близких по духу людей, любимое дело сообразно их желаним, потребностям и способностям, создать положительную эмоциональную установку к укреплению семейных уз. В большей степени это актуально для дисциплин предметно-методического модуля и модуля воспитательной деятельности при подготовке бакалавров по направлению Педагогическое образование: необходим пересмотр тем лекционных и практических занятий, добавление соответствующих вопросов в планы занятий и перечень оценочных средств для промежуточной и итоговой аттестации. Следует отметить, что применительно к организации воспитательной деятельности в целом можно наблюдать ряд качественных изменений в содержании дисциплин. В частности, в содержательно-процессуальном плане доработана дисциплина «Организация воспитательной деятельности в учреждениях различного типа» [9, с. 20].

2. Методические условия реализации образовательной деятельности (психолого-педагогические механизмы обучения, методические принципы обучения, методики и педагогические образовательные технологии подготовки педагогов к реализации воспитательных практик, способствующих укреплению внутрисемейных отношений) необходимо обновить в аспекте их практического применения. Следует отметить, что в ряде случаев уже осуществлен пересмотр условий, обеспечивающих качественную подготовку будущих педагогов к организации воспитательной деятельности. В частности, включены в образовательный процесс исследовательские задания по формированию умений проектирования воспитательных программ; осуществлено внедрение программы дополнительного образования «Технологии подготовки к проектированию воспитательных программ»; студенты вовлечены в проектирование воспитательных программ в ходе проведения различных видов педагогических практик [10, с. 112].

Одним из эффективных методов обучения, способных раскрыть перед будущими педагогами широкие возможности воспитательных практик в деле укрепления института семьи, становится мастер-класс. Его использование осуществимо и в рамках аудиторной работы и вне ее. Представим воспитательный потенциал мастер-класса «Формирование ценностного отношения к культурному наследию региона у детей дошкольного возраста

посредством готовых тематических боксов». Цель мастер-класса: познакомить слушателей с педагогическим потенциалом готовых тематических боксов для повышения эффективности работы по формированию ценностного отношения к культурному наследию региона в воспитании детей дошкольного возраста. В качестве основных приемов эффективной работы при проведении мастер-класса использовались приемы индукции, самоконструкции и афиширования.

Готовый тематический бокс представляет собой некий кейс, содержание которого упорядочено определенными структурными элементами (рис. 1):

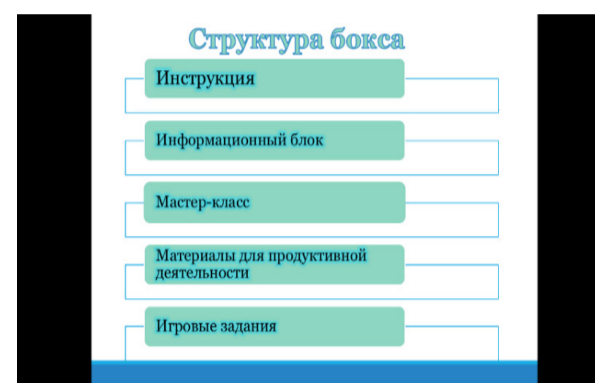


Рис. 1. Структура готового тематического бокса

Назначение готового тематического бокса – организация совместной работы ребенка и взрослого по приобщению к культурному наследию. В обобщенном виде инструкция может представлять собой следующее:

Дорогие дети и родители! Эта инструкция для вас.

Для того, чтобы занятие с использованием данного бокса было интересным, познавательным и продуктивным, следуйте, пожалуйста рекомендациям ниже:

- перед началом занятия убедитесь, что ваш телефон заряжен;
- вам понадобится приложение для считывания QR-кодов, а также хороший доступ в интернет;
- пользоваться материалами бокса следует в той очередности, которая предусмотрена организатором (см. нумерацию материалов);
- в состав бокса включены необходимые для создания запланированного организаторами продукта (изделия) материалы, но часть оборудования для хозяйственно-бытового труда (ножницы, нитки, клей и пр.) и некоторые канцелярские товары (карандаши, фломастеры и пр.) следует приготовить заранее;
- бокс предназначен для **СОВМЕСТНОГО** времяпровождения взрослых и детей, поэтому занятие должно проходить в атмосфере **СО-творчества и СО-действия**.

Желаем вам приятного досуга!

В информационный блок могут входить видеофрагменты, раскрывающие теоретически аспект заявленной в боксе темы, доступ к которым обеспечивается прилагающимися QR-кодами. Обязательным компонентом бокса является видеоресурс, представляющий собой пошаговую демонстрацию

той продуктивной деятельности, которая заложена организаторами. В заключение мастер-класса пользователи в качестве образца должны увидеть готовое изделие или готовый продукт – то, что у них должно получиться в итоге. Материалы для продуктивной деятельности могут быть вложены в бокс полностью или частично: наполнение ограничено материальной составляющей или сроком хранения вложения. Игровые задания различного рода, соответствующие тематике бокса, могут выступать как обязательная часть или как бонусное наполнение.

Наполнение бокса является легко трансформируемым: при необходимости его можно упростить или, наоборот, дополнить активностями и усовершенствовать.

Настоящий мастер-класс предполагает тиражирование опыта работы со следующими тематическими боксами (рис. 2):



Рис. 2. Тематика готовых боксов

В качестве примера представим структурные элементы бокса «Национальная одежда». В информационном блоке представлены видеофрагменты, включающие необходимый материал для знакомства с мордовским национальным костюмом, мастер-класс по шитью мордовской рубашки (*панар*), в конце видеофрагмента содержится готовый образец изделия – результат работы.

Мордовский национальный костюм
Наведите камеру вашего смартфона на QR-код



Учимся шить вместе
Наведите камеру вашего смартфона на QR-код



Данный тематический бокс прошел апробацию. Так, в рамках Всероссийского фестиваля научных исследований студентов «Актуальные проблемы дошкольного и начального общего образования в цифровом обществе» (12.12.2023, МГПУ, г. Саранск) была организована совместная работа с воспитанниками Образовательного центра «Пеликан» при МГПУ по изготовлению мордовской рубахи – панар (рис. 3). Студенты в данном случае смогли выступить в роли родителей, осознавая тем самым важность процесса со-творчества и ответственность за совместное времяпровождение.



Рис. 3. Совместная работа студентов с воспитанниками Образовательного центра «Пеликан» при МГПУ по изготовлению мордовской рубахи (*панар*)

Использование готовых тематических боксов в досуговой деятельности является актуальным и эффективным способом познания и сохранения культурных ценностей, а также укрепления внутри-семейных отношений. Все боксы предназначены для совместного времяпровождения взрослых (родителей / педагогов) и детей. Работа может быть как индивидуальной, так и групповой. Использование боксов возможно как в домашних условиях, так и на специально организованных занятиях. Основное условие – занятие должно проходить в атмосфере со-творчества и со-действия. Только в этом случае ребенок получит положительный опыт общения с частичкой нашего большого культурного наследия, сможет стать творцом и проникнуться ценностным отношением к тому, что он узнал и сделал. Реализация продуктивной деятельности посредством готовых тематических боксов поможет родителям организовать интересный домашний досуг, восполнит дефицит живого общения близких людей, укрепит позитивные отношения внутри семьи, позволит создать новые семейные традиции.

В дополнение отметим тот факт, что мастер-класс «Формирование ценностного отношения к культурному наследию региона у детей дошкольного возраста посредством готовых тематических боксов» был проведен 24 октября 2023 г. для более чем 50 педагогических работников дошкольных образовательных организаций Республики Мордовия в рамках деятельности стажировочной площадки «Территория образовательного партнерства „Детский сад – вуз“: успешные практики формирования гражданской идентичности». Фото реализации мастер-класса размещены на официальном сайте МГПУ, доступны по ссылке: <https://mordgpi.ru/news/3473/85605/>. Столь активное участие и последовавшие за ним отзывы практикующих педагогов доказывают имеющуюся потребность в обновлении научно-методического обеспечения подготовки педагогов успешными воспитательными практиками.

3. Учебно-программная документация (учебный план, рабочие программы, оценочные материалы и др.) в связи с необходимостью укрепления института семьи и сохранения семейных ценностей также подвергается процессу обновления. Так, с 2024/25 учебного года в учебные планы подготовки бакалавров направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

включена дисциплина К.М.01.06 «Семьеведение». Она относится к «Социально-гуманитарному модулю» вариативной части учебного плана, изучается на 1-м курсе во 2-м семестре. Цель изучения дисциплины – формирование универсальных компетенций будущего педагога, укрепление в студенческой среде традиционных семейных ценностей.

Задачи дисциплины (том числе воспитательные):

- формирование у студентов целостного представления о семье как важнейшем социальном институте российского общества, ее проблемах, современных брачно-семейных отношениях;
- ознакомление с нормативно-правовыми основами семьи;
- осознание роли семьи в воспитании личности в различные возрастные периоды;
- формирование представлений о формах и методах взаимодействия семьи и образовательной организации в воспитании личности;
- формирование мировоззрения и системы базовых ценностей личности.

Содержание дисциплины представлено разделами: Нормативно-правовые основы семьи; Психология семейной жизни; Медико-биологические основы семейной жизни; Финансовый практикум семьи; Домоводство; Семейная педагогика.

4. Учебно-методическая и справочная литература (учебники, учебные пособия, методические пособия и рекомендации; словари, справочники, инструкции, правила, каталоги и др.) должна быть дополнена с учетом тенденций развития современной российской семьи. Перечень обновленной основной и дополнительной литературы по проблеме организации воспитательных практик очень ограничен. В ряде случаев имеющиеся пособия недоступны пользователям [11], в других – акцент сделан на иные актуальные проблемы подготовки педагогов к ведению успешной воспитательной деятельности [12; 13].

5. Информационные и коммуникационные технологии и средства обучения должны обеспечивать наличие электронных образовательных ресурсов, способных максимально приблизить учебную модель к ее практическому воплощению. Так, в рамках исследуемой проблемы преподавателями кафедр факультета педагогического и художественного образования МГПУ подготовлено мультимедийное учебное пособие «Организация взаимодействия педагогов с родителями в системе дошкольного образования» [14]. В пособии содержится материал, имеющий теоретическое и прикладное значение; вопросы для обсуждения актуальных проблем развития эффективного взаимодействия педагогов с родителями в системе дошкольного образования, система практических заданий, контрольно-измерительные материалы, список рекомендуемой литературы, что позволяет использовать данное пособие в системе как очного, так и заочного обучения. Представленные в пособии оценочные средства и материалы для самостоятельной работы направлены на

усиление самостоятельной теоретической и практической подготовки студентов, осуществляющих обучение по профилям «Дошкольное образование. Начальное образование», «Музыка. Дошкольное образование», «Дошкольное образование». Материалы позволят обучающимся подготовиться к промежуточной аттестации, самостоятельно изучить материалы для практических занятий и попрактиковаться в общении с родителями с помощью диалоговых тренажеров (рис. 4).

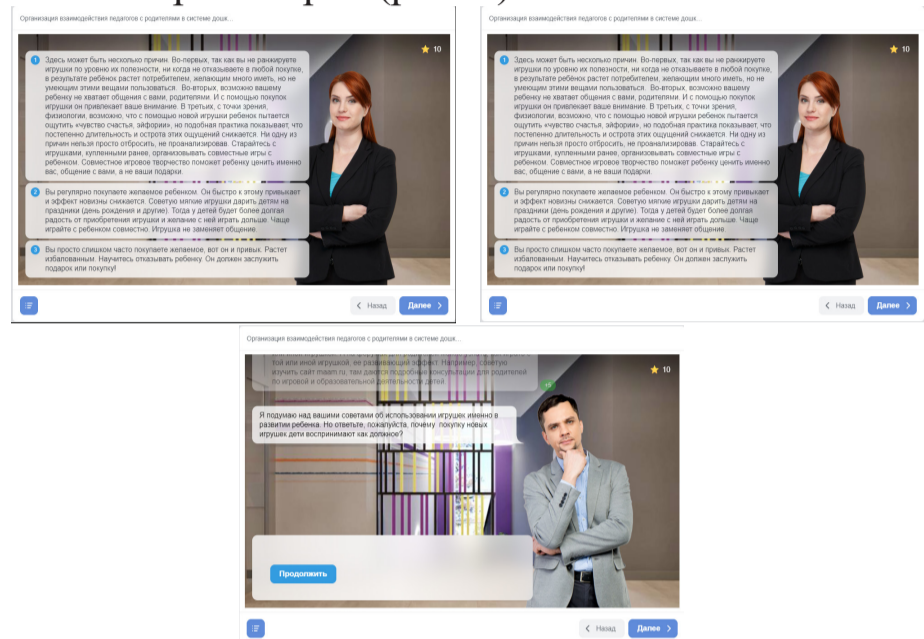


Рис. 4. Фрагмент одной из педагогических ситуаций диалогового тренажера мультимедийного учебного пособия «Организация взаимодействия педагогов с родителями в системе дошкольного образования»

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование позволяет сформулировать заключение о том, что реалии современной системы образования в области подготовки будущих педагогов к реализации воспитательных практик, способствующих укреплению внутрисемейных отношений, требуют качественных изменений всех имеющихся подструктур научно-методического обеспечения и внедрения их в учебный процесс. Применение в настоящем времени предложенных в ходе исследования рекомендаций способно в недалеком будущем существенно повлиять на эффективность действий педагогических работников образовательной организации в процессе выполнения ими трудовых функций, связанных с поддержкой, сопровождением и просвещением современного родительства в вопросах укрепления внутрисемейных отношений. Материалы исследования подходят для использования на занятиях по дисциплинам предметно-методического модуля и модуля воспитательной деятельности при подготовке бакалавров по направлению Педагогическое образование. В структуре подготовки будущих педагогов воспитательные практики, способствующие укреплению внутрисемейных отношений, должны занимать достаточное место, поскольку от этого будет зависеть эффективность предстоящей работы по сохранению семейного благополучия, развитию доверительных отношений и взаимопонимания родных людей, формированию позитивных семейных ценностей.

Список источников

1. Мазуренко О. В., Винокурова Н. В., Васенина С. И. Педагогические условия организации воспитательных практик в контексте формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума // Проблемы современного педагогического образования : сборник научных трудов. Ялта : РИО ГПА, 2022. Вып. 77, ч. 2. С. 222–225.

2. Антонова М. В. Нравственные установки и ориентиры студенчества Мордовского государственного педагогического университета // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 1 (45). С. 7–12.

3. Ганичева А. Н., Зверева О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для среднего профессионального образования. М. : Юрайт, 2024. 291 с. ISBN 978-5-534-13861-0. URL: <https://urait.ru/bcode/537891> (дата обращения: 20.05.2024).

4. Кугач А. Н., Турыгина С. В. Семейные праздники: рецепт успеха. Ярославль : Академия развития. 2006. 239 с.

5. Бем Н. А., Тяпкина Е. В., Синаторов С. В. Геокешинг в контексте современного образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 7–2 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geokeshing-v-kontekste-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 17.05.2024).

6. Бахтигулова Л. Б., Гаврилов А. В. Методика воспитательной работы : учебное пособие для вузов. М. : Юрайт, 2024. 188 с.

7. Коротаева Е. В. Теория и практика педагогических взаимодействий : учебник и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2024. 242 с. ISBN 978-5-534-10437-0. URL: <https://urait.ru/bcode/541780> (дата обращения: 15.05.2024).

8. Социология в оценке и анализе развития современного общества : монография / А. М. Бекарев, Г. С. Пак, Е. Ю. Бикметов [и др.]. Н. Новгород : Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2022. 297 с. ISBN 978-5-91326-716-0.

9. Буянова И. Б., Горшенина С. Н., Неясова И. А., Серикова Л. А., Буянов Ю. В. Формирование готовности будущего педагога к осуществлению воспитательной деятельности в учреждениях различного типа // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 1 (53). С. 20–25. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_01_20.

10. Шукшина Т. И., Янкина О. Е. Педагогические условия формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11, № 4 (44). С. 112–118.

11. Технология и организация воспитательных практик: деятельность классного руководителя : учебно-методическое пособие. Тула : Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, 2021. 113 с. ISBN 978-5-6047371-4-9.

12. Организация воспитательной деятельности в учреждениях различного типа : учебное пособие

/ авторы-составители: И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина, И. А. Неясова, Л. А. Серикова ; Мордовский государственный педагогический университет. Саранск : РИЦ МГПУ, 2022. ISBN 978-5-8156-1586-1

13. Мазуренко О. В., Васенина С. И., Винокурова Н. В. База данных научно-методического обеспечения воспитательных практик в условиях дошкольных образовательных организаций. Свидетельство о государственной регистрации № 2023620435. Дата государственной регистрации: 01.02.2023.

14. Организация взаимодействия педагогов с родителями в системе дошкольного образования : мультимедийное учебное пособие / составители: Н. В. Винокурова, С. И. Васенина, О. В. Мазуренко ; Мордовский государственный педагогический университет. Саранск : РИЦ МГПУ, 2023. 1 электрон. опт. диск. Свидетельство о государственной регистрации № 032240051. Дата государственной регистрации: 20.02.2024.

References

1. Mazurenko O. V., Vinokurova N. V., Vaseniina S. I. Pedagogical conditions of the organization of educational practices in the context of the formation of values and meanings of modern society among preschoolers. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sbornik nauchnyh trudov* = Problems of modern pedagogical education: collection of scientific papers. Yalta, RIO GPA, 2022. Iss. 77, part 2. Pp. 222-225. (In Russ.)

2. Antonova M. V. Moral attitudes and guidelines of the students of the Mordovian State Pedagogical University. *Gumanitarnyye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 12(1-45):7-12. (In Russ.)

3. Ganicheva A. N., Zvereva O. L. Family pedagogy and home education : textbook for secondary vocational education. Moscow, Yurait, 2024. 291 p. ISBN 978-5-534-13861-0. URL: <https://urait.ru/bcode/537891> (accessed 20.05.2024). (In Russ.)

4. Kugach A. N., Turygina S. V. Family holidays: a recipe for success. Yaroslavl, Academy of Development. 2006. 239 p. (In Russ.)

5. Boehm N. A., Tyapkina E. V., Sinatorov S. V. Geocaching in the context of modern education. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal* = International Research Journal. 2016; 7(2-49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geokeshing-v-kontekste-sovremennogo-obrazovaniya> (accessed 17.05.2024). (In Russ.)

6. Bakhtigulova L. B., Gavrilov A. V. Methods of educational work: textbook for universities. Moscow, Yurayt, 2024. 188 p. ISBN 978-5-534-10576-6. (In Russ.)

7. Korotaeva E. V. Theory and practice of pedagogical interactions : textbook and manual for universities. Moscow, Urait, 2024. 242 p. ISBN 978-5-534-10437-0. URL: <https://urait.ru/bcode/541780> (accessed 15.05.2024). (In Russ.)

8. Sociology in the assessment and analysis of

the development of modern society: monograph / A. M. Bekarev, G. S. Pak, E. Y. Bikmetov [et al.]. Nizhny Novgorod, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, 2022. 297 p. ISBN 978-5-91326-716-0. (In Russ.)

9. Buyanova I. B., Gorshenina S. N., Neyasova I. A., Serikova L. A., Buyanov Yu. V. Formation of the future teacher's readiness to carry out educational activities in institutions of various types. *Gumanitarnyye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):20-25. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_01_20 (In Russ.)

10. Shukshina T. I., Yankina O. E. Pedagogical conditions for the formation of the future teacher's readiness for designing educational programs. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020; 11(4-44):112-118. (In Russ.)

11. Technology and organization of educational practices: the activities of the class teacher : study guide. Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, 2021. 113 p. ISBN 978-5-6047371-4-9. (In Russ.)

12. Organization of educational activities in institutions of various types: textbook / author-compilers: I. B. Buyanova, S. N. Gorshenina, I. A. Neyasova, L. A. Serikova; Mordovian State Pedagogical University. Saransk, MSPU Editorial and Publishing Center, 2022. ISBN: 978-5-8156-1586-1. (In Russ.)

13. Mazurenko O. V., Vasenina S. I., Vinokurova N. V. Database of scientific and methodological support for educational practices in pre-school educational organizations. Certificate of state registration No. 2023620435. Date of state registration: 01.02.2023 (In Russ.)

14. Organization of interaction between teachers and parents in the preschool education system: multimedia textbook / compiled by N. V. Vinokurova, S. I. Vasenina, O. V. Mazurenko; Mordovian State Pedagogical University. Saransk, MSPU Editorial and Publishing Center, 2023. 1 electron. optic. disk. Certificate of state registration No. 032240051. Date of state

registration: 20.02.2024. (In Russ.)

Информация об авторах:

Мазуренко О. В. – доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук.

Спиренкова Н. Г. – зав. кафедрой педагогики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

Трегубова А. В. – студентка направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Mazurenko O. V. – Associate Professor of the Department of Pedagogy in Preschool and Primary Education, Ph.D. (Pedagogy).

Spirenkova N. G. – Head of the Department of Pedagogy in Preschool and Primary Education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Tregubova A.V. – Student of the training program “Pedagogical Education (with two training profiles)”.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 07.06.2024; одобрена после рецензирования 14.06.2024; принята к публикации 15.06.2024.

The article was submitted 07.06.2024; approved after reviewing 14.06.2024; accepted for publication 15.06.2024.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378.1; 004.9
doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_61

Использование цифровых технологий в образовательном процессе: взгляд и возможности пользователя без навыков программирования

Юлия Борисовна Надточий

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия, Yflnjxbq-7e@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8880-4131>

Аннотация. В числе актуальных вопросов сферы образования следующие: как привлечь и удержать внимание современных студентов, как «вложить» в них знания, привить необходимые умения и навыки (компетенции), как и чем заинтересовать в образовательном процессе? В их решении могут оказать помощь разнообразные цифровые технологии. В современном цифровом мире их использование – это даже не мода, а насущная потребность. Таким образом, необходимость внедрения и использования современных технологий, в том числе и информационных технологий в образовательном процессе, диктуется временем. Но можно ли при внедрении и использовании цифровых технологий в образовательном процессе не быть специалистом в сфере IT? Как быть преподавателям без навыков программирования? Ответ прост – есть два варианта: 1) организация обучения, а при возможности и самообучения (есть курсы программирования с нуля, например курс «1С-программист: с нуля до middle») и 2) использование различных альтернативных возможностей (онлайн-возможностей), которые не требуют приобретения данных навыков. Целью исследования стало изучение современных отечественных и зарубежных подходов к использованию цифровых технологий в образовании и выявление на основе проведенного анализа возможностей использования разнообразных цифровых решений в образовательном процессе для преподавателей, не имеющих навыков программирования. В результате проведенного исследования были изучены разнообразные цифровые технологии, применяемые в образовании в целом, выявлены возможности использования готовых решений (симуляторов и др.) и онлайн-сервисов для создания своих обучающих приложений, чат-ботов в частности. В итоге для преподавателей, которые хотят идти в ногу со временем, но не владеют навыками программирования, предложены некоторые цифровые решения, применяемые в образовательном процессе. В работе также уделено внимание вопросам информационной безопасности мобильных устройств и приложений.

Ключевые слова: образование, цифровые технологии, онлайн-сервисы, разработка обучающих приложений, симуляторы, игры, чат-боты, образовательный процесс

Для цитирования: Надточий Ю. Б. Использование цифровых технологий в образовательном процессе: взгляд и возможности пользователя без навыков программирования // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.61–68. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_61.

PEDAGOGY

Original article

The use of digital technologies in the educational process: the view and capabilities of a user without programming skills

Yulia B. Nadtochiy

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, Yflnjxbq-7e@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8880-4131>

Abstract. Among the current issues in the field of education are the following: how to attract and keep the attention of modern students, how to “invest” knowledge in them, instill the necessary skills and abilities (competencies), how to interest them in the educational process? A variety of digital technologies can help solve them. In the modern digital world, the use of various technologies is not a fashion but an urgent need. Thus, the need for the introduction and use of modern technologies, including information technologies in the educational process, is demanded by time. But is it possible to do without being an IT specialist when introducing and using digital technologies in the educational process? What about teachers without programming skills? The answer

is simple – there are two options: 1) organization of training, and if possible, self-training (there are programming courses from scratch, for example, the course “1C programmer: from scratch to middle”) and 2) the use of various alternative opportunities (online opportunities) that do not require the acquisition of these skills. The aim of the research was to study modern domestic and foreign approaches to the use of digital technologies in education and, based on the analysis, to identify the possibilities of using a variety of digital solutions in the educational process for teachers who do not have programming skills. As a result of the conducted research, various digital technologies used in education were studied in general, the possibilities of using ready-made solutions (simulators, etc.) by teachers and the possibility of using online services to create their own learning applications, chatbots were revealed in particular. As a result, for teachers who want to keep up with the times, but do not have programming skills, some digital solutions used in the educational process are proposed. The research also focuses on the issues of information security of mobile devices and applications.

Keywords: education, digital technologies, online services, development of educational applications, simulators, games, chatbots, educational process

For citation: Nadtochiy Yu. B. The use of digital technologies in the educational process: the view and capabilities of a user without programming skills. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):61-68. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_61.

Введение

В последнее время на слуху развитие цифровых технологий¹ и возможности их применения в разных областях человеческой деятельности. Не обошло стороной это явление и образовательную сферу. С одной стороны, студенты и преподаватели используют цифровые технологии в своих интересах: подготовка материалов, домашних работ с помощью искусственного интеллекта, помощь в сдаче экзамена и пр., а с другой – все это можно применять и с целью обучающего воздействия и развития интереса к познавательной деятельности.

Использование цифровых технологий в образовательном процессе имеет как свои преимущества, так и определенные трудности (табл. 1).

практики работы. Как известно, у любой медали есть две стороны, и здесь точно так же, однако преимущества, конечно же, преобладают, что и говорит о необходимости дальнейшего развития и использования различных технологий в образовательной деятельности.

В современный век технологий решающими оказываются и способности к обучению, к изучению / освоению различных инструкций и руководств. А задать запрос в поисковой системе: *как создать обучающий чат-бот? как использовать искусственный интеллект в образовании? как пользоваться нейросетью ChatGPT для обучения?* и пр. не составляет труда любому компьютерному пользователю.

Далее в статье сделаем обзор лишь некоторых готовых к использованию решений и онлайн-сервисов, позволяющих преподавателю без навыков программирования использовать цифровые технологии в образовании, разрабатывая свои образовательные игры, обучающие приложения и др. Но стоит отметить, что для появления таких сервисов необходима большая предварительная работа команды разработчиков, в том числе и программиста(ов).

Обзор литературы

Необходимость цифровизации признается на уровне государства, поэтому исследований, изучающих вопросы цифровизации, на данный момент времени существует множество. В статье коснемся некоторых из них.

По мнению авторов «Дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения», основными причинами, способствующими цифровой трансформации образования, стали:

- появление новых требований цифровой экономики к компетенциям востребованных работников;
- появление новых цифровых технологий, которыми необходимо овладевать и к которым необходимо адаптироваться;
- появление цифрового поколения (поколения Z) с его особыми социально-психологическими характеристиками [1].

Таблица 1

Некоторые преимущества и возникающие сложности использования / внедрения цифровых технологий преподавателями образовательных организаций

Преимущества	Трудности
Облегчение части работ (в том числе, рутинных, монотонных работ)	Наличие необходимых цифровых компетенций, навыков
На одной «волне» со студентами	Трудности освоения технологии, обучения
По словам студентов: «какая-то движуха», а не скучный курс	Информационная безопасность, точнее – ее соблюдение

И, пожалуй, главная трудность (по мнению автора) – это время: освоение нового всегда требует больших временных затрат. Время, чтобы изучить инструкции, время, чтобы попрактиковаться, время для апробации и пр. Безусловно, есть намного больше и совершенно разных по «весовым значениям» (более обширные, более мелкие) и преимуществ, и недостатков использования цифровых технологий, здесь выделены лишь некоторые из них, исходя из

¹ Понятие *цифровые технологии* входит в более широкое понятие *информационные технологии*.

В докладе экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia «Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире»² упор делается на шесть трендов, которые, по мнению авторов доклада, являются ключевыми. Это:

- технологические изменения: цифровизация всех сфер жизни и автоматизация и роботизация;
- техносоциальные изменения: глобализация и экологизация;
- социальные изменения: демографические изменения и становление сетевого общества.

При этом обозначается один общий тренд (так называемый метатренд), влияющий на все остальные, – ускорение.

В другом докладе Global Education Futures «Образование для сложного общества»³ акцент делается на мегатрендах, которые определяют не только наше будущее в общем, но и будущее нашего образования: цифровизация, автоматизация, трансформация социальных институтов, демографические изменения и переход к обществу, построенному на принципах устойчивости.

В соответствии с вышеизложенным сегодня предъявляются новые требования к компетенциям педагогов [2; 3], определяются группы необходимых цифровых навыков как для педагога, так и обучающегося [4]. Активно изучаются существующие проблемы и риски, связанные с применением цифровых технологий в образовательном процессе [5–7], возможности адаптации образовательной инфраструктуры к новым требованиям (в частности, за счет внедрения новых подходов к обучению и обеспечения высокого уровня базовой цифровой грамотности населения) [8–12].

По результатам статистических и социологических обследований, проведенных в рамках проекта «Мониторинг экономики образования», реализуемого НИУ ВШЭ, обозначаются тренды и вызовы, оказывающие влияние на трансформацию системы образования. С одной стороны, новые технологии обучения (например, VR-очки, технологии дополненной реальности и др.), онлайн-образование, расширение каналов доступа информации, а с другой – сохранение неравенства в области образования. Тренд – онлайн-ресурсы для дополнительных занятий, вызов – нехватка ресурсов и необходимых компетенций. Трансформация роли педагога (роль наставника, возрастает значимость преподавателя в онлайн-образовании) как тренд, и трудности в обеспечении индивидуальной учебной траектории как вызов [13].

В целом в современном обществе дискуссии по вопросам цифровизации образования, использования цифровых технологий в образовании только усиливаются.

² Доклад экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia «Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире». URL: https://futuref.org/futureskills_ru (дата обращения: 22.07.2023).

³ Доклад Global Education Futures «Образование для сложного общества». URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 22.07.2023).

Материалы и методы

Проведенное исследование базируется на новейших представлениях о возможностях использования современных цифровых технологий в образовательном процессе. Нами использовались методы поиска научной информации и систематизации подходов к использованию имеющегося опыта цифровой трансформации образовательного процесса на основе анализа публикаций отечественных и зарубежных исследователей.

Результаты исследования

Готовые решения: образовательные симуляторы. Одним из готовых решений являются образовательные симуляторы, которые можно использовать при обучении студентов. Так, например, с помощью симулятора можно научиться управлять большой корпорацией, не нанося вред реальной компании (рис. 1). Или построить свою виртуальную карьеру (рис. 2) для будущего самоопределения в профессиональной деятельности и соответствующего планирования своего образовательного маршрута.



Рис. 1. Иллюстративный пример компьютерного обучающего симулятора «Управление корпорацией»⁴

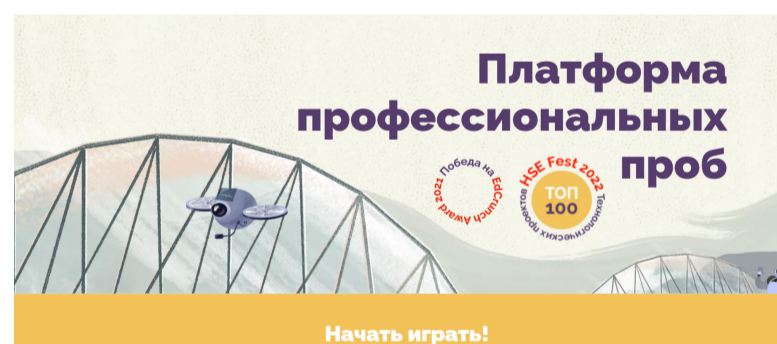


Рис. 2. Иллюстративный пример компьютерного обучающего симулятора «Платформа профессиональных проб», используемого в Финансовом университете⁵

Можно разработать идею своего симулятора и заказать его разработку. Компании-разработчики выделяют следующие этапы их разработки (рис. 3).

⁴ Управление корпорацией // SIMULIZATOR. URL: <file:///C:/Users/user/Desktop/Установочная%20презентация.pdf> (дата обращения: 29.06.2023).

⁵ Платформа профессиональных проб // Финансовый университет. Институт онлайн-образования. URL: https://dofa.ru/online_job (дата обращения: 29.06.2023).



Рис. 3. Примерные этапы разработки симуляторов⁶

Использование онлайн-сервисов для создания своих обучающих игр, чат-ботов и приложений. Онлайн-сервисов для создания своих обучающих игр и приложений, которые не требуют наличия навыков программирования у пользователя, на данный момент времени существует множество. Например, сайт SoftoBase.com предлагает подборку разнообразных конструкторов для создания 2D- и 3D-игр (рис. 4).

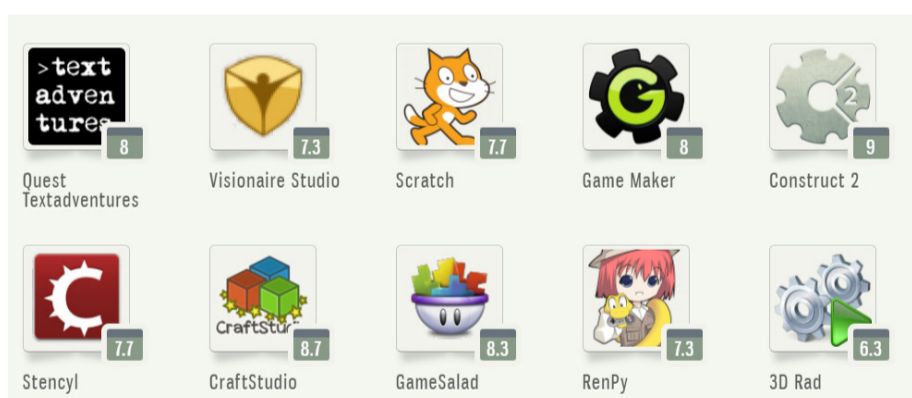


Рис. 4. Подборка конструкторов для создания 2D- и 3D-игр без навыков программирования (фрагмент)⁷

Простой пользователь (преподаватель, не являющийся программистом) при обращении к таким сервисам получает разнообразные инструкции, которые помогают самостоятельно спроектировать и разработать игру. На рисунках 5, 6 и 7 представлены некоторые иллюстрации процесса создания своей игры (программирования) с применением платформы Scratch. Работать в Scratch предлагается двумя способами на выбор создателя игры (<https://scratch.mit.edu/>): 1) на сайте (работа в браузерном режиме)

⁶ Симуляторы: разработка игр в жанре симулятор // AppFox. URL: <https://appfox.ru/blog/razrabotka-igr-simulyatorov/> (дата обращения: 29.06.2023).

⁷ Программы для создания игр без программирования // Сайт SoftoBase.com. URL: <https://softobase.com/ru/article/programmy-dlya-sozdaniya-igr-bez-programmirovaniya> (дата обращения: 29.06.2023).

и 2) локально (работа на личном ПК в скаченной программе и даже без доступа в сеть Интернет).

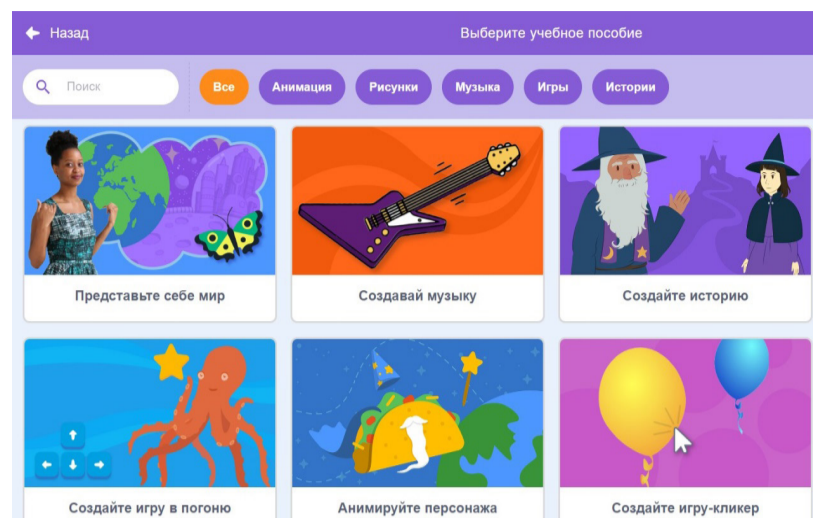


Рис. 5. Интерфейс среды программирования Scratch (цифровые истории, анимация, игры)⁸

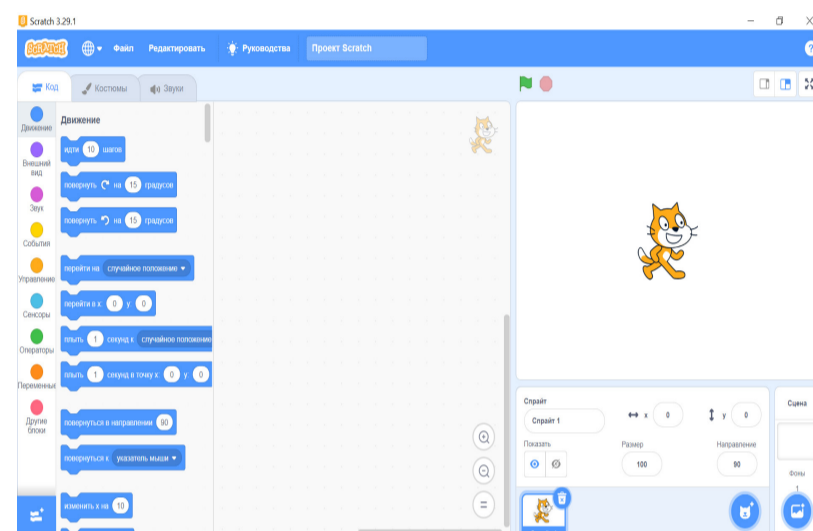


Рис. 6. Интерфейс среды программирования Scratch⁹

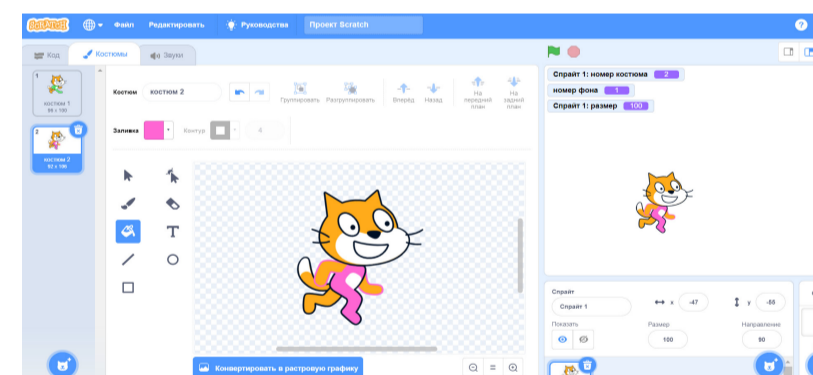


Рис. 7. Интерфейс среды программирования Scratch¹⁰

В помощь для создания своего чат-бота предлагаются статьи (например, «Обучаемый Telegram чат-бот с искусственным интеллектом в 30 строчек кода на Python», «Как создать курс в Телеграм и какие возможности предоставляет этот мессенджер» и пр.), но большинство таких статей рассчитано на тех, кто знаком с программированием. Однако и здесь есть свои альтернативные варианты. Например, в статье «Как создать курс в Телеграм и какие

⁸ Материалы сайта Scratch. URL: <https://scratch.mit.edu/> (дата обращения: 01.07.2023).

⁹ Материалы сайта Scratch. URL: <https://scratch.mit.edu/> (дата обращения: 01.07.2023).

¹⁰ Материалы сайта Scratch. URL: <https://scratch.mit.edu/> (дата обращения: 01.07.2023).

возможности предоставляет этот мессенджер»¹¹ описывается поэтапное создание собственного обучающего курса на конструкторе LessonDelivery:

1-й этап – вход на платформу через бота и регистрация (инструкция для входа и регистрации);

2-й этап – добавление бота (краткая инструкция с иллюстрациями по созданию бота);

3-й этап – создание обучающего курса (подготовка и добавление обучающих материалов).

Для создания своих курсов обучения существуют также разнообразные платформы. Например, «Code of Talent» («Код таланта») – это платформа, которая позволяет настроить самообучение, имеет функцию геймификации и прочие функции с доступом созданных курсов для мобильных устройств для организации и проведения микрообучения.

Можно также использовать конструктор образовательных приложений с искусственным интеллектом для создания своего образовательного приложения. Например, конструктор App Maker (Google) без навыков программирования (конструктор приложений без кода) от Appy Pie предлагает возможность не только создания приложения за несколько минут, бескодовую разработку, но и практическую поддержку / помощь в публикации разработанного приложения в Google Play Store и Apple App Store и получение аналитики приложения в режиме реального времени с целью внесения необходимых изменений под целевую аудиторию (рис. 8).

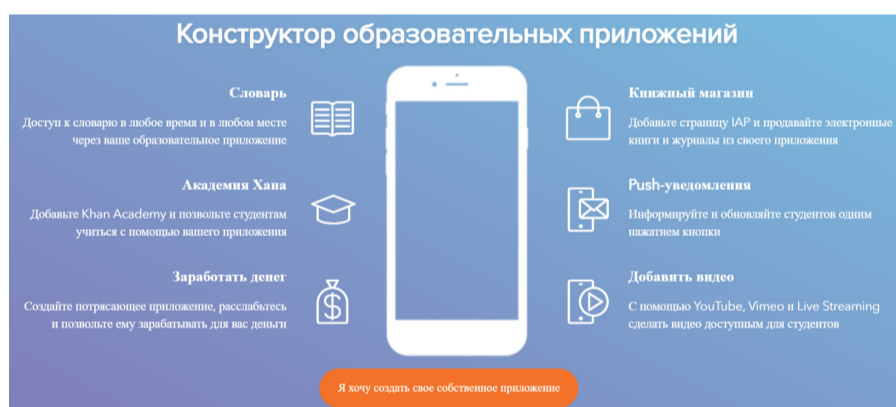


Рис. 8. Иллюстрация конструктора образовательных приложений с перечислением его функций на сайте Appy Pie¹²

Для создания своего обучающего приложения преподавателю необходимо выполнить три простых шага (рис. 9 и 10): 1) ввести название своего образовательного приложения (выбрать дизайн, добавить цвета, логотипы в интерфейс приложения); 2) добавить необходимые функции (выбрать из предложенного списка и отредактировать характеристики); 3) протестировать и запустить приложе-

ние на iOS и Android (при необходимости – доработка приложения).

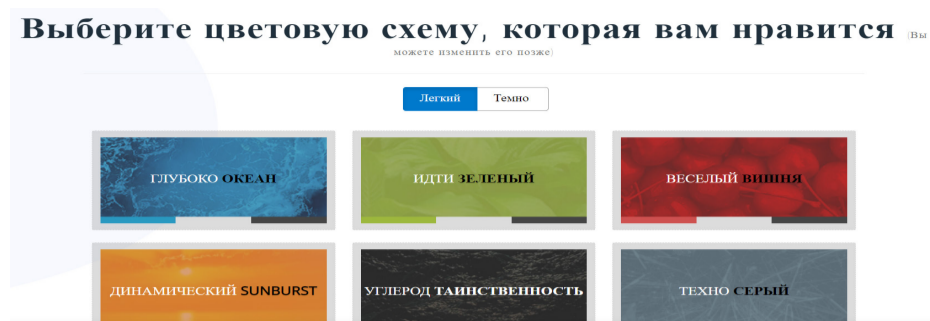


Рис. 9. Иллюстрация выполнения шагов по созданию своего приложения на сайте Appy Pie¹³

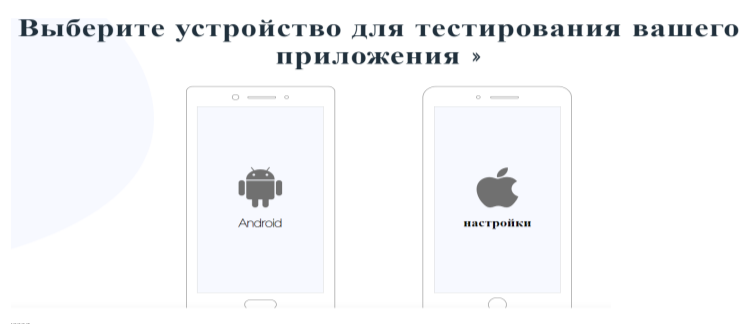


Рис. 10. Иллюстрация выполнения шагов по созданию своего приложения на сайте Appy Pie¹⁴

Завершить обзор некоторых предлагаемых разработчиками сервисов для создания своих игр, приложений и пр. можно с помощью метафоры, например «самолет» (рис. 11). Самолет – это уже готовая разработка, готовая «машина» (мы им пользуемся, но не разрабатываем, не строим новый и каждый свой для себя, чтобы отправиться в какую-то точку мира), так же и онлайн-сервис – это готовая разработка. Но чтобы самолет полетел с пассажирами, необходим экипаж, бензин, обслуживающий персонал и др., так же и преподавателю необходимы определенные навыки использования уже готовых сервисов, желание (мотивация) осваивать новые горизонты (мотивация должна быть и у обучающихся) и авторское наполнение учебными материалами. И, конечно же, нужна «летная ясная погода» в качестве стимулирования применения цифровых технологий в образовательном процессе (в том числе организация и проведение курсов повышения квалификации преподавателей, направленных на приобретение цифровых компетенций, навыков).

¹¹ Посохова О. Как создать курс в Телеграм и какие возможности предоставляет этот мессенджер // LessonDelivery. URL: <https://lessondelivery.com/education/online/kak-sozdat-kurs-v-telegram.html> (дата обращения 29.06.2023).

¹² Конструктор образовательных приложений // Appy Pie. URL: <https://www.appypie.com/ru/конструктор-образовательных-приложений> (дата обращения: 29.06.2023).

¹³ Конструктор образовательных приложений // Appy Pie. URL: <https://www.appypie.com/ru/конструктор-образовательных-приложений> (дата обращения: 29.06.2023).

¹⁴ Конструктор образовательных приложений // Appy Pie. URL: <https://www.appypie.com/ru/конструктор-образовательных-приложений> (дата обращения: 29.06.2023).

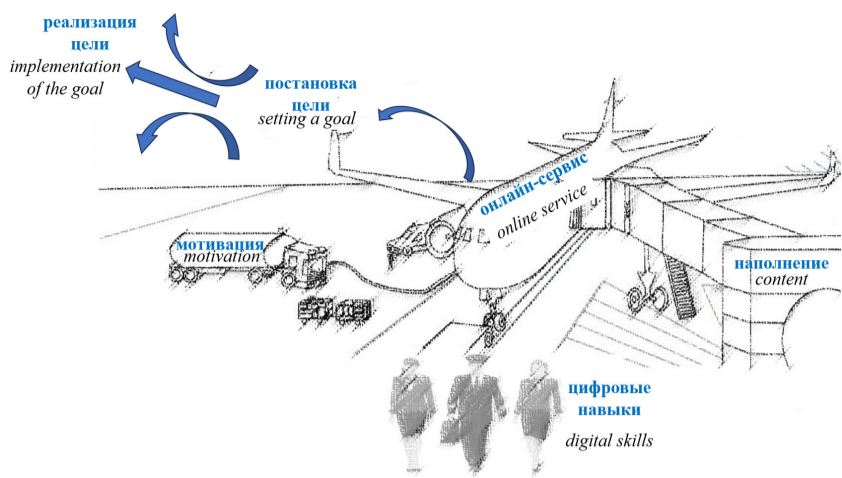


Рис. 11. Визуализация авторской метафоры «самолет» (составлено автором)

Прогноз развития и использования технологий без кода (no-code). По результатам различных оценок, представленных в современных аналитических отчетах (Gartner, Google Cloud, Microsoft и др.), и на основе проведенных исследований прогнозируется, что к 2025 г. большинство приложений будут разработаны на платформах без кода (создаются для обычных пользователей без навыков программирования) и с низким уровнем кодирования (требуют определенных технических знаний для создания приложения)¹⁵. Это позволяет сократить и время на разработку (в том числе и за счет того, что для обучения сотрудников программному обеспечению без кода может потребоваться всего несколько дней), и говорит о большем спросе на специалистов для запуска базовой технологии (сложных приложений)¹⁶.

Информационная безопасность мобильных устройств и приложений. Нам необходимо рассмотреть еще один важный момент, который связан с вопросами информационной безопасности.

Приведем определения понятий *киберугроза* и *кибератака* из глоссария исследовательского центра Positive Research (табл. 2)¹⁷.

Таблица 2

Определение понятий киберугроза и кибератака

Понятие	Определение
Кибератака	Воздействие на информационные системы и пользователей информационных систем (несанкционированное) со стороны киберпреступников с использованием технических средств и программного обеспечения в целях получения доступа к информационным ресурсам, нарушения нормальной работы или доступности систем, кражи, искажения или удаления информации

¹⁵ Gartner Says Cloud Will Be the Centerpiece of New Digital Experiences / Press Release // Gartner, Inc. URL: <https://www.gartner.com/en/newsroom/press-releases/2021-11-10-gartner-says-cloud-will-be-the-centerpiece-of-new-digital-experiences> (дата обращения: 01.07.2023); Rosenbaum E. Next frontier in Microsoft, Google, Amazon cloud battle is over a world without code // CNBC LLC. URL: <https://www.cnbc.com/2020/04/01/new-microsoft-google-amazon-cloud-battle-over-world-without-code.html> (дата обращения: 01.07.2023).

¹⁶ Rosenbaum E. Next frontier in Microsoft, Google, Amazon cloud battle is over a world without code // CNBC LLC. URL: <https://www.cnbc.com/2020/04/01/new-microsoft-google-amazon-cloud-battle-over-world-without-code.html> (дата обращения: 01.07.2023).

¹⁷ Словарь терминов информационной безопасности // Positive Technologies. URL: <https://www.ptsecurity.com/ru-ru/research/glossary/ru/k/> (дата обращения: 01.07.2023).

Киберугроза	Факторы и условия, создающие опасность нарушения информационной безопасности
-------------	--

В таблице 3 представлены пять основных сценариев атак мобильных устройств и краткое описание способов защиты от этих атак¹⁸.

Таблица 3

Основные сценарии атак и способы защиты от них

Вид / сценарий атаки	Способы защиты
Атака с физическим доступом	<ul style="list-style-type: none"> – телефон и планшет не оставлять без присмотра в общественных местах; – установить защиту устройства: пароль, биометрическая защита (по возможности); – не повышать привилегии до административных (jailbreak или root); – отключить отображение уведомлений на заблокированном экране
Атака с помощью вредоносных приложений	<ul style="list-style-type: none"> – не устанавливать приложения из непроверенных источников; – с осторожностью устанавливать приложения с подозрительными названиями (даже из официальных магазинов приложений); – своевременно обновлять операционную систему (ОС) и приложения (для исключения возможности атак через известные уязвимости)
Удаленная атака	<ul style="list-style-type: none"> – своевременно устанавливать обновления приложений и ОС; – временно прекратить использование уязвимого приложения (удалить такое приложение с устройства или просто разлогиниться при невозможности своевременного обновления)
Атака в канале связи	<ul style="list-style-type: none"> – не подключаться к сомнительным точкам доступа; – не использовать серверы, которым не доверяете (прокси- и VPN-серверы); – не устанавливать сторонние сертификаты на устройство; – отключиться от небезопасной точки доступа

¹⁸ Актуальные киберугрозы: I квартал 2023 года // Positive Technologies. URL: <https://www.ptsecurity.com/ru-ru/research/analytics/cybersecurity-threatscape-2023-q1/#id4> (дата обращения: 01.07.2023); Анисеня Н. Безопасность мобильных устройств и приложений: пять популярных сценариев атак и способы защиты // Securitylab.ru. URL: <https://www.securitylab.ru/blog/company/pt/349016.php> (дата обращения: 01.07.2023).

Атака на серверную часть	<ul style="list-style-type: none"> – использование сложного пароля и настройка двухфакторной аутентификации с помощью одноразовых паролей во всех критически важных приложениях, которые это позволяют сделать (для снижения рисков пострадать от атак на сервер); – проверка разработчиками возможности реализации каждого из описанных сценариев и учет различных моделей нарушителей (в сочетании с необходимостью принятия некоторых мер защиты еще на стадии проектирования); – внедрение практики безопасной разработки (security development lifecycle, SDL) и проведение регулярного анализа защищенности приложения <p><i>(здесь больше способы защиты для разработчиков, так как от обычного пользователя мало что зависит)</i></p>
--------------------------	--

По результатам работы исследовательского центра Positive Research¹⁹ даются следующие рекомендации для защиты от разного рода атак:

- с осторожностью относиться к входящей корреспонденции (электронным письмам, различным сообщениям: в мессенджерах, социальных сетях);
- проверять отправителя и не переходить по подозрительным ссылкам;
- загрузку приложений осуществлять только из доверенных источников;
- применять разные решения для создания резервных копий (резервного копирования файлов);
- следить за своевременной установкой обновлений безопасности;
- проводить тщательные расследования всех крупных инцидентов (по возможности).

И самое главное – это постоянная бдительность.

Обсуждение и заключения

В заключение отметим важный факт: для того чтобы преподаватели без навыков программирования смогли воспользоваться разными сервисами / программами, требуется предварительная работа программистов по разработке / написанию таких программ.

Главный совет по использованию цифровых технологий в образовательном процессе, который сейчас постоянно на слуху, – это практика. Необходимо постоянно практиковаться при освоении чего-то нового. Подспорьем для преподавателей в данном случае становится организация курсов повышения квалификации в области приобретения цифровых компетенций. Для того чтобы шагать в ногу со временем, в том числе и в образовательном пространстве, необходимо постоянно осваивать новое, обучаться новому и не бояться нового. Здесь уместным становится высказывание Сенеки «уча

других, мы учимся сами».

Список источников

1. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов [и др.] ; под науч. ред. В. И. Блинова. М. : Перо, 2019. 98 с.
2. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева [и др.] . М. : НАФИ, 2019. 84 с.
3. Цифровые технологии в науке, бизнесе, образовании : монография / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2020. 104 с.
4. Тимошкина Н. А. Современные подходы к управлению образовательными учреждениями // Социально-экономические и правовые системы стран евразийской экономической интеграции. Омск : Омский государственный технический университет, 2021. С. 200–205.
5. Цифровые образовательные технологии: дидактические возможности и риски : монография / Н. А. Василькова, Е. А. Гафарова, Г. А. Диденко, О. Н. Шварцкоп. Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2023. 99 с.
6. Петрова Н. П., Бондарева Г. А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 353–355.
7. Цифровые технологии в образовании. Тенденции, проблемы, перспективы : монография / под общ. ред. научного совета ГНИИ «Нацразвитие». СПб. : ГНИИ «Нацразвитие», 2023. 80 с.
8. Bygstad B., Ovrelid E., Ludvigsen S., Daehlen M. From dual digitalization to digital learning space: exploring the digital transformation of higher education // Computers and Education. 2022. Vol. 182. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104463>.
9. Bygstad B., Ovrelid E., Oftedal L. A National Digital Infrastructure for Higher Education // NOKO-BIT. 2019. Pp. 1–11.
10. Reimagining Human Connections: Technology and Innovation in Education at the World Bank / R. J. Hawkinst, M. Trucano, C. Romani [et al.]. Washington: World Bank Group, 2020. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/829491606860379513/Reimagining-Human-Connections-Technology-and-Innovation-in-Education-at-the-World-Bank> (дата обращения: 22.07.2023).
11. Øvrelid E., Grøttum P., Westbye H. Strategizing digital infrastructures in higher education // NOKO-BIT. 2019. Pp. 1–15.
12. Цифровая Россия: новая реальность // Отчет экспертной группы Digital McKinsey по цифровым технологиям. Мак-Кинзи и Компания СиАй-Эс, 2017. 133 с.
13. Сорокин П. С., Матюненко Ю. А., Попова Т. А. Тренды и вызовы, оказывающие влияние на сферу образования: анализ докладов международ-

¹⁹ Актуальные киберугрозы: I квартал 2023 года // Positive Technologies. URL: <https://www.ptsecurity.com/ru-ru/research/analytics/cybersecurity-threatscape-2023-q1/#id4> (дата обращения: 01.07.2023).

ных организаций и экспертных центров // Информационно-аналитические материалы Мониторинга экономики образования по результатам статистических и социологических обследований. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2020. Вып. 27. С. 1–8.

References

1. Didactic concept of digital vocational education and training / P. N. Belenko, V. I. Blinov, M. V. Dulinov [et al.] ; under the scientific editorship of V. I. Blinov. Moscow, Pero, 2019. 98 p. (in Russ.)

2. Digital literacy of Russian teachers. Readiness to use digital technologies in the educational process / T. A. Aimaletdinov, L. R. Baymuratova, O. A. [et al.]. Moscow, NAFI, 2019. 84 p. (in Russ.)

3. Digital technologies in science, business, education: monograph / ed. by G. Yu. Gulyaev. Penza, ICSP “Science and Education”, 2020. 104 p. (in Russ.)

4. Timoshkina N. A. Modern approaches to the management of educational institutions. *Sotsial’no-ekonomicheskie i pravovye sistemy stran evraziyskoy ekonomicheskoy integratsii* = Socio-economic and legal systems of the countries of the Eurasian economic integration. Omsk, Omsk State Technical University, 2021. Pp. 200-205. (in Russ.)

5. Vasilkova N. A., Gafarova E. A., Didenko G. A., Shvartskop O. N. Digital educational technologies: didactic opportunities and risks: monograph. Chelyabinsk, ZAO “A. Miller’s Library”, 2023. 99 p. (in Russ.)

6. Petrova N. P., Bondareva G. A. Digitalization and digital technologies in education. *Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya* = The world of science, culture, education. 2019; 5(78):353-355. (in Russ.)

7. Digital technologies in education. Trends, problems, prospects: monograph. Under the general editorship of the Scientific Council of the GNRI “National Development”. St. Petersburg, HNRI “National Development”, 2023. 80 p. (in Russ.)

8. Bygstad B., Ovrelid E., Ludvigsen S., Daehlen M. From dual digitalization to digital learning space: exploring the digital transformation of higher education. *Computers and Education*. 2022; 182. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104463>.

9. Bygstad B., Ovrelid E., Oftedal L. A National

Digital Infrastructure for Higher Education. *NOKO-BIT*. 2019. Pp. 1-11.

10. Reimagining Human Connections: Technology and Innovation in Education at the World Bank / R. J. Hawkins, M. Trucano, C. Romani [et al.]. Washington, World Bank Group, 2020. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/829491606860379513/Reimagining-Human-Connections-Technology-and-Innovation-in-Education-at-the-World-Bank> (accessed 22.07.2023).

11. Øvrelid E., Grøttum P., Westbye H. Strategizing digital infrastructures in higher education. *NOKO-BIT*. 2019. Pp. 1-15.

12. Digital Russia: a new reality. Report of the Digital McKinsey Expert Group on digital technologies. McKinsey and CIS Company, 2017. 133 p. (in Russ.)

13. Sorokin P. S., Matyunenko Yu. A., Popova T. A. Trends and challenges affecting the field of education: analysis of reports of international organizations and expert centers. *Informatsionno-analiticheskie materialy Monitoringa ekonomiki obrazovaniya po rezul’tatam statisticheskikh i sotsiologicheskikh obledovaniy* = Information and analytical materials for Monitoring the economy of education based on the results of statistical and sociological surveys. National Research University “Higher School of Economics”. 2020. Iss. 27. Pp. 1-8. (in Russ.)

Информация об авторе:

Надточий Ю. Б. – доцент кафедры стратегического и инновационного развития, канд. пед. наук, доц.

Information about the author:

Nadtochiy Yu. B. – Associate Professor of the Department of Strategic and Innovative Development, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Статья поступила в редакцию 26.06.2024; одобрена после рецензирования 09.07.2024; принята к публикации 10.07.2024.

The article was submitted 26.06.2024; approved after reviewing 09.07.2024; accepted for publication 10.07.2024.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_69

Системные дефициты дидактического знания в теории и практике непрерывного образования как фактор профессионально-педагогических рисков

Людмила Михайловна Перминова

Государственный университет просвещения (ГУП), Москва, Россия, lum1030@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1698-0878>

Аннотация. Трансформационные процессы, нелинейность развития, аксиологический кризис, обратимые и необратимые процессы в системе образования изменили условия развития образования, неизбежно порождая дефициты в осмыслении взаимосвязи «теория – практика». Миссия современной педагогики – междисциплинарной, социально-гуманитарной и нормативной науки – заключается в выявлении системных дефицитов педагогического знания и определении устойчивых ценностных оснований как ориентиров развития отечественного образования, отборе и реализации средств, способствующих укреплению фундаментальности отечественной системы непрерывного образования. Аксиологический фактор определяет ценности и цели в системе образования: ценности управления развитием образовательной системы, образовательной политики, воспитания, обучения; подготовку учителя; необходимость «новой» дидактики. Существенно возрастают требования к доказательности результатов педагогических исследований. В этих условиях дидактика обретает особую теоретико-методологическую и практическую значимость.

Ключевые слова: образование, трансформационные процессы, нелинейность развития, аксиологический кризис, обратимые и необратимые процессы в системе образования; педагогика, ценности социально-гуманитарного знания, дидактика; профессионально-педагогический риск; культурологический подход

Для цитирования: Перминова Л. М. Системные дефициты дидактического знания в теории и практике непрерывного образования как фактор профессионально-педагогических рисков // Гуманитарные науки и образование. 2024; 15, № 3 (59): 69–78 . https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_69

PEDAGOGY

Original article

System deficiency of didactic knowledge in the theory and practice of lifelong education as a factor of professional and pedagogical risks

Lyudmila M. Perminova

State University of Education (SUE), Moscow, Russia, lum1030@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1698-0878>

Abstract. Transformation processes, non-linearity of development, axiological crisis, reversible and irreversible processes in the educational system have changed the conditions for the development of education, inevitably giving rise to deficits in understanding the correlation between “theory and practice”. The mission of modern pedagogy (presented as interdisciplinary, social, humanitarian and normative science) is to identify system deficits in pedagogical knowledge and determine stable value foundations as guidelines for the development of domestic education, select and implement means that contribute to strengthening the fundamentality of the domestic system of lifelong education. The axiological factor determines the values and goals in the educational system: the values of managing the development of the educational system, educational policy, upbringing, training; teacher training; the need for “new” didactics. The requirements for the evidence of pedagogical research results are increasing significantly. Under these conditions, didactics acquires special theoretical, methodological and practical significance.

Keywords: education, transformational processes, non-linearity of development, axiological crisis, reversible and irreversible processes in the educational system; pedagogy, values of social and humanitarian knowl-

edge, didactics; professional and pedagogical risk; cultural approach

For citation: Perminova L. M. System deficiency of didactic knowledge in the theory and practice of life-long education as a factor of professional and pedagogical risks. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):69-78. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_69

Введение

Выход России из Болонского процесса стимулировал дискуссии о стратегии развития системы отечественного образования: в условиях аксиологического кризиса, трансформационных процессов, неопределенностей и хаоса VUCA- и BANI-мира доминантой стратегии развития российского образования является «переход от системных ретроинноваций к ретроинновационной системе» [1], рассматриваемой как «единая национальная суверенная система российского образования». С позиций социальной философии (В. С. Степин, Е. М. Сергейчик) можно говорить о том, что **фаза транзитивного развития** российского социума (конец 80-х – начало 90-х гг. прошлого века) подошла к своей завершающей стадии – *стадии рационализации*, пройдя в динамичном режиме стадии генезиса, плюрализации и дивергенции (на рубеже XX–XXI вв.), которые ознаменованы утверждением гуманистических ценностей и социально-гуманитарного контента в образовании, обучении, воспитании, в профессиональной деятельности учителя (педагога). Это: аксиологический смысл целей образования, субъект-субъектное взаимодействие в обучении и воспитании, рефлексивно-диалогический характер совместной деятельности, стандартизация каждого уровня системы непрерывного образования – от дошкольного до высшего и постдипломного образования. Стадия рационализации значима тем, что является хронологически предпосылочной к **фазе стабильного развития** общества, началом которой является *стадия интеграции*, и этим объясняется громадный интерес ученых и практиков к таким важным и целостным социально-педагогическим явлениям и процессам, как *научные школы, наставничество, полидисциплинарность и междисциплинарность* разных видов в науке и образовании. Образование и обучение, а значит, педагогика и дидактика выдвинулись в национальной системе образования на первый план.

В любой совокупности неоднородных процессов имеет место системообразующий фактор: он может быть стабилизирующим, организующим, целе-рациональным или деструктивным, трансформирующим, стимулирующим хаос. В настоящее время таким системообразующим фактором («системообразующей силой») является аксиологический фактор, междисциплинарный анализ которого представлен в работах С. В. и О. Б. Ивановых

[2–4]. Отмечается решающее влияние социальных, научных и технологических инноваций, глобализации мирового пространства, стремительного развития цифровых технологий, электронных средств, исследований в области искусственного интеллекта, охвативших сферу образования, в том числе педагогического. Ценность междисциплинарных дискуссий – в стимулировании формирования новой методологии развития образования, ядром которой являются принципы исследования образовательного пространства и построения конвергентной образовательной среды [5]. Приведем эти принципы: единство теории и практики; объективность, системность и комплексность; единство исторического и логического; аксиологические принципы (гуманизм, уважение к личности, этика поведения и др.); междисциплинарность; единство образовательного пространства государства [5, с. 5–12]. В современных остро-противоречивых условиях развивается дидактика, демонстрируя дефицитарный синдром как комплекс проблем в современном образовании и обучении.

Обзор литературы

Наиболее острые дискуссии *pro* и *contra* разворачиваются уже много лет вокруг проблематики цифровых технологий в образовательном процессе. Так, в контексте образования рассматривают психолого-педагогические основания проектирования цифровой трансформации общего образования и применение цифровых и сетевых технологий В. С. Лазарев [6], Н. Д. Подуфалов [7], О. А. Вятлева [8]. Проблематика цифровой трансформации образования вызывает острые дискуссии и в сфере обучения, и в сфере воспитания. Мнения «за» ориентированы на будущие (возможные) результаты: персонализация образовательного маршрута как повышение мотивации, активности, самостоятельности и ответственности ученика за результаты обучения, изменение роли педагога (педагог-наставник) при усилении обратной связи в обучении (возможность каждый момент «видеть» успехи ученика и вовремя реагировать на проблемы в освоении программы»), упрощение аттестации с помощью многообразия технических средств» [6, с. 6–7]. Контраргументы фиксируют внимание на результатах настоящего времени, устойчивые в течение достаточно длительного времени: «слабая научная обоснованность идей трансформации школы», «применение цифровых технологий не приводит к улучшению результатов образования, создает угрозы здоро-

вью и психическому развитию учащихся» [6, с. 8]. Цифровая трансформация образования оценивается как возможность «перехода от тренировки к творчеству и преадаптивности» (А. Л. Семенов) [9, с. 114–117].

Итак, мы видим, что в поле внимания находится оценка цифровизации как ресурса обучения, и оценка неоднозначна. В то же время, ссылаясь на международные и отечественные исследования, В. С. Лазарев отмечает: «В течение последних 10 лет те страны, которые согласились на крупные инвестиции в информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) в сфере образования, не зафиксировали ни одного заметного улучшения результатов среди учеников в понимании написанного, в математике и в науках», «... более эффективны образовательные системы таких стран, как Южная Корея, где ученики наименее „подключены“; итоги работы 400 виртуальных «цифровых школ в США (2017 г.) свидетельствуют, что 80 % обучающихся в „цифровых школах“ имеют низкие показатели успеваемости» [6, с. 8]. Выявлены негативные признаки мыслительной деятельности у детей цифрового поколения: «фрагментарность мыслей и поверхностность суждений, затруднения в формулировании собственных мыслей; материал, прочитанный с бумажной книги, усваивается и запоминается лучше, чем с книги электронной» [6, с. 8]. Эти данные указывают на снижение развивающих результатов обучения как девальвацию ценностей культурно-исторической теории развития личности и результатов коллективных усилий научной школы В. В. Давыдова – Д. Б. Эльконина. Негативные последствия замены бумажной книги экраном раскрыты О. А. Вятлевой: «Осложнение восприятия текста в силу динамичности его изображения (прерывистость из-за точечности представления информации, прерывистость изображения, раздвоение внимания „текст-клавиатура“, нагрузка на кратковременную память; отсутствие четких зрительных ориентиров (постраничность), отсутствие физического ощущения (перелистывания страниц), снижение понимания пространственно-временной связи событий в тексте, – все это способствует повышенному зрительному утомлению ... неблагоприятной перестройке мозговых механизмов когнитивной и метакогнитивной деятельности под влиянием цифровой среды ... снижению способности к саморегуляции обучения, особенно в условиях дефицита времени» [8, с. 55–58].

Позицию конструктивной солидарности со взглядами В. С. Лазарева, О. А. Вятлевой мы находим в работе Н. Д. Подуфалова [7], предлагающего ряд масштабных направ-

лений решения проблемы (от создания компьютерных программ учения, самообразования до систем искусственного интеллекта, обеспечивающих повышение эффективности учения). Однако недостаточность имеющихся научных психолого-педагогических ресурсов, нерешенность «многих проблем развития учебной деятельности и связи с другими видами деятельности обучающихся» являются серьезным препятствием на этом пути. Вслед за В. С. Лазаревым полагаем, что «развивающей может быть только такая образовательная система, которая прямо базируется на закономерностях психического развития ребенка» [6, с. 10], добавим: и «на дидактических законах и закономерностях, учитывающих психолого-дидактические закономерности» [10, с. 84]. Закономерный – значит основанный на законе (В. В. Краевский). Таким образом, в оценке психолого-дидактических возможностей продуктивной реализации цифровизации обучения (развитие познавательной мотивации, творческих способностей, креативности, готовности обучаться на высоком уровне трудности, читательской грамотности) не отмечается единства взглядов, подкрепленных массовой практикой обучения.

Системная оценка модернизации отечественного образования (социально-дидактический и методический аспекты) за истекшие тридцать лет транзитивного развития дана академиком М. В. Рыжаковым через призму аксиологического кризиса: девальвация ценностей образования «посредством размывания содержания образования в примерной основной образовательной программе», Базисного учебного плана общеобразовательной школы, «либерализации образовательных стандартов на государственном уровне», «изобретения» компетенций и «так называемых „знаниевой“ и „деятельностной“ парадигм с дальнейшим их противопоставлением друг другу», хотя «на самом деле „знать“ и „уметь“ – это и есть деятельностный подход в „чистом виде“» [11, с. 37]. М. В. Рыжаков выделяет принципы / ориентиры «политики государства в области образовательных стандартов» и содержания образования – «генетического кода», определяющего инвариантную архитектуру человека как *homo humanitas* (человечного человека) [11, с. 26–37].

Таким образом, недостатки, имеющие место в отечественном образовании и обучении в силу комплекса причин – психологических, методических, технологических, управленческих, указывают на круг проблем дидактического характера, порождающих системные дефициты дидактического знания в теории и практике непрерывного образования,

«снятие» которых оказывается возможным в русле междисциплинарности дидактического знания, при использовании современных логико-философских, психолого-педагогических и дидактических исследований, включая успешную практику их преодоления. Системность и комплексность дидактических дефицитов – в недооценке: а) новой логико-философской методологии, б) системных связей между аксиологическими, содержательными, деятельностно-технологическими факторами в процессе обучения; в) дидактической структуры уровней содержания образования (учебного предмета, учебника, учебного материала и др.), системного формата принципов обучения, г) междисциплинарной сущности культурологического подхода, интегрирующего в себе ценностный, содержательный, деятельностный и субъектно-личностный аспекты (М. С. Каган; В. В. Краевский, И. Я. Лернер и др.). Начало решения проблемы преодоления дидактических дефицитов связано с определением методологических (по сути ценностных) оснований педагогики и дидактики, которые относят к социально-гуманитарным и нормативным наукам, однако без теоретического доказательства этого тезиса. Обратимся к современным логико-философским аргументам.

Материалы и методы

В процессе исследования использовались изучение литературы и междисциплинарный анализ (социально-философских, психологических, педагогических источников), обобщение данных анализа; сопоставление и сравнительный анализ; историко-педагогический метод, интегративный подход.

Результаты исследования

Рассматривая дидактику в составе педагогики и как самостоятельную науку, в свое время мы определили особенности объекта и предмета дидактики, структуру научно-дидактического знания, место дидактики в системе научного знания¹, описали ее аксиологический контур [10]. С логико-философских позиций классификации наук, основанных на характеристике объекта науки (А. А. Ивин), дать характеристику педагогики в системе научного знания оказалось труднее в силу сложности (двусоставности) ее объекта – образования и неоднородной сущности его составляющих – *взаимосвязи обучения и воспитания*. Сопоставление обучения и воспитания показывает: 1) разные социально-экономические и культурные условия появления их на исторической арене: воспитание возникает вместе с родом человеческим, обучение возможно только при появлении государства; 2) разные цели: вос-

питание – средство приобщения к ценностям сообщества, формирования качеств личности, навыков социализации (нравственная добродетель); обучение – средство умственного развития человека посредством овладения грамотностью (знаниями, умениями, навыками, способами деятельности), приобретения профессии, формирование картины мира (умственная добродетель); 3) разные условия: воспитание – не всегда требует специальных затрат и профессионально подготовленного педагога (ср.: Аристотель; В. А. Жуковский; Арина Родионовна Яковлева); обучение – необходимость школ, учителя, учебной книги / учебника. Поэтому следует найти иные основания для доказательства педагогики как науки социально-гуманитарной и нормативной, учитывая, что не только часть несет на себе «печать целого», но и целому могут быть присущи признаки его частей. Наиболее верный путь – поиск общих методологических оснований.

Обратимся к философским исследованиям С. А. Лебедева [12]. Согласно его классификации, науки подразделяются на естественные, математические, социальные, гуманитарные, технологические и социально-гуманитарные [12, с. 254–263]. Ученый определяет общие для каждой группы наук методологические основания, которые, на наш взгляд, являются их ценностями. Однако для последней группы общие методологические основания им не называются. Социально-гуманитарное знание – результат интеграции социального и гуманитарного знания, в основе которой интеграция их оснований как «восполнение, дополнение, связь». Основаниями социальных наук являются «Практика. Общество. Культура. История» [12, с. 258], основания гуманитарных наук – «Человек. Культура» [12, с. 259]. Опираясь на общий элемент обеих групп наук, обобщающий социокультурные характеристики общества и человека, – «Культуру», выделим методологическое основание социально-гуманитарного знания: «Человек. Практика. Общество. Культура. История». Педагогика и дидактика служат много веков этим ценностям как ориентиру целей образования, обучения, воспитания. В курсах педагогики и дидактики эти ориентиры не выделяются как методологические основания и как ценности в явном виде, что затрудняет исследование и системное решение многих вопросов теории и практики образования, обучения, воспитания.

С. А. Лебедевым описаны уровни научного знания: чувственный, эмпирический, теоретический, метатеоретический, присущие и педагогике; *каждый из них характеризуется определенными группами методов научного*

¹ Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней: философско-педагогические аспекты современной дидактики. М. : Школьные технологии, 2021. 296 с.

исследования (эмпирическими, теоретическими и др.), выбор которых позволяет обосновать и конкретизировать методологический аппарат педагогических исследований в их специфике². Методологический дефицит, с учетом исследований А. А. Ивина и С. А. Лебедева, должен быть восполнен в системе профессионально-педагогического образования, в подготовке учителя. Рискогенным для образования дефицитом является неполнота знания о дидактических законах *обучения* (И. Я. Лернер), закономерностях *учебного процесса* (Ю. К. Бабанский), психолого-дидактических закономерностях в системе *урока* («учитель – учащиеся – содержание образования / учебный материал – методы обучения») [10]. Этот дефицит междисциплинарного характера порождает серьезные проблемы в научном обосновании инноваций в обучении, так как ведет к игнорированию психологических закономерностей развития ребенка, искажению стратегии и тактики стандартизации школьного образования, конструирования учебных планов и содержания учебных предметов [11], включая цифровизацию образования [6; 8–11], стимулируя высокие скорости необратимости аксиологически значимых процессов в обучении, методические проблемы учителя [2; 3; 8; 11].

Причина рискогенных дидактических дефицитов кроется в тотальной поверхностности представлений учителей о культурологической теории содержания образования (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер)³ и ее развитии в современных условиях. Это проявляется в: незнании культурологических основ теории, приводящей к неполноте знания о составе содержания образования, уровне представления содержания образования – от теоретического до личностного, связи ФГОС школьного образования с уровнями представления содержания образования, и в частности с учебным предметом, учебником, обучением / реализацией, личностным / результативным. Напомним: культурологический состав содержания образования включает: а) знания (о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве); б) опыт добытой человечеством культуры (умения и навыки применения знаний по образцу и в знакомой ситуации, т.е. грамотность и основы функциональной грамотности); в) опыт творческой деятельности (применение знаний и способов деятельности в видоизмененной и новой ситуации); г) опыт эмоционально-ценностного от-

ношения к действительности, к людям, к себе, к образованию (значение и смысл изученного). Игнорирование культурологической целостности состава содержания порождает проблемы в конструировании учебных программ (и учебных предметов), отборе содержания для конструирования учебника (учебного материала, аппарата контроля), реализации ФГОС (и разработки КИМов), психологический формат которых в виде универсальных учебных действий не имеет отражения в учебнике: учебный материал фиксируется дидактически (знания, умения и навыки / общеучебные и специальные; способы деятельности). Для реализации ФГОС необходимо установить корреляцию между дидактическим и психологическим форматом учебно-деятельностного инструментария: общеучебными умениями и навыками – с одной стороны, учебными действиями – с другой. Опираясь на деятельностный подход, отметим, что умение есть *форма представления действия (содержания)* как связь внешнего и внутреннего⁴. Ключевые компетенции, в оценке которых следует признать правоту М. В. Рыжакова [11], необходимо упорядочить их группировкой на основе логико-дидактического подхода⁵, т.е. используя логико-научное знание о познавательных функциях (описательной, объяснительной, предсказательной), применение которых опирается на известные лексические структуры («что, где, когда, сколько, как»; «отчего, почему, зачем, с какой целью»; «что будет, если...») в дидактических условиях (в учебном процессе) [13, с. 46–74].

Реализация развивающего потенциала процесса обучения и содержания образования (в условиях развивающего обучения; усиления развивающей функции обучения) оказывается возможной с помощью предметных модальностей⁶, как интерпретация культурологического состава содержания образования (вариативность культурологического инварианта) – закономерного результата работы каждого ученика с исходным (теоретическим) его форматом на уроке. Предметность обучения есть замысел о форме и способе распределения цели обучения посредством работы ученика с учебным материалом. При этом происходит *интеграция* двух видов опыта деятельности – репродуктивного и творческого в единый опыт деятельности и субъектно-личностное осмысление изучаемого содержания.

⁴ Перминова Л. М. Дидактическая взаимосвязь школьных образовательных стандартов первого и второго поколений // Педагогика. 2010. № 4. С. 26–33.

⁵ Перминова Л. М. Образовательные стандарты в системе школьного обучения // Педагогика. 2005. № 10. С. 91–97.

⁶ Перминова Л. М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика. 2012. № 6. С. 18–26.

² Перминова Л. М. Методологический контур экспериментальной дидактики // Педагогика, 2013. № 1. С. 17–24.

³ Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Просвещение, 1983. С. 137–172.

Психолого-дидактический механизм интерпретации учебного материала в его культурологическом формате преобразуется в новую четырехэлементную целостность: а) *знания (о природе, обществе..., искусстве)*; б) *единый опыт репродуктивной и творческой деятельности*; в) *опыт эмоционально-ценностного отношения (к миру, к людям, к себе)*; г) *субъектно-личностный опыт (личностный смысл)*. Если исходный культурологический формат содержания образования – неразъемная целостность, то новая целостность изученного содержания, также четырехэлементного формата (реализованный замысел), является разъемной, позволяя комбинировать элементы (а-г) в новые, вариативные образцы культурологического состава содержания образования (предметные модальности: знаниевую, деятельностную, ценностную, субъектно-личностную), которых на уроке может быть несколько, в зависимости от его цели и структуры [13, с. 180–196]. Дидактическая целостность, систематичность и непрерывность урока обеспечиваются *сцеплением* предметных модальностей.

Исходя из понимания содержания образования как взаимосвязи культурологического состава и инвариантных видов деятельности по его освоению⁷, т.е. бинарно-интегративной системы⁸, каждый вид модальности как культурологической целостности закономерно предопределяет выбор метода обучения: объяснительно-иллюстративного или проблемного (проблемное изложение) – *знаниевая модальность*; организации деятельности учащихся (репродуктивной и творческой) – *деятельностная, ценностная и / или субъектно-личностная* модальности. Деятельностная модальность требует практической деятельности; ценностная модальность эффективно реализуется в сравнительно-сопоставительных исследованиях на уроке (анализ, синтез, сравнение, обобщение; дискуссии). Субъектно-личностная модальность реализуется в широком веере выбора методов обучения и методов исследования, включая самостоятельную работу учащихся, не говоря о возможностях использования различных форм познавательной деятельности. Значительная часть дидактических проблем (дефицитов) обусловлена игнорированием (или незнанием) *ведущей функции* учебного предмета⁹. С позиций бинарно-интегративной системы ведущая

⁷ Леднев В. С. Содержание образования. М. : Высшая школа. 1989. 359 с.

⁸ Перминова Л. М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования : дис... д-ра пед. наук. М., 1995. 415 с.

⁹ Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Просвещение. 1983. С. 196–202.

функция учебного предмета детерминирована *ведущим элементом* состава содержания (знаниями, опытом деятельности, опытом эмоционально-ценностного отношения) и *ведущим видом деятельности* (по В. С. Ледневу: познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, трудовой, эстетической, физической), определяя место учебного предмета в учебном плане, в конструировании урока и особенно – при конструировании интегрированных уроков¹⁰. Например, *ведущая функция учебного предмета* «информатика» определяется в бинарной интегративной системе следующими элементами: 1) «умения и навыки» (опыт сохранения добытой человечеством культуры как опыт репродуктивной деятельности) и 2) трудовая деятельность (технологии, способы практической деятельности), доминирующая модальность – деятельностная; *ведущая функция* учебного предмета «математика» определяется: 1) «умениями и навыками» и 2) познавательной деятельностью, ведущая модальность – деятельностная; *ведущая функция* учебного предмета «литература» определяется: 1) опытом эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе, 2) ценностно-ориентационной / нравственной и 3) эстетической деятельностью, что и определяет доминирующую модальность при изучении литературных произведений – ценностную модальность. *Ведущая функция* предмета «физика»: 1) знания; 2) умения и навыки; 3) познавательная деятельность, доминирующие модальности: знаниевая, деятельностная. Определение ведущих функций учебных предметов позволяет гармонизировать изучение их содержания, выбирая методы и технологии обучения, наиболее способствующие развитию творческих и креативных способностей, умений практической деятельности, эффективно используя межпредметные связи в учебной, проектной и исследовательской деятельности. В зависимости от цели деятельности, цели урока выбирается группа модальностей как условие обеспечения разнообразия содержания образования (учебного материала) и смены видов деятельности.

В теории и практике обучения имеет место дидактическая неполнота представлений о педагогических технологиях, которые не-

¹⁰ Перминова Л. М. Дидактические основы конструирования интегрированного урока // Педагогика. 2021. № 5. С. 17–27; Кузьмина А. А., Донева Т. Д. Интегрированный урок в контексте предметности обучения // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 119–127; Жекова Е. Ю., Еремеев А. А. Мировоззренческое значение интегрированных уроков в современной школе // Вестник Владимирского государственного ун-та. Педагогические и психологические науки. 2020. № 40 (59). С. 105–113; Лунева Н. В., Новикова Ю. А. Развивающий потенциал интегрированного урока // Вестник Владимирского государственного ун-та. Педагогические и психологические науки. 2020. № 42 (61). С. 151–160.

редко отождествляют с методическими системами или определяют как совокупность умений и навыков. Понятие *технология* конкретизирует диалектическую связь «теория – практика» в обучении, представляя технологическую структуру как модель¹¹. Понятие *педагогическая технология* обстоятельно раскрыто Т. И. Шаповой, согласно которой состав и структура педагогической технологии включают: философско-педагогический замысел (цель и ценность), адресата; доминирующие принципы отбора учебного материала, доминирующие методы обучения и формы организации познавательной деятельности, организационные формы обучения; принципы отношений между субъектами; диагностические эталоны; результат обучения определенного формата. Педагогические технологии основаны на педагогической или психологической теории (и, как правило, отражают их название: технология обобщающего обучения; технология проблемного обучения, технология модульного обучения и др.). Педагогическая технология нацелена на решение всей полноты задач обучения: образовательных, воспитательных, развивающих; не ограничена учебным предметом и применима в широком интервале дидактических возможностей учителей-предметников.

В то же время в практике обучения, в том числе различным профессиям и специальностям, имеют место образовательные технологии, конструируемые исходя из особенностей профессиональной деятельности, специфики решаемых задач в учебном процессе, последовательности учебно-деятельностных процедур, они не всегда имеют в качестве основания конкретную теорию, а опираются на совокупность принципов и / или положений, сформулированных применительно к конкретно решаемым задачам (технология критического мышления, коллективный способ обучения). В отличие от методической системы технология, в силу ее обобщенности и алгоритмичности процедур, воспроизводима. Педагогическим / образовательным технологиям присуща дуальность: 1) технология может занимать «промежуточное» положение между теорией и практикой, являясь адаптивной структурой, интерпретацией теоретических положений относительно практики обучения всем предметам; 2) технология может занимать место практики, выражая новый способ обучения конкретному предмету. В первом случае технология опирается на *специальную теорию* (теорию активизации учения; теорию обобщающего обучения, теорию модульного

обучения и др.). Во втором случае теоретической основой технологии является *общая теория* (общедидактическая теория обучения – основа методик обучения) или *частная теория*, которая строится на основе общей теории (концепция методов обучения) и связана с преобразованием методики обучения предмету, то есть с изменением учебной программы путем привнесения новых идей предметного обучения. Так случилось с опытом работы учителей-новаторов: учителя математики В. Ф. Шаталова (идея крупных блоков, идея опоры, идея выбора), учителя литературы Е. Н. Ильина (триада «деталь-прием-вопрос»), – каждый из них построил свою методическую систему обучения предмету, технологичную, воспроизводимую в общих, дидактико-методических чертах, но не подлежащую копированию.

Наконец, имеют место механистические представления о сложных объектах (социокультурных системах), взаимосвязь между которыми детерминирована общими законами и закономерностями, являющимися основаниями для выведения частных законов и закономерностей в социогуманитарных науках – педагогике и дидактике. Так, ряд авторов¹², подвергая критике педагогические законы, сформулированные академиком А. М. Новиковым [14], не сумев установить диалектические связи между их основаниями – *объективной реальностью, социокультурным опытом, предшествующим опытом ученика и педагогом*, обвиняют А. М. Новикова в «невразумительности», приписывая ему «матрешкин подход»¹³. Действительно, непосредственную, линейную связь между названными основаниями усмотреть невозможно: необходимо обратиться к фундаментальным работам философов (Ф. Энгельс, В. И. Ленин, М. С. Каган), психологов (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Ю. А. Самарин), физиологов (И. П. Павлов, П. К. Анохин), нейрофизиологов (В. М. Бехтерев, А. А. Ухтомский), опора на которые позволила отечественным педагогам и психологам обосновать диалектический характер развития ученика посредством обучения и воспитания, раскрыв методологические основы педагогического процесса (Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, А. М. Арсеньев, Н. И. Болдырев, Н. К. Гончаров, М. Н. Скаткин и др.). Напомним, что речь идет о человеке как биопсихосоциальном существе, который «благодаря обучению, образованию, воспитанию становится творцом и

¹¹ Кларин М. В. Инновационные модели обучения: Исследования мирового опыта : монография. М. : Луч. 2016. 640 с.

¹² Коржуев А. В., Икренникова Ю. Б., Садыкова А. Р., Соколова А. С. От читателя научного текста к грамотному аналитику: непростые сюжеты содержательной и логической рефлексии в педагогике // Педагогика, 2023. № 5. С. 28–36.

¹³ Там же. С. 30.

продуктом культуры» (М. С. Каган)¹⁴. Опора на метод последовательной конкретизации оснований от общего к частному позволяет объяснить взаимосвязь оснований педагогических законов, сформулированных классиком педагогики. Согласно «культурологическому подходу как применению системного подхода к философии культуры» (М. С. Каган)¹⁵, человек принадлежит природе и обществу, появляясь на свет как организм (часть природы) с присущими ему анатомо-физиологическими задатками (предпосылками) социальности, которые развиваются только при условии развития у него психических функций, чему способствуют условия: *предметно-практическая деятельность и общение*. Их специфику рассматривает возрастная психология. Предпосылки социальности человека: строение черепа (выпуклые лобные доли и затылочная часть, надбровные дуги) и головного мозга; S-образное строение спинного мозга как предпосылка к прямохождению; строение гортани и речевого аппарата; строение руки (противопоставление большого пальца четырем пальцам ладони, использование трех пальцев как щепоти – свойственно только человеку) – получают развитие в процессе освоения культуры / Знаково-оформленной системы. Человек – вид, единица рода человеческого, человечество – часть *объективной реальности, посредством общения и совместной деятельности* является творцом *социокультурного опыта в его многообразных формах и видах деятельности* (социальная, материально-практическая, *духовная*); среди них выделяется важнейший вид духовной деятельности – *образование* (обучение + воспитание во имя развития ученика, субъекта), в нем и есть *неразрывная связь («педагог – ученик – содержание образования»)*, в которой А. М. Новиковым правомерно выделен ученик, *чей предшествующий опыт* характеризуется кумулятивно как *уровень актуального развития, с опорой на который* осуществляется обучение в зоне *ближайшего развития* в его функциях (образовательной, воспитательной, развивающей). Или у психологов: развивающее обучение – методология, авторы которой хорошо известны теоретикам и практикам обучения. Поэтому нет категорий «мельче» и «матрешка» в обосновании педагогических законов А. М. Новиковым, а есть непонимание его «критиками» методологических основ развития ребенка за счет его активной, специально организованной педагогом деятельности.

Много лет в педагогической среде имеет место проблема «Обучение или образователь-

¹⁴ Каган М. С. Философия культуры. СПб. : Петрополис, 1996. С. 39–43.

¹⁵ Там же. С. 6.

ный процесс?». А есть ли вопрос? Рассуждаем логически. Образовательный процесс – понятие, введенное П. Ф. Каптеревым, чтобы подчеркнуть активную роль ученика в обучении: это прямое указание на субъектный характер обучения. Ю. К. Бабанский развивает идею П. Ф. Каптерева: **образовательный процесс – это педагогический учебно-воспитательный процесс во имя развития ребенка**, что объясняется с позиций *неклассического типа научной рациональности*. Это определение означает, что: **а)** в нем интегрированы теоретическая и нормативная функции педагогического / дидактического знания; **б)** педагогический процесс как понятие теоретическое означает: «**обучение + воспитание**» – понятия также теоретические (теоретическое описание процессов обучения и воспитания в их конкретных вариантах); **в)** конкретный вариант процесса обучения – «**учебный процесс**», воспитания – «**воспитательный процесс**», т.е. «**учебно-воспитательный процесс**» – практическая форма педагогического процесса; **г)** субъектность обучения в целостном образовательном процессе задается *ценностным* характером цели как руслом ценностей (потребности и мотивы предшествуют цели); *субъект-субъектными, рефлексивно-диалогическими* отношениями. Согласно В. В. Краевскому, педагогическое / дидактическое знание может быть представлено в трех формах: 1) концептуальной (педагогический процесс и его составляющие), 2) нормативной как замысел о процессе, и 3) деятельностной форме (учебно-воспитательный процесс есть практическая форма замысла). И, таким образом, **концепция обучения методологически определяет специфику образовательного процесса**. Например, теория проблемного обучения определяет логику и процедуры проблемно-ориентированного образовательного процесса, теория модульного обучения определяет его реализацию в образовательном процессе.

Обсуждение и заключения

Итак, нет вопроса «обучение или образовательный процесс?», а есть *импликация «если ..., то...»*: поэтому какова концепция обучения, таков и образовательный процесс. Концепции воспитания реализуются через понятийный аппарат, принципы, методы, формы – через *воспитательную функцию* обучения в ее взаимосвязи с другими функциями обучения в логике образовательного процесса. Они едины, но мыслятся отдельно (теоретическое, нормативное и практическое). Логика **учебного процесса**: цель (восприятие знаний – осмысление и понимание знаний – запоминание – закрепление – приме-

нение – обобщение-систематизация знаний). Логика **образовательного процесса: мотив/цель** (восприятие знаний – осмысление и понимание знаний – запоминание – закрепление – применение – обобщение – систематизация знаний) – **рефлексия деятельности**. И учебный, и образовательный процесс опираются на группы законов и закономерностей – дидактических, психолого-дидактических.

Заключая, отметим, что в дидактике разработаны основополагающие, фундаментальные теории: теории обучения, теории содержания образования, теория учебной деятельности (60–90 гг. прошлого века) и другие, которые классифицированы как общие дидактические теории, частные и специальные теории [13, с. 75–99], получившие развитие в настоящее время. Дидактический фонд применим в настоящее время в полном объеме. Дидактика – самая «живая» наука, помогающая понять смысл и значение психологических и дидактических законов и закономерностей обучения, раскрывающая аксиологическую, социально-гуманитарную и нормативную природу педагогики, образования и обучения в их взаимосвязи и триединстве. Опора на фундаментальное дидактическое знание в его междисциплинарности есть условие разработки новых дидактических теорий, концепций, технологий.

Список источников

1. Богуславский М. В. Стратегия развития современного российского образования: от системных ретроинноваций к ретроинновационной системе // Наука. Управление. Образование. РФ. 2023. № 2. С. 7–15.

2. Иванова С. В. Постгуманизм vs гуманизация образования // Ценности и смыслы. 2021. № 5 (75). С. 6–23.

3. Иванова С. В., Иванов О. Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики : монография. М. : Русское слово – учебник, 2020. 160 с.

4. Иванова С. В., Иванов О. Б. Трансформация образовательного пространства в стремительно меняющемся мире // Педагогика. 2022. № 7. С. 5–14.

5. Кондаков А. М., Сергеев И. С. Образование в конвергентной среде: постановка проблемы // Педагогика. 2020. № 12. С. 5–22.

6. Лазарев В. С. О психолого-педагогических основаниях проектирования цифровой трансформации общего образования // Педагогика. 2022. № 3. С. 5–16.

7. Подуфалов Н. Д. О проблемах разработки и применения цифровых и сетевых технологий в образовании // Педагогика. 2022. №

3. С. 17–32.

8. Вятлева О. А. Замена книги экраном и ее последствия для обучения // Педагогика. 2022. № 3. С. 55–62.

9. Бакушина А. Н., Лебедев О. Е., Перминова Л. М. [и др.]. Обратимые и необратимые процессы в системе образования // Школьные технологии. 2023. № 2. С. 106–119.

10. Перминова Л. М. Аксиологический контур дидактики // Гуманитарные науки и образование. 2022. № 4 (52). С. 80–89.

11. Рыжаков М. В. Уроборос // Педагогика. 2022. № 12. С. 25–37.

12. Лебедев С. А. Философия науки : учебное пособие. М. : Юрайт. 2011. 288 с.

13. Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики) : монография. М. : Школьные технологии, 2021. 296 с.

14. Новиков А. М. О педагогических законах // Педагогика, 2011. № 3. С. 3–7.

15. Перминова Л. М. Модернизация высшего образования в условиях трансформационных процессов: постболонский синдром // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении / авт.-сост.: Е. Н. Геворкян, Н. Д. Подуфалов, М. Н. Стриханов. М. : Экон-Информ, 2022. С. 202–210.

References

1. Boguslavsky M. V. Strategy for the development of modern Russian education: from systemic retro-innovations to a retro-innovation system. *Nauka. Upravlenie. Obrazovanie. RF = Science. Management. Education. RF.* 2023; 2: 7-15. (In Russ.)

2. Ivanova S. V. Posthumanism vs humanization of education. *Tsennosti i smysly = Values and Meanings.* 2021; 5(75):6-23. (In Russ.)

3. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Educational space as a modus of educational policy: monograph. Moscow, Russkoe slovo – uchebnik, 2020. 160 p. (In Russ.)

4. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Transformation of the educational space in a rapidly changing world. *Pedagogika = Pedagogy.* 2022; 7:5-14. (In Russ.)

5. Kondakov A. M., Sergeev I. S. Education in a Converged Environment: Problem Statement. *Pedagogika = Pedagogy.* 2020; 12:5-22. (In Russ.)

6. Lazarev V. S. On the psychological and pedagogical foundations for designing the digital transformation of general education. *Pedagogika = Pedagogy.* 2022; 3:5-16. (In Russ.)

7. Podufalov N. D. On the problems of digital and network technologies development and

use in education. *Pedagogika* = Pedagogy. 2022; 3:17-32. (In Russ.)

8. Vjatleva O. A. Replacing a book with a screen and its implications for learning. *Pedagogika* = Pedagogy. 2022; 3:55-62. (In Russ.)

9. Bakushina A. N., Lebedev O. E., Perminova L. M. et al. Reversible and irreversible processes in the education system. *Shkol'nye tekhnologii* = Journal of School Technology. 2023; 2:106-119. (In Russ.)

10. Perminova L. M. Axiological outline of didactics. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 4(52):80-89. (In Russ.)

11. Ryzhakov M. V. Ouroboros. *Pedagogika* = Pedagogy. 2022; 12:25-37. (In Russ.)

12. Lebedev S. A. Philosophy of Science: textbook. Moscow, Urait. 2011. 288 p. (In Russ.)

13. Perminova L. M. Modern didactics: from Comenius to the present day (philosophical and pedagogical aspects of modern didactics) : monograph. Moscow, School technology. 2021. 296 p. (In Russ.)

14. Novikov A. M. On the pedagogy laws. *Pedagogika* = Pedagogy. 2011; 3:3-7. (In Russ.)

15. Perminova L. M. Modernization of higher education in the context of transformation processes: post-Bologna syndrome. *Innovatsionnye protsessy v vysshem i srednem professional'nom*

obrazovani i professional'nom samoopredelenii = Innovative processes in higher and secondary vocational education and professional self-determination / author-compilers: E. N. Gevorkyan, N. D. Podufalov, M. N. Strikhanov. Moscow, Econ- Inform, 2022. Pp. 202-210. (In Russ.)

Информация об авторе:

Перминова Л. М. – профессор кафедры философии, культурологии и методологических основ образования, профессор кафедры непрерывного образования, д-р пед. наук, проф.

Information about the author:

Perminova L. M. – Professor of the Department of Philosophy, Cultural Studies and Methodological Foundations of Education, Professor of the Department of Continuing Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.

Статья поступила в редакцию 03.06.2024; одобрена после рецензирования 14.06.2024; принята к публикации 15.06.2024.

The article was submitted 03.06.2024; approved after reviewing 14.06.2024; accepted for publication 15.06.2024.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 371.39

doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_79

«Тематический гексоген» как методический инструмент работы учителя с содержанием учебного материала в процессе разработки современного урока

Дмитрий Александрович Попцов^{1*}, Оксана Михайловна Замятина²

¹Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, dilfinss@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-1979-6478>

²Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Томск, Россия, toipkro@toipkro.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2084-5396>

Аннотация. В статье дается описание авторского методического инструмента многофакторного анализа содержания учебного материала, который может использоваться учителем любой предметной области при разработке современного урока, ориентированного на требования ФГОС и Федеральной программы воспитания. Представлена технология работы и базовые методические рекомендации по использованию инструмента в ходе разработки урока. Кратко описаны процесс апробации инструмента, а также итоговые результаты педагогического наблюдения. Делается вывод о возможности тиражирования и распространения педагогического опыта по использованию инструмента в общеобразовательных учреждениях.

Ключевые слова: современный урок, разработка урока, учебный материал, ракурсный анализ, межпредметность, метапредметность

Для цитирования: Попцов Д. А., Замятина О. М. «Тематический гексоген» как методический инструмент работы учителя с содержанием учебного материала в процессе разработки современного урока // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.79–86. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_79.

PEDAGOGY

Original article

“Thematic hexogen” as a methodological tool for a teacher’s work with the content of educational material in the process of developing a modern lesson

Dmitry A. Poptsov^{1*}, Oksana M. Zamyatina²

¹Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, dilfinss@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-1979-6478>

²Tomsk Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Educational Workers, Tomsk, Russia, toipkro@toipkro.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2084-5396>

Abstract. The article describes the author’s methodological tool for multifactorial analysis of the content of educational material, which can be used by a teacher of any subject area when developing a modern lesson focused on the requirements of the Federal State Educational Standard and the Federal Educational Program. The technology of work and basic methodological recommendations for using the tool during lesson development are presented. The process of testing the tool, as well as the final results of pedagogical observation, are briefly presented. A conclusion is made about the possibility of replicating and disseminating the pedagogical experience in using the tool in general education institutions.

Keywords: modern lesson, lesson development, educational material, perspective analysis, interdisciplinary, metadisciplinary

For citation: Poptsov D. A., Zamyatina O. M. “Thematic hexogen” as a methodological tool for a teacher’s work with the content of educational material in the process of developing a modern lesson. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):79-86. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_79.

Введение

Сегодня процесс планирования и разработки современного урока учителем определяется теми требованиями к образовательному процессу, которые задаются Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) и Федеральной рабочей программой воспитания. С точки зрения этих требований учителем во время урока должен быть реализован воспитательный, развивающий, социальный и метапредметный потенциал учебного содержания предмета. Учебное занятие должно приобрести черты событийности, ориентировать ученика на ценности и социальную практику, развивать в нем функциональную грамотность и гражданскую ответственность, способствовать становлению его личности.

Обзор литературы

Обращаясь к эмпирическим исследованиям, можно сделать вывод, что в школьной практике имеет место противоречие между требованиями стандарта к современному уроку и готовностью учителя к их реализации в ходе образовательного процесса. В этом ракурсе базовые дефициты профессиональных компетенций учителей отмечены в исследованиях Н. Л. Галеевой [1], Г. П. Савиных и Д. А. Попцова [2], А. П. Виноградовой [3], Н. В. Тарасовой и И. П. Пастуховой¹, О. В. Петунина [4] и др. Согласно данным исследованиям, большинство затруднений учителей лежат в плоскости разработки современного урока, а именно поиска его идейных и ценностных смыслов, реализации развивающего потенциала, социальной ориентированности. Так, например, Н. В. Галеева указывает, что, «приоритет предметных целей над развивающими и социализирующими целями урока для большинства учителей остается системообразующей основой, ограничивающей отбор содержания и способов образовательной деятельности учащихся» [1, с. 36].

При этом практика посещения уроков учителей-предметников показывает, что педагоги довольно часто не видят социализирующего, воспитательного и развивающего потенциала материала, не идут в глубину его содержания. Они затрудняются строить свои уроки вокруг общих ценностнообразующих идей, часто не вкладывают в изучаемые понятия дополнительных социализирующих и развивающих смыслов, не используют контекст учебного материала, не относятся к нему творчески, это вывод, например, подтверждается недавними исследованиями Г. П. Савиных и Д. А. Попцова [2].

Во многом обозначенная проблема определена тем, что практически не изменились традиционные подходы учителя к содержанию учебного материала при разработке урока. Еще в 1980-е гг. XX в. М. И. Махмутов отмечал, что вопрос работы учителя над учебным содержанием в процессе

подготовки урока как отдельный вопрос дидактики не освещался в научной литературе [5, с. 13]. Сегодня учебно-методическая и исследовательская литература практически не содержит методических инструментов работы педагога с предметным содержанием, которые бы ориентировали его на событийное построение урока, реализацию его воспитательного и развивающего потенциала, т.е. соответствовали бы требованиям ФГОС.

Пожалуй, наиболее подробно вопросы работы учителя с учебным материалом во время подготовки урока рассмотрены отечественным методистом П. В. Горой [6] в рамках теории структурно-функционального анализа, а также М. И. Махмутовым [5] в рамках теории проблемно-развивающего обучения. П. В. Гора уделял особое внимание работе учителя с главными и второстепенными фактами учебного материала, а также определению его развивающего и воспитательного потенциала. В качестве методических инструментов работы он предложил таблицы по анализу содержания учебных пособий [6, с. 190–206]. М. И. Махмутов выделил пять основных видов анализа, которые осуществляет учитель при научно-методической работе над содержанием учебного материала: понятийный анализ, логический анализ, психологический анализ, дидактический анализ и анализ воспитательной значимости. В качестве методического инструмента автором разработана блок-схема анализа с методическими рекомендациями [5, с. 142].

Однако авторы большей части имеющихся исследований вопросы работы учителя с учебным содержанием рассматривают лишь в общей канве подготовки урока, предлагая различного рода технологические карты и планы, а также общие дидактические принципы в качестве критериев проработки материала перед уроком. Постулируется, что содержание материала определяет методику построения урока. При этом мало уделяется внимания тому, как учитель размышляет над содержанием, где он ищет информацию, как он разрабатывает учебные задачи, как осуществляет поиск идейных стержней урока. Поэтому ему приходится самостоятельно повышать теоретический и идейный уровень материала, не имея под рукой удобных методических инструментов углубления учебного содержания.

Обозначенные проблемы заставляют задуматься о нескольких вещах. Во-первых, о возможности разработки такого методического инструмента, который бы позволял учителю реализовывать многофакторный подход к проектированию современного урока, помогал ему в поиске идейных стержней занятий, углублении содержания учебного материала, установлении метапредметных и межпредметных связей в изучаемых темах. Во-вторых, об описании и разработке технологии работы с данным инструментом, которая бы давала учителям понятные рекомендации и четкие шаги по работе с учебным содержанием в рамках реализации ФГОС. В-третьих, о поиске такой формы организации деятельности методической службы школы в рамках работы с

¹ Тарасова Н. В., Пастухова И. П. Топ-10 методических затруднений и проблем учителей общеобразовательных школ : доклад // V Международный форум по педагогическому образованию «Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности». 2019. URL: <https://old-firo.ranepa.ru/novosti/445-metod-zatrudneniya#prezentatsii-i-doklady> (дата обращения: 12.01.2024).

данным инструментом, которая бы устраняла обозначенные дефициты учителей-предметников на местах в процессе внутришкольного методического сопровождения.

Цель данной статьи – выявление методического потенциала «тематического гексогена» как инструмента многофакторного подхода к работе с содержанием учебного материала в ходе разработки урока учителем.

Материалы и методы

Методологическую основу создания описываемого инструмента составил эвристический подход, а также научно-методическая схема работы учителя над содержанием учебного материала, разработанная М. И. Махмутовым. При проведении исследования использованы методы анализа, обобщения и систематизации информации об использовании педагогами предлагаемого методического инструмента.

Результаты исследования

Предлагаемый далее инструмент представляет собой попытку схематизировать мыслительную деятельность учителя во время разработки урока,

Творческие идеи не приходят ни к кому ни с чем, они рождаются в результате интенсивной творческой работы. Этот очень важный процесс начинается, когда вы задаете правильный вопрос и ищете ответ на него...

НАУЧНЫЕ МЕТОДЫ	ИСТОРИЯ	ИСКУССТВО	МИР ВЗРОСЛЫХ	МИР ДЕТСТВА	АКТУАЛЬНЫЙ СОЦИУМ
Формализация Можно ли представить предмет изучения в виде формальной системы (выбор синонимов)? Можно ли «дороботать» и использовать на уроках систему синонимов для изучения различных предметных областей?	Культура народов Вместе ли предмет изучать? Чем отличается предмет изучения в культуре разных народов? Какие события истории разных народов связаны с предметом изучения? Какие исторические источники (аудио/аудиовизуальные) помогут лучше представить изучаемый предмет?	Точные шедевры Можно ли читать урок с прописными буквами, которые точно отражают тему урока? Можно ли походить в историю урока как по известному проводнику электричества? Существует ли текст песни/стихотворения и др., отражающий содержание темы урока?	Передовые истории Можно ли читать урок с мимическим жестом о важности предмета изучения для вас? Можно ли читать урок с примером того, как предмет изучения влияет на жизнь вас и ваших близких? (пожалуйста, не переусердствуйте)	История успеха и награды Можно ли читать урок с достижением ученика в какой-либо сфере? Можно ли организовать урок как путь к уроку или движение по решению? Можно ли читать урок с целью быть основой для чего-либо/идеи? Какие награды за достижения учителя можно выдать в процессе деятельности?	Быт Может ли предмет изучения принести практическую пользу на уроке? Можно ли использовать предмет изучения в повседневной жизни? Как вы можете повлиять своим учением, что изменит будет для вас сейчас и в будущем? Может ли ученик создать что-то «реальное» на уроке?
Наблюдение Можно ли организовать урок как фотосъемку наблюдения за предметом изучения? Можно ли продемонстрировать предмет изучения на интерактивной фотопленке/таблице? Может ли наблюдение за предметом изучения быть заданием для самостоятельной работы ученика?	Историческая личность Можно ли читать урок с биографией исторических личностей, их жизненным путем? Можно ли учиться стиль исторической личности на уроке? Если бы историческая личность оказалась в настоящее время, что бы ее тактично/образно/психологично/эмоционально/актуально/активностно с точки зрения отношения к предмету изучения?	Художественные образы Можно ли вы читать собственную художественную образ по мотивам темы урока? Можно ли учиться персональ предмет изучения и выразить его визуально на рисунке? Существует ли удачный художественный образ, выражающий сторону или свойства предмета изучения? Можно ли почитать урок на английском языке?	Личный опыт Можно ли читать урок с вашим (или вашим знакомым) жизненным опытом при изучении данной темы? Можно ли использовать на уроке ваши личные фотоматериалы? Можно ли найти связь предмета изучения с вашей профессиональной деятельностью? (или вашим знакомым)	Черты личности Оцените ли какие-либо черты личности вашего ученика в изучаемом предмете? Может ли высказаться кто-либо из ваших преподавателей/предмет изучения? Можно ли использовать личностные особенности некоторых учеников для организации какой-либо темы урока? Может ли известные черты/поведенческие черты ученика выразить контекстом вашей деятельности?	Новостная лента Можно ли использовать последние новости и предмет изучения для создания кейса или проекта на уроке? Можно ли использовать фактовые новости для организации обучения на уроке? Можно ли использовать на уроке материалы прессы/информационных ресурсов? Можно ли выписать интересные новости на урок?
Эксперименты Можно ли организовать урок как проведение эксперимента? Существуют ли в предмете эксперименты, отражающие суть предмета изучения? Может ли предмет изучения быть объектом эксперимента нескольких минут?	История края Связан ли предмет изучения с историей родной страны, города/района (местности/область)? Если бы предмет изучения возник в той местности (зоне), то какие бы он был? Как предмет изучения повлиял на историю развития края? Можно ли увязывать предмет изучения с историей родного края?	Средства избирательности Можно ли переосмыслить тему урока? Можно ли обобщить тему, представив ее в виде какого-то предмета или его действия? Можно ли переосмыслить изучаемый предмет в конкретной личности? Можно ли настроить урок на антигетто? Можно ли читать урок с набором синонимов по отношению к предмету изучения?	Личное хобби Может ли вы читать тему урока как личное хобби или увлечение, его особенность? Можно ли ввести в урок элементы своего хобби? Можно ли использовать на уроке ваш распорядок и в различных видах деятельности?	Хобби и увлечения Как вы можете использовать хобби и увлечения ученика в предмете изучения? Можно ли на уроке использовать историю хобби? Как вы можете связать свой материал с тем, чем увлечены ученики? Может ли урок стать культурным хобби?	Поп-культура Можно ли использовать деятельность известной личности для разработки урока? Существует ли серия или фрагменты мультисериала, которые отражают суть предмета изучения? Можно ли провести урок, применяя предмет изучения к предмету культуры? Можно ли противопоставить предмет изучения поп-культуре?
Моделирование Можно ли моделировать изучаемый предмет или модель на уроке? Можно ли использовать модель изучаемого предмета? Важно ли моделирование будущего на основе текущего предмета? Важно ли моделировать кадры/модель предмета изучения?	Контекст жизни Какие исторические события связаны с темой урока? Связаны ли тема урока с какой-либо традицией или юмором? Как трансформировался предмет изучения в контексте современности?	Литературный персонаж Связаны ли вы какой-либо литературный персонаж с предметом изучения? Какой литературный герой или его действия более всего отражает предмет изучения на уроке? Является ли предмет изучения прототипом какого-либо литературного персонажа?	Поклоения Можно ли использовать тему урока в отношении предмета изучения разными способами для организации урока? Можно ли использовать особенности отношений между разными поколениями для организации урока?	Проекты Как можно использовать проект в теме урока по данной теме? Может ли изучение темы урока заключить какой-либо проект? Может ли урок быть посвящен реализации/разработке детского проекта?	Тренды сетей Можно ли использовать тренды YouTube/TikTok для организации изучения темы урока? Можно ли организовать изучение темы урока на материалах социальных сетей? Можно ли использовать известные фото для изучения темы или юмора?
Сетевые понятия Можно ли использовать терминологию других наук для определения понятий темы урока? Можно ли использовать изучение понятий из смежных областей? Какие неочевидные примеры можно привести по теме? Можно ли провести урок, изучая различные примеры понятий, выходя за пределы области?	Генезис Можно ли проследить историю возникновения предмета изучения на уроке? (Словарный/образный поиск) Можно ли использовать изучение понятий из смежных областей в словесной культуре? Можно ли на уроке проследить факторы, повлиявшие на развитие предмета изучения?	Тенетализация Возможно ли организовать материал, основанный на мотивах темы урока? Можно ли учиться выводить роль предмета изучения? Как создать урок тематический? Какой системой вы можете описать на уроке, чтобы сделать его интереснее? Возможно ли на уроке организовать ролевую игру/театр?	Знакомства Можно ли вы представить на урок знакомство вам человека, выходящего за пределы отношения к предмету изучения? Можно ли на уроке представить знакомство вам человека, выходящего за пределы отношения к предмету изучения? Можно ли создать знакомство/знакомство на уроке? Можно ли создать знакомство? Можно ли учиться сами стать знакомыми? Возможно ли «знакомство» на уроке?	Общие пространства Может ли кабинет превратиться в тему урока? Можно ли использовать стены кабинета или всего здания как пространство для урока? Можно ли создать интерактивную доску для урока? Можно ли создать знакомство? Можно ли учиться сами стать знакомыми? Возможно ли «знакомство» на уроке?	Вызовы Какие вызовы создает вам тема предмета изучения на уроке? Связан ли предмет изучения с глобальными проблемами? Связан ли предмет изучения с мировыми трендами и обменом мнениями общества? Может ли тема урока звучать как вызов для ученика? Какие перспективы связаны с темой урока?
Научные тексты Можно ли использовать для изучения темы урока интересные научные тексты? Можно ли организовать урок в качестве связи с научным текстом? Можно ли использовать на уроке аудиовизуальный текст?	Историческое значение Можно ли читать урок с рассказом об историческом событии, которое оставило предмет изучения? Можно ли на уроке увидеть, как события/личности/события влияют на предмет изучения на примере чего-либо/идеи?	Вымысел Можно ли организовать для урока заглавную историю/фантастический предмет изучения? Можно ли обобщить учеников на уроке, давая им задание? Можно ли использовать в уроке некоторые элементы фантастики/фантазии?	Реквизит Можно ли использовать в уроке предметы для вас или, связанные с предметом изучения? Можно ли провести тему урока на выходя за пределы аудитории?	Личные отношения Можете ли вы использовать на уроке совместно с учениками историю, связанную с темой урока? Может ли ученик/ученики провести урок вместе с вами? Может ли конфликтная ситуация/ученики стать предметом изучения на уроке?	Мемы Можете ли вы создать мем по мотивам темы предмета урока, исходя из социального контекста? Можно ли использовать уже готовые мемы в качестве юмора на уроке? Может ли ученик создавать мемы по данной теме?
Специализация Можно ли использовать на уроке специальные методы исследования различных областей науки?	История Возможно ли на уроке увидеть исторический предмет изучения, используя различные исторические источники и материалы?	Творчество учеников Можно ли использовать произведения искусства, созданные учениками, на уроке? Связаны ли тема урока с вашим любимым местом на территории вашего города/страны/зарубежья?	Любимые места Возможно ли организовать урок в вашем любимом месте? Связаны ли тема урока с вашим любимым местом на территории вашего города/страны/зарубежья?	Самостоятельность Можете ли вы использовать на уроке совместно с учениками историю, связанную с темой урока? Может ли ученик/ученики провести урок вместе с вами? Может ли конфликтная ситуация/ученики стать предметом изучения на уроке?	Реклама Может ли урок быть проведен как рекламная кампания? Можно ли продать предмет изучения ученикам?

Составил: Дина Корбут и Ю. Кай Чоу с использованием флукса...

Рис. 2. Обратный лист «тематического гексогена».

Система творческих задач

За основу внутренней организации и устройства интеллект-карты взят подход корейского исследователя Ю-Кай Чоу, который разработал октализ геймификации [7]. В основании интеллект-карты лежит гексагон (правильный шестиугольник), в центре которого располагается место темы, куда учитель вписывает или мысленно помещает тему урока при его разработке. На гранях (*границ трендов*) гексагона располагаются ключевые ориентиры деятельности учителя при разработке урока: метапредметный подход, цифровая трансформация, половозрастная психология, функциональная грамотность, социальный контекст урока и его воспитательный потенциал. Данные тренды образования напрямую

отражают требования ФГОС и Федеральной примерной рабочей программы воспитания к уроку, и, пожалуй, без знакомства со значением этих понятий, а главное – их понимания приступать к разработке урока достаточно затруднительно, он скорее всего получится традиционным, ориентированным исключительно на предметный результат. Поэтому работа с «тематическим гексогеном» может начинаться с цикла методических семинаров для учителей, посвященных данным понятиям.

Углы гексагона обозначены *областью поиска* идей для урока. Так, любую тему урока мы можем рассмотреть через связь с другими науками, историей предмета изучения, его проявления в искусстве, через наш личный субъективный опыт, через мир ребенка и актуальный социум. Данные области поиска напрямую связаны с гранями трендов, ориентируют мыслительную деятельность учителя на их реализацию. Например, воспитательный потенциал урока может быть реализован только через связь материала с миром детства, искусством и историей, а развитие функциональной грамотности только через актуальный социум, т.е. социальный контекст навыков и знаний.

Почему выделены именно такие области анализа содержания учебного материала? Во-первых, они ориентируют мышление учителя на метапредметный и межпредметный подходы. За это направление анализа отвечает нижняя (мета/межпредметная) часть «тематического гексогена», т.е. такие области, как «другие науки», «история» и «искусство». Во-вторых, они заставляют учителя обращаться к социальному контексту темы урока, вносить в него свои личностно-профессиональные смыслы, актуальную социальную повестку, устанавливать связи изучаемой темы с тем, что ученикам уже известно, с чем они сталкиваются каждый день в своей повседневной жизни. За это направление анализа отвечает верхняя (социальная) часть «тематического гексогена», такие области как «мир взрослых», «актуальный социум» и «мир детства».

Области поиска служат общим навигатором проработки содержания учебного материала. Они выступают своего рода компонентами педагогической эрудированности, т. е. теми областями, в которых учитель должен быть хорошо осведомлен. Неудивительно, что опытный, эрудированный и увлеченный педагог на своем уроке постоянно расширяет содержание учебного материала за счет других областей знания, актуальной социальной повестки, собственных антропологических или философских наблюдений и т. д. Именно этот факт делает урок действительно увлекательным и интересным, содержит большой воспитательный потенциал, поскольку перед учениками появляется образец высокой интеллектуальной культуры в лице учителя.

Однако молодой или начинающий педагог, который только приступает к своей деятельности, часто не осознает такой необходимости, именно поэтому использование «тематического гексогена», его областей и линий анализа, в работе с молодыми

педагогами поможет устранить этот дефицит, ориентирует учителя на постоянный процесс самообразования во время подготовки урока. Именно эта идея – то новое, что может привнести «тематический гексоген» в деятельность учителей – увязать процесс подготовки урока с самообразованием.

Поскольку каждая из областей поиска представляет собой достаточно широкую область знаний, они продолжены несколькими *линиями анализа* темы урока в том или ином контексте. Линии представлены в виде ракурсов, которые необходимо использовать при работе с элементами содержания учебного материала. В каждой области можно найти до восьми, а иногда и более таких ракурсов, которые конкретизируют области поиска и направляют мышление учителя. Они выступают своего рода прожектором, который подсвечивает педагогу связи учебного материала с различными явлениями повседневной жизни, наукой и искусством и др. При этом, обнаруживая новый ракурс исследования темы, не отраженный в «тематическом гексогене», учитель может дополнять линии анализа, создавая свой конструктор смыслов.

Формулировки линий анализа имплицитно выдвигают ряд требований к подготовке урока в контексте ФГОС и Программы воспитания. Например, линия анализа «история края» в области «история» ориентирует учителя на реализацию регионального компонента образования, поиск темы урока и ее содержания в истории своего региона, города, села и т. д. Линия анализа «проекты» в области «мир детства» подсказывает учителю возможность привлечь к уроку темы ученических проектов и их интересы, способствуя расширению того и другого. Линия «знакомства» в области «мир взрослых» предписывает учителю расширять социальный контекст темы, знакомить учащихся с конкретными людьми той или иной отрасли знаний. Набор линий анализа в области «научные методы» предписывает практико-ориентированный, деятельностный характер работы на уроке, преломление учебного содержания через исследование и т. д.

Оборотный лист «тематического гексогена» представлен *таблицей вопросов*, которые направлены не только на анализ учебного материала, но и на развитие креативности учителя.

Как известно, «педагогическая креативность – это творческие способности учителя, характеризующиеся готовностью к порождению принципиально новых необычных идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, а также способность решать проблемы, возникающие в процессе педагогической деятельности» [8, с. 94]. Данная компетенция включает в себя умение создавать новое с использованием того, что уже есть, способность отказываться от стереотипов, сопротивляться замыканию, гибкость и оригинальность ума, его метафоричность, умение замечать детали, интуитивность и беглость мышления, способность к детальной разработке возникших идей. По мнению известного исследователя креативности Т. Лю-

барта с соавт., подобные навыки развиваются через постановку и решение умственных задач [9]. Таблица вопросов «тематического гексогена» как раз и представляет собой систему таких умственных задач, направленных на работу учителя с содержанием учебного материала. Именно поиск ответа на поставленный вопрос во время разработки урока рождает педагогические идеи, которые в свою очередь делают его содержание интересным и увлекательным.

Система предложенных вопросов продолжает и раскрывает каждую из линий анализа темы урока и, по сути, служит рекомендацией к размышлению. Такой подход к разработке идей для урока предложил американский педагог-исследователь Д. Берджес, который писал, что «творческие идеи не приходят ни с того ни с сего; они рождаются в результате интенсивного творческого процесса. Этот очень важный процесс начинается, когда вы задаете правильный вопрос и активно ищете на него ответ» [10, с. 61–62]. Однако Д. Берджес развивал свой подход только в направлении поиска методов повышения мотивации учащихся, создания интересных зацепок в ходе урока, тогда как в «тематическом гексогене» вопросы адресованы содержанию учебного материала и ориентируют учителя в первую очередь на разработку теоретической глубины и поиск воспитательных смыслов содержания темы урока.

Использование вопросов в процессе работы позволяет учителю нестандартно взглянуть на материал темы, установить ее связи с другими явлениями действительности, обнаружить метапредметные понятия, ценностные аспекты материала. Вопросы также помогают учителю подобрать наиболее удобные для содержания материала приемы и методы обучения. Например, поиск ответов на вопросы в области «искусство» или «актуальный социум» приведут учителя к необходимости использования наглядности, в области «история» и «научные методы» – практических и исследовательских методов и т. д.

Для удобства работы на углах титульного листа также представлены общее название и описание технологических шагов по работе с «тематическим гексогеном».



Рис. 3. Технология работы с «тематическим гексогеном»

Следует отметить, что тематический гексоген может использоваться для реализации нескольких дидактических целей:

1. Разработка мотивационного блока урока – зацепок, проблематизации и постановки проблемных вопросов / учебных задач и др.
2. Подбор материалов для раздаточных средств обучения, с помощью которых осуществляется ре-

шение задач в рамках информационного и практического блока занятий.

3. Поиск актуального социального контекста занятия и воспитательных идей, т.е. стержневых идей урока, которые выступают смысловым связующим звеном его этапов.

4. Теоретическое углубление изучаемого учебного материала, установление метапредметных понятий и межпредметных связей темы урока.

5. Разработка задач по функциональной грамотности, иных заданий и вопросов.

6. Подготовка ракурсного лекционного материала и др.

Рассмотрим общие шаги, которые делает учитель при работе с содержанием учебного материала в рамках разработки урока. **На первом этапе** по анализу содержания темы урока учитель осуществляет выбор областей и ракурсов анализа «тематического гексогена». При этом он может как руководствоваться имеющейся задумкой урока, так и начинать работу с нуля. Задача учителя – посмотреть сквозь предмет, постараться определить, где еще, кроме своей предметной области, он может найти тему урока. Здесь учитель должен руководствоваться характером предметного содержания, своими предпочтениями или педагогической интуицией, уровнем подготовки класса, в котором предполагается проведение урока, а также общими дидактическими принципами. На данном этапе выбор областей поиска и линий анализа (ракурсов анализа) помогает учителю установить первичные связи содержания учебного материала с другими предметами и социальной действительностью. При этом учитель может выбрать как наиболее очевидные и понятные ему пути исследования материала, так и совершенно неизвестные и попытаться повернуть мысль в направлении нужной тематики. Определяя, через какие области и линии анализировать предмет, учителю стоит опускаться наиболее очевидные и известные ходы. Например, при изучении темы «Законы движения и взаимодействия тел» по физике, можно не использовать наиболее очевидные линии – «моделирование» или «эксперимент», а взглянуть на тему через «общее пространство» в области «мир детства» или «рекламу» в «актуальном социуме». При этом важно помнить, что так необходимый эксперимент на уроке физики сам по себе тоже может быть рассмотрен через линии анализа и в итоге приобрести интересную и увлекательную форму.

На втором этапе работы с «тематическим гексогеном» учителю необходимо обратиться к таблице вопросов по выбранным линиям анализа, а также попытаться на них ответить. В ходе работы над вопросами учитель проникает в глубину содержания учебного материала, знакомясь с различными источниками информации, характер которых будет зависеть от выбранной области и ракурса. Именно на этом этапе осуществляется процесс поиска основных воспитательных идей урока, подбор информации для раздаточного материала, различных учебных задач и ситуаций, а также установле-

ние метапредметных и межпредметных связей содержания. Результатом работы учителя на данном этапе станет его понимание связей предмета изучения с различными областями и явлениями действительности, выявление стержневых идей урока; сложатся содержательные предпосылки для создания вопросов, заданий и кейсов; будут определены наиболее подходящие под полученное содержание методы работы. Поиск ответа на поставленные в «тематическом гексогене» вопросы ориентирует учителя на установление дополнительных научных фактов в содержании учебного материала, интерпретацию собственных наблюдений, анализ отношений в ученическом коллективе, иными словами, ставит педагога в позицию исследователя. При этом именно исследовательский характер подготовки урока позволяет достигнуть наибольшей глубины содержания, обнаружить большое количество воспитательных смыслов и смыслообразующих связей между различными отраслями знания и повседневной действительностью.

На третьем этапе учитель организует дидактическую работу по обработке полученных идей и информации, создавая конкретные задания, кейсы, учебные задачи, проблемные вопросы, а также разрабатывая раздаточный материал для конкретной практики урока. На данном этапе учитель, используя полученные дидактические материалы и идеи, выстраивает ход урока и его этапность, при этом могут использоваться любые дидактические структуры, задействован комплекс любых приемов, методов и технологий. Результатом деятельности учителя на данном этапе станет дидактическое преломление идей, полученных в ходе ракурсного анализа учебного материала, в конкретных заданиях к уроку, которые будут определять логику его проведения и структуру. Реализация этого этапа всецело зависит от уровня развития методической компетентности учителя. Именно поэтому данный этап работы должен сопровождаться консультированием методиста, наставничеством, парной или групповой работой педагогов.

На четвертом этапе учителю необходимо вернуться к граням гексагона (грани трендов) и оценить полученные результаты с точки зрения представленных концептуальных понятий, задуматься над вопросами:

- реализован ли воспитательный потенциал темы урока в разработанном дидактическом материале?
- использован ли межпредметный и метапредметный подходы, присутствуют ли в материале для урока метапредметные понятия?
- соответствуют ли разработанные идеи и задания возрастным особенностям учащихся, смогут ли они проявить достаточную самостоятельность в ходе урока?
- включены ли в содержание урока элементы функциональной грамотности?
- будет ли понятен ученику социальный контекст темы и ее значимость для повседневной жизни?

ни?

- возможно ли добавить в урок элементы цифровизации?

Оценивая полученный в ходе анализа и разработки урока дидактический материал с помощью граней «тематического гексогена», учитель проверяет содержание урока на соответствие требованиям ФГОС и Программы воспитания, а также осуществляет необходимые правки.

Апробация. Апробация работы с инструментом осуществлялась на нескольких аудиториях в рамках муниципальных и региональных методических практико-ориентированных семинарах в г. Томске и Томской области. Основной целевой группой апробации выступали учителя-предметники общеобразовательных школ, а также школьные методисты. Также апробация инструмента происходит в рамках педагогической лаборатории увлекательных уроков на базе МАОУ гимназии № 55 им. Е. Г. Версткиной г. Томска.

Для организации гексоген-погружения учителя всегда разбиты по группам в соответствии с предметными кафедрами, каждой из которых необходимо разрабатывать уроки по различной тематике на протяжении двух часов. Учителя разрабатывали следующие дидактические элементы урока: зацепка (интересный вход в урок), ситуации для задачи или кейса, стержневые идеи или концепции урока, яркая концовка, форма работы или организация пространства. При этом педагогам ставится условие – отказаться от уже сформулированных концепций уроков, т.е. собственного опыта, и попробовать отвечать исключительно на вопросы «тематического гексогена». Для этого в работе групп педагогов предусмотрено три основных этапа:

1. *Демонстрация имеющегося опыта.* Учителя описывают и представляют аудитории уже имеющийся опыт преподавания определенной тематики.

2. *Гексоген-погружение.* Педагогам предлагается отказаться от представленного опыта и переработать дидактический материал по представленной тематике с использованием технологии ракурсного анализа.

3. *Рефлексия.* Участникам групп предлагается сравнить результаты своей работы на двух этапах и охарактеризовать их по уровню проявления креативности, глубине проработки учебного материала, соответствия требованиям ФГОС и т. д.

Анализ групповой деятельности учителей и ее результатов в ходе «гексоген-погружений» показал:

- Продуктивность инструмента в плане генерации педагогических идей по работе с содержанием учебного материала. Все наблюдаемые группы педагогов генерировали идеи, связанные с организацией процесса познания на уроке – вопросы и условия заданий, кейсы, зацепки и проблематизацию, интересные формы организации деятельности учеников в рамках групповой и коллективной работы.

- Высокую эффективность «тематического гексогена» в ориентации учителя на интегрированный (мета/межпредметный) подход к разработке

урока. Используя инструмент, учителя с легкостью устанавливали межпредметные связи и обнаруживали метапредметные понятия в содержании учебного материала.

- Повышение уровня интереса и мотивации педагогов в работе с учебным материалом. В ходе разработки урока педагоги обретают общий смысл деятельности, а обсуждение идей и коммуникация создают необходимый эффект социальности, обмена опытом и живого общения, что способствует их профессиональному росту.

- Высокий уровень реализации социального, развивающего и воспитательного потенциала разработанных учебных занятий.

Опыт работы показывает, что «тематический гексоген» не только помогает учителям в проработке теоретического и идейного содержания урока, но и ориентирует их на самообразование и саморазвитие. Во время разработки занятия «гексоген» заставляет мышление педагога идти в глубину материала, прорабатывать идеи, устанавливать мета- и межпредметные связи. Открывая новые ракурсы тематики, учитель развивается в сфере предметных компетенций, растет общий уровень его культуры и эрудированность. Ориентированность «гексогена» на тренды российского образования и ключевые требования стандартов направляет учителя на их изучение и реализацию во время разработки и проведения учебного занятия.

В ходе работы фокус-групп были выявлены трудности в применении учителями «тематического гексогена». Во-первых, этап дидактического преломления полученной учителем информации всецело зависит от уровня развития методической компетентности педагога, поэтому некоторые участники гексоген-погружений испытывают затруднения при переходе от многофакторного анализа учебного материала к непосредственной разработке дидактических материалов и интеграции их в урок. Данная проблема решается привлечением опытных учителей-методистов к работе ПТГ, осуществлением постоянной фасилитации и супервизии. Во-вторых, достаточно сложным является процесс формирования, открытого метапредметного типа мышления, поскольку педагоги часто рассматривают предмет изучения через призму уже устоявшихся убеждений и знаний, используют в процессе разработки урока предметноцентричную парадигму. Здесь стоит отметить, что привлечение к работе ПТГ учителей-предметников разных областей знания способствует решению этой проблемы, поскольку учителя включаются в процесс взаимообучения, обмениваются мнениями и видят образец мышления в лице педагога другой дисциплины. В-третьих, стоит отметить ограниченность линий анализа учебного материала, обозначенных в «тематическом гексогене». Поскольку широта взятых за основу инструмента областей рождает в ходе работы дополнительные направления поиска, то «тематический гексоген» может постоянно дополняться линиями анализа и вопросами, становясь

персональным конструктором смыслов конкретного учителя.

Обсуждение и заключения

«Тематический гексоген» как методический инструмент многофакторного анализа содержания учебного материала обладает большим методическим и дидактическим потенциалом при разработке учителем современного урока, соответствующего базовым требованиям государственных стандартов и программе воспитания. Технология работы с «тематическим гексогеном» способствует самообразованию учителя, развивает его предметные и метапредметные компетенции, повышает общий уровень эрудированности и педагогической культуры. Использование «тематического гексогена» продуктивно и ведет к созданию конкретных дидактических материалов, педагогических идей и форм работы, которые могут быть воплощены в современном уроке.

«Тематический гексоген» ориентирует мышление учителя на ведущие тенденции развития современного российского образования: интегрированный характер учебного материала (работа учителя на стыке дисциплин), реализацию непрерывного обучения (постоянное самообразование и развитие), гуманизацию (усиление интереса к личности ученика и воспитательного процесса) и гуманитаризацию образования (усиление интереса к гуманитарным дисциплинам) и т. д.

Работа с инструментом может стать направлением деятельности внутришкольной методической службы, способствовать развитию институтов наставничества и сотрудничества между учителями, горизонтального роста педагогов. Помещение в центр деятельности методической службы школы работы с содержанием учебных занятий будет способствовать повышению качества образования в организации, росту мотивации в обучении у педагогического и ученического сообщества школы. Результаты деятельности учителей могут тиражироваться и служить средством для дальнейшего профессионального роста (выступление на конференциях, участие в конкурсах профессионального мастерства и др.).

Список источников

1. Галеева Н. Л. Школьный урок в контексте проектного управления // Педагогическое образование и наука. 2018. № 1. С. 35–38.
2. Савиных Г. П., Попцов Д. А. Диагностика оценочных компетенций педагогов на уровне образовательной организации // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 4. С. 17–25.
3. Виноградова А. П. Профессиональные затруднения учителей и пути их преодоления // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2016. № 182. С. 85–92.
4. Петунин О. В. Профессиональные затруднения педагога при внедрении ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24061> (дата обращения: 25.01.2024).

5. Махмутов М. И. Избранные труды : в 7 т. Т. 4 : Современный урок и педагогические технологии развития мышления / сост. Д. М. Шакирова. Казань : Магариф–Вақыт, 2016. 375 с.

6. Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М. : Просвещение, 1988. 208 с.

7. Ю-Кай Чоу Геймифицируй это. М. : Бомбора, 2021. 400 с.

8. Рогова С. А., Андреева И. Н. Различия в выраженности креативности и толерантности к неопределенности между преподавателями и учителями // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2021. № 15. С. 94–97.

9. Любарт Т., Муширу К., Торджман С. Психология креативности. М. : Когито-Центр. Университетское образование, 2009. 215 с.

10. Берджес Д. Обучение как приключение. М. : Альпина, 2015. 237 с.

References

1. Galeeva N. L. School lesson in the context of project management. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* = Pedagogical education and science. 2018; 1:35-38 (In Russ.)
2. Savinykh G. P., Popcov D. A. Diagnostics of assessment competencies of teachers at the level of an educational organization. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal* = Siberian Pedagogical Journal. 2023; 4:17-25 (In Russ.)
3. Vinogradova A. P. Professional problems of teachers and the ways of overcoming them. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena* = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. 2016; 182: 85-92 (In Russ.)
4. Petunin O. V. Professional difficulties of a teacher in the implementation of the Federal State Educational Standard of General Education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2016; 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24061> (accessed 25.01.2024). (In Russ.)
5. Makhmutov M. I. Selected works: In 7 vol. Vol. 4: Modern lesson and pedagogical technologies for the development of thinking / comp. by D. M. Shakirova. Kazan, Magarif-Vakyt, 2016. 375 p. (In Russ.)
6. Gora P. V. Improving the efficiency of history teaching in secondary schools. Moscow, Prosveshchenie, 1988. 208 p. (In Russ.)
7. Yu-Kay Chou Gamify It. Moscow, Bombora, 2021. 400 p. (In Russ.)
8. Rogova S. A., Andreeva I. N. Differences in the expression of creativity and tolerance for uncertainty between university professors and teachers. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. Pedagogicheskie nauki* = Vestnik of Polotsk State University. Part E: Pedagogic Sciences. 2021; 15:94-97 (In Russ.)
9. Lyubart T., Mushiru K., Tordzhman S. Psychology of Creativity. Moscow, Cogito-Center, University

Education. 2009. 215 p. (In Russ.)
10. Byordzhes D. Learning as an Adventure. Moscow, Alpina, 2015. 237 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Попцов Д. А. – аспирант 3-го курса обучения.
Замятина О. М. – ректор, канд. тех. наук, доц.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Information about the authors:

Poptsov D. A. – third-year Postgraduate.

Zamyatina O. M. – Rector, Ph.D. (Engineering), Doc.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 26.06.2024; одобрена после рецензирования 09.07.2024; принята к публикации 10.07.2024.

The article was submitted 26.06.2024; approved after reviewing 09.07.2024; accepted for publication 10.07.2024.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.2.02

doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_87

Критерии, показатели и уровни сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик

Мария Игоревна Птицына

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия, m_ptitsyna00@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5907-6638>

Аннотация. Современные тенденции в культуре влияют на цели и задачи высшего музыкального образования, поэтому внимание исследователей привлекают новые термины и понятия. В образовательном процессе факультетов искусств такое понятие, как *культурные практики*, является новым и актуальным. Прежде всего интерес связан с применением данного термина для формирования художественно-творческой активности (ХТА) студентов-музыкантов, что может стать альтернативой в решении традиционных способов передачи знаний и формирования умений будущих специалистов. Взяв за основу структурные компоненты художественно-творческой активности, мы выделили следующие критерии: мотивационно-целевой, эмоционально-деятельностный и итогово-практический. В соответствии с ними были определены показатели, являющиеся структурными элементами критериев. На их основе были выделены уровни сформированности ХТА студентов-музыкантов. Результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, могут применяться в теории и практике факультетов искусств высших учебных заведений.

Ключевые слова: культурные практики, критерии и показатели, художественно-творческая активность студентов, формирование художественно-творческой активности

Для цитирования: Птицына М. И. Критерии, показатели и уровни сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.87–90. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_87.

PEDAGOGY

Original article

Criteria, indicators and levels of formation of artistic and creative activity of music students through cultural practices

Maria I. Ptitsyna

Saratov National Research State University named after. N. G. Chernyshevsky, Saratov, Russia, m_ptitsyna00@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5907-6638>

Abstract. Modern trends in culture influence the goals and objectives of higher music education, so new terms and concepts attract the attention of researchers. In the educational process of art faculties, the concept of cultural practices is new and relevant. First of all, the interest is associated with the use of this term for the formation of artistic and creative activity of music students, which can become an alternative to traditional methods of transferring knowledge and developing the skills of future specialists. Taking as a basis the structural components of artistic and creative activity, we identified the following criteria: motivational-target, emotional-activity and final-practical. In accordance with the criteria, indicators were identified that are structural elements of these criteria. Based on them, the levels of formation of artistic and creative activity of music students were pointed out. The results obtained during the experimental work can be applied in the theory and practice of art faculties of higher educational institutions.

Keywords: cultural practices, criteria and indicators, artistic and creative activity of students, formation of artistic and creative activity

For citation: Ptitsyna M. I. Criteria, indicators and levels of formation of artistic and creative activity of music students through cultural practices. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):87-90. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_87.

Введение

Современные тенденции в развитии общества влияют на цели и задачи высшего музыкального образования, важной целью которого является развитие творческого потенциала и формирование художественно-творческой активности (ХТА) студента-музыканта. Осуществление данных направлений возможно посредством культурных практик. Их проектирование способно расширить сферу педагогической деятельности, существенно обогатить структуру образования, стимулировать профессиональный рост студента, а также сформировать общую культуру личности, ее нравственные, эстетические, интеллектуальные качества, которые в свою очередь считаются составляющими ХТА.

Обзор литературы

Исследователи В. И. Андреев [1], О. В. Дыбина [2], Ю. К. Бабанский¹, О. В. Цаплина [3] в своих работах рассматривают структуру и компоненты формирования ХТА. Так, О. В. Цаплина, изучая творческую активность, включает в ее структуру такие компоненты, как мотивационный, креативный и интеллектуальный [3]. О. В. Дыбина говорит об эмоциональном, информационном, действенно-мыслительном и преобразовательном компонентах формирования активности [2]. В. И. Андреев компонентами творческой активности считает мотивационный, операционный, эмоциональный и креативный [1].

Мы согласны с идеями В. И. Андреева, О. В. Дыбиной и О. В. Цаплиной и выделим следующие компоненты ХТА для дальнейшего определения критериев, показателей и уровней ее сформированности: мотивационный, эмоциональный и практический.

Значимой формой учебного процесса, направленного на формирование ХТА, а также на подготовку и становление будущего специалиста, является практика, которая призвана закрепить теоретические знания и реализовать практические навыки студентов посредством проявления ХТА. В работах Н. Б. Крыловой [4], И. Э. Рахимбаевой [5] рассматриваются разнообразные практики, которые в дальнейшем могут быть адаптированы и реализованы в высших учебных заведениях. Отметим, что важные аспекты исследуемой проблемы отражены в работе Н. Б. Крыловой [4], посвященной культурным практикам как средству формирования ХТА.

Материалы и методы исследования

В своем исследовании формирование ХТА студентов-музыкантов посредством культурных практик мы будем рассматривать в рамках обучения на факультете искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. Систематизация и коррекция материала в разработанной модели регулируется рабочей программой дисциплины «Вокальная подготовка» и внедрением авторского

спецпрактикума «Организация креативной деятельности в формировании художественно-творческой активности студентов-музыкантов» [6].

Результаты исследования

В аудиторное время студенты посещают практические занятия, целью которых является овладение методами и подходами к обучению для дальнейшего формирования ХТА. В учебной аудиторной работе рассматриваются учебно-творческая и социально-коммуникативная практики. На факультете искусств эти практики реализуются посредством мастер-классов, технических зачетов, академических «закрытых» показов и концертных выступлений.

Во внеаудиторное время в рамках образовательного процесса факультета искусств проходит концертно-исполнительская практика, которая включает участие студентов в концертную деятельность, конкурсы и фестивали различного формата.

С опорой на структурные компоненты ХТА (мотивационный, эмоциональный и практический) нами были выделены критерии с целью проверки сформированности ХТА студентов-музыкантов: мотивационно-целевой, эмоционально-деятельностный и итогово-практический. В соответствии с этими критериями были определены показатели, являющиеся структурными элементами критериев.

Мотивационно-целевой критерий позволяет оценить, насколько студенты способны ставить перед собой цель и искать мотивы в формировании ХТА посредством осознания значимости культурных практик. Он оценивается по совокупности показателей:

- студенты понимают цели и мотивы формирования ХТА;
- студенты понимают значимость культурных практик в формировании ХТА.

Эмоционально-деятельностный критерий рассматривает эмоциональную активность и ее проявление в культурных практиках с дальнейшей реализацией полученных умений в создании эмоционально-творческой атмосферы на уроке музыки в школе. Измеряется критерий следующими показателями:

- студенты проявляют эмоциональную активность в культурных практиках;
- студенты проявляют эмоциональную активность в создании эмоционально-творческой атмосферы для формирования ХТА на уроке музыки в школе.

Итогово-практический критерий в данном исследовании раскрывает умения студентов проявлять ХТА в концертно-исполнительской деятельности для дальнейшего внедрения культурных практик на уроке музыки в школе. В ходе оценивания данного критерия используются следующие показатели:

- студенты проявляют ХТА в концертно-исполнительской деятельности;
- студенты используют культурные практики в работе на уроке музыки в школе.

Описав критерии и показатели, определим три

¹ Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001482939> (дата обращения: 28.04.2024).

уровня сформированности ХТА студентов-музыкантов: базовый, потенциальный, преобразовательный.

Выбор трехступенчатой градации обусловлен активно применяемой на факультете искусств балльно-рейтинговой системой оценивания: «отлично» (86–100 баллов), «хорошо» (71–85 баллов), «удовлетворительно» (55–70 баллов).

Базовый уровень сформированности ХТА характеризуется затруднением в постановке целей и определением мотивов формирования ХТА. Студенты не выражают эмоциональную активность в культурных практиках и не способны использовать полученные умения в создании эмоционально-творческой атмосферы на уроке музыки в школе. Они на низком уровне проявляют ХТА в концертно-исполнительской деятельности, что неблагоприятно сказывается на дальнейшей реализации умений в использовании культурных практик в работе на уроке музыки в школе.

Потенциальный уровень выражается наличием умений в постановке целей и осознанием мотивов формирования ХТА. Студенты способны проявлять эмоциональную активность в культурных практиках, присутствует положительная динамика в реализации полученных умений для создания эмоционально-творческой атмосферы на уроке музыки в школе. В концертно-исполнительской деятельности выявляются положительные перспективы в проявлении ХТА и предпринимаются первые попытки внедрения культурных практик в работу на уроке музыки в школе.

Преобразовательный уровень сформированности ХТА фиксирует четкую установку в постановке целей и определении мотивов ее формирования. Студент способен стабильно проявлять эмоциональную активность в культурных практиках, его умения по созданию эмоционально-творческой атмосферы на уроке музыки в школе полностью сформированы. Проявление ХТА в концертно-исполнительской деятельности отмечается на высоком уровне, что является предпосылкой для использования сформированных умений в работе на уроке музыки в школе.

Следует отметить, что уровень сформированности ХТА студентов-музыкантов определялся в ходе обработки данных обобщенного опросника, вопросы которого охватывали соответствующие критерии и показатели. Разработанные вопросы были нацелены на экспертную оценку определенных показателей сформированности ХТА студентов-музыкантов. Для осуществления диагностики была создана экспертная группа, состоящая из преподавателей кафедр факультета искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

Обсуждение и заключения

В современной образовательной ситуации введение культурных практик в образовательный процесс факультета искусств способно усилить теоретические и практические компоненты обучения

в процессе формирования ХТА студентов-музыкантов. Разработанные нами критерии, показатели и уровни сформированности ХТА составляют основу экспериментальной работы по проверке эффективности исследуемого процесса. Рассмотренный критериально-диагностический инструментальный может быть применен в теории и практике факультетов искусств высших учебных заведений.

Список источников

1. Андреев В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости : монография. Казань : Центр инновационных технологий. 2015. 286 с.
2. Дыбина О. В. Психология и педагогика творчества в период детства : учебное пособие. Тольятти : ТГУ, 2018. 29 с.
3. Цаплина О. В. Формирование творческой активности у старших дошкольников средствами предметно-пространственной среды детского сада : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 16 с.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования. М. : Народное образование, 2000. 272 с.
5. Рахимбаева И. Э. Методологические основы управления качеством художественного образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. № 2. С. 109–113.
6. Птицына М. И. Модель формирования художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик // Современные проблемы науки и образования. Серия: Педагогические науки. 2023. № 6. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=33088> (дата обращения: 01.05.2024).

References

1. Andreev V. I. Pedagogical heuristics for creative self-development of multidimensional thinking and wisdom: monograph. Kazan, Center for Innovative Technologies, 2015. 286 p. (In Russ.)
2. Dybina O. V. Psychology and pedagogy of creativity during childhood: textbook. Togliatti, TSU, 2018. 29 p. (In Russ.)
3. Tsaplina O. V. Formation of creative activity in older preschoolers using the subject-spatial environment of kindergarten: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Moscow, 1998. 16 p. (In Russ.)
4. Krylova N. B. Culturology of education. Moscow, Public Education, 2000. 272 p. (In Russ.)
5. Rakhimbaeva I. E. Methodological bases of management of quality of art education *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya = Izvestiya of Saratov University. New series: Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy.* 2014; 14(2):109-113. (In Russ.)
6. Ptitsyna M. I. Model of the formation of artistic and creative activity of music students through cultural practices. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. Seriya: Pedagogicheskie nauki = Modern problems of science and education. Series: Pedagogical scienc-*

es. 2023; 6. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=33088> (accessed 01.05.2024). (In Russ.) Psychological, Pedagogical and Special Education.

Информация об авторе:

Птицына М. И. – аспирант факультета психолого-педагогического и специального образования.

Information about the author:

Ptitsyna M. I. – Postgraduate of the Faculty of

Статья поступила в редакцию 26.06.2024; одобрена после рецензирования 04.07.2024; принята к публикации 05.07.2024.

The article was submitted 26.06.2024; approved after reviewing 29.04.2024; publication 05.07.2024.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378.14.015.62
doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_91

Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» как инструмент развития специального (дефектологического) образования

Наталья Владимировна Рябова

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, ryabovanv@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0697-483X>

Аннотация. В статье раскрыта сущность профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» как целевого ориентира подготовки будущих учителей-логопедов к профессиональной педагогической деятельности. Показаны векторы развития специального (дефектологического) образования с учетом нормативно-правовых документов, регламентирующих модернизацию педагогического образования, а также требований профессионального стандарта «Педагог-дефектолог». Раскрыта деятельность кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии университета в аспекте совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов, а именно: переход на новую уровневую систему высшего образования с многопрофильным базовым образованием и специализированной магистратурой; проектирование образовательных программ базового и специализированного уровней высшего дефектологического образования с ориентацией на «Ядро специального (дефектологического) образования»; обеспечение непрерывного образования педагога-дефектолога; обеспечение возможности получения дополнительного дефектологического образования педагогам, не имеющим специального (дефектологического) образования.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, учитель-логопед, профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог», модернизация, специальное (дефектологическое) образование, векторы развития педагогического образования, профессиональная деятельность учителя-логопеда

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров (Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Научно-методическое обеспечение процесса подготовки дефектологических и психолого-педагогических кадров».

Для цитирования: Рябова Н. В. Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» как инструмент развития специального (дефектологического) образования // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.91–96. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_91.

PEDAGOGY

Original article

Professional standard “Teacher-defectologist” as a tool for the development of special (defectological) education

Natalia V. Ryabova

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, ryabovanv@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0697-483X>

Abstract. The article reveals the essence of the professional standard “Teacher-defectologist” as a target guideline for the training of future speech therapy teachers for their professional pedagogical activity. The vectors of development of special (defectological) education are shown, taking into account the normative legal documents regulating the modernization of pedagogical education, as well as the requirements of the professional standard “Teacher-defectologist”. The article reveals the activities of the Department of Special Pedagogy and Medical Foundations of Defectology of the University in the aspect of improving the professional training of future speech therapy teachers, namely: turning to a new level system of higher education with multidisciplinary basic education and specialized master’s degree; designing educational programs for basic and specialized levels of higher defectological education with a focus on “The core of special (defectological) education”; ensuring the

continuous education of a teacher-defectologist; ensuring the possibility of obtaining additional defectological education for teachers who do not have special (defectological) education.

Keywords: professional standard, speech therapist teacher, professional standard “Teacher-defectologist”, modernization, special (defectological) education, vectors of pedagogical education development, professional activity of a speech therapist teacher

Acknowledgments: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities (Ulyanovsk State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Scientific and methodological support for the process of training defectological and psychological and pedagogical personnel”.

For citation: Ryabova N. V. Professional standard “Teacher-defectologist” as a tool for the development of special (defectological) education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):91-96. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_91.

Введение

Ориентиры развития системы образования заданы в документах стратегического планирования¹ и ежегодно конкретизируются в послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации.

Положения указанных документов определяют образование в качестве одного из стратегических национальных приоритетов, а стратегической целью государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Вместе с тем значимым нормативно-правовым документом, задающим вектор профессионального развития, определяющим требования к содержанию и условиям труда, квалификации и компетенциям педагогов, является профессиональный стандарт.

Стандартизация профессиональной деятельности педагогических работников началась в 2013 г. с утверждения профессионального стандарта Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)². Этим документом руководствовались и в отношении деятельности педагогов-дефектологов, без учета специфики их функциональных обязанностей. Долгие 10 лет российское дефектологическое сообщество, включая ученых, педагогов-практиков, представителей общественных организаций и родительских ассоциаций, работало над проектированием, разработкой и согласованием документа, регламентирую-

щего специфику деятельности особого специалиста для различных отраслей дефектологии. Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» был утвержден в марте 2023 г. и 1 сентября этого же года вступил в силу³.

Таким образом, сегодня педагоги-дефектологи в своей профессиональной деятельности руководствуются именно этим многофункциональным документом, который является: во-первых, инструментом реализации стратегии общего, специального и инклюзивного образования; во-вторых, объективным измерителем квалификации учителя-логопеда и учителя-дефектолога; в-третьих, средством отбора дефектологических кадров в образовательные организации всех уровней образования, включая раннюю помощь; в-четвертых, основой для формирования трудового договора, фиксирующего отношения между работником и работодателем.

Для высшего дефектологического образования профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» представляет собой некий ориентир его модернизации, рамку для создания новых образовательных программ подготовки разнопрофильных специалистов и канву для актуализации программ профессиональной переподготовки.

Обзор литературы

В начале XX в. Л. С. Выготским, Ф. А. Рау, Д. В. Фельдбергом были высказаны идеи, которые определили приоритет педагогических вузов в решении комплексных задач подготовки квалифицированных дефектологических кадров. Решение проблем развития специального (дефектологического) образования предлагается в исследованиях Н. М. Назаровой, Н. Н. Малофеева, В. И. Селиверстова и др.

Современное состояние дефектологического образования связано с его стандартизацией и представлено в исследованиях, учитывающих ключевые задачи модернизации педагогического образования до 2030 г., что может быть представлено следующим образом:

– разработка проекта ФГОС ВО по направле-

¹ Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утверждена указом Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400); Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утверждена указом Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400); Стратегия пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 13 февраля 2019 г. № 207-р); Стратегия экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

² Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“». Текст : электронный. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (дата обращения: 01.04.2024).

³ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 23 марта 2023 г. № 136н. «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог-дефектолог“». Текст : электронный. URL: <https://www.eduprofrb.ru/uploads/documents/docs/prikaz-mintruda-rossii-ot-13032023-n-136n.pdf> (дата обращения: 01.04.2024).

нию «Специальное (дефектологическое) образование» (образовательные стандарты базового высшего образования, специализированного высшего образования и требования к программам аспирантуры);

– модель подготовки педагогов-дефектологов, обеспечивающая единство содержания и структуры образовательных программ по профилям дефектологического образования («Ядро Специального (дефектологического) образования»);

– проект Порядка совмещения профилей УГСН 44.00.00. Образование и педагогические науки, отнесенных к разным направлениям подготовки, включая Специальное (дефектологическое) образование;

– разработка образовательной программы, включающей в себя компетенции, отнесенные к одной или нескольким направлениям по соответствующим уровням образования; при этом учитываются возможности одновременного получения обучающимися нескольких квалификаций (объем образовательной программы, разработанной с учетом возможности одновременного получения обучающимися нескольких квалификаций, может быть увеличен по решению Организации не более чем на 60 з.е.; обосновываются требования к структуре и объему образовательной программы (4–5–6 лет); обосновываются требования к результатам освоения основной образовательной программы);

– проектирование программ повышения квалификации для специалистов организаций высшего образования по вопросам разработки и реализации образовательных программ на основе предложенной модели [1–3].

Материалы и методы

В работе представлен анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих стратегические направления развития в сфере образования. Автором даны аналитические материалы, раскрывающие сущность стандартизации и значимость профессионального стандарта для развития высшего педагогического образования. В статье представлен педагогический опыт изучения и возможности применения профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» в практике подготовки педагогов-дефектологов в педагогическом вузе. В качестве теоретических методов, позволивших подготовить представленную в статье информацию, выступают анализ, синтез, конкретизация, обобщение, изучение документов и педагогического опыта.

Результаты исследования

Анализ профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» позволяет утверждать, что он задает целевые ориентиры подготовки будущих дефектологов к профессиональной деятельности; определяет требования к образованию учителей-дефектологов и учителей-логопедов, давая возможность работать в этой сфере человеку с педагогическим, психолого-педагогическим и психологическим образованием при наличии программы переподготовки по профилю; задает ориентир

на работу с конкретной нозологической группой детей с ограниченными возможностями здоровья, определяя профиль деятельности учителя-дефектолога; дает возможность для трудоустройства в образовательные организации на всех уровнях образования; регламентирует должностные обязанности педагога-дефектолога, которые предполагают учет особенностей работы с детьми с различными нозологиями; регламентирует профили профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов [4].

О масштабности модернизации дефектологического образования можно судить по документу «Комплекс мер по модернизации дефектологического образования Российской Федерации на период до 2030 года», подписанному Министром просвещения Российской Федерации Сергеем Сергеевичем Кравцовым 7 февраля 2024 года. Мероприятия данного документа структурированы следующим образом: 1. Аналитические мероприятия. 2. Обеспечение единых подходов подготовки / повышения квалификации кадров для образования и психолого-педагогического сопровождения образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья. 3. Организационно-методические мероприятия. 4. Мероприятия по привлечению к занятию научной и научно-педагогической деятельностью молодых специалистов в области коррекционной педагогики. 5. Мониторинг и контроль исполнения Комплекса мер.

С учетом вышеизложенного кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии активно включилась в работу по совершенствованию подготовки будущих дефектологов.

Во-первых, проведен анализ существующих основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование; спроектированы обновленные программы подготовки будущих дефектологов с ориентацией на ключевые положения модернизации дефектологического образования с учетом требований профессионального стандарта «Педагог-дефектолог», реализация которых осуществляется с 2023/24 учебного года.

Анализ реализуемых кафедрой программ 04.03.03. Специальное (дефектологическое) образование (профиль Логопедия) и 04.03.03. Специальное (дефектологическое) образование (профиль Логопедическое сопровождение лиц с нарушением речи) показал, что наши программы отвечают требованиям профилизации стандарта и обеспечивают подготовку учителя-логопеда по профилю: нарушения речи; заданные в ОПОП *профессиональные (специальные) компетенции* в целом соответствуют *трудовым функциям Стандарта, индикаторы – трудовыми действиями, а образовательные результаты – перечню знаний и умений Стандарта*. С введением нового профессионального стандарта, в 2023/24 учебном году, кафедрой впервые реализуется программа магистратуры «*Проектирование программ логопедической помощи*», спроектированная

с учетом обновленной трудовой функции Стандарта «...психолого-педагогическая (логопедическая) помощь обучающимся с нарушениями речи в их социальной адаптации и реабилитации» [4; 5].

С 2024/25 учебного года будет реализовываться обновленная программа 04.03.03. Специальное (дефектологическое) образование, профиль Логопедия, спроектированная с учетом требований «Ядра Специального (дефектологического) образования», ориентированного на соблюдение единства обязательного и базового содержания, обеспечивающего формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а также новых задач профессиональной деятельности педагога-дефектолога, предписанных Профессиональным стандартом «Педагог-дефектолог». Структурно программа дифференцируется на три блока: во-первых, общепрофессиональная подготовка (включены социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой, психолого-педагогический модули, а также модули здоровьесберегающей, воспитательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности); во-вторых, профессиональная подготовка (включены модули клинической и лингвистической подготовки); в-третьих, специальная профильная подготовка (модули соответствуют направленности (профилю) программы). Она соответствует профилю «Логопедия»; модули, обеспечивающие профильную подготовку, могут быть представлены следующим образом: «Клинико-психолого-педагогическая характеристика речевых нарушений и основы логопедической помощи», «Организация логопедической работы», «Ресурсное обеспечение логопедического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья». В учебных дисциплинах программы заложено содержание, соответствующее новым задачам профессиональной деятельности педагога-дефектолога:

– организация работы с категорией обучающихся, проявивших определенные способности (учебная дисциплина «Общекультурное развитие детей с тяжелыми нарушениями речи»);

– проведение профессиональной ориентации, оказание помощи в профессиональном самоопределении детей и взрослых различных нозологий (учебная дисциплина «Самоопределение и профессиональная ориентация обучающихся»);

– ведение профессиональной документации совместно с другими специалистами (учебная дисциплина «Проектирование ресурсного обеспечения деятельности логопеда»);

– консультирование родителей (законных представителей) в форме обучающих занятий (учебная дисциплина «Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ и его семьи»);

– реализация воспитательной деятельности, направленной на формирование социально значимых личностных качеств и приобщение обучающихся различных нозологий к ценностям, правилам и нормам поведения в обществе (учебные дисциплины «Психолого-педагогическая коррекция

детско-родительского взаимодействия в семьях, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи», «Формирование толерантного отношения к лицам с тяжелыми нарушениями речи»);

– организация активного сотрудничества детей различных нозологий в разных видах деятельности с окружающими, формирование детского коллектива, в том числе – в условиях инклюзивного обучения (учебные дисциплины «Технологии воспитательной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи», «Культурно-просветительская деятельность логопеда»).

Во-вторых, проведена работа по изменению структуры и содержания программ профессиональной переподготовки:

– спроектирована и реализуется обновленная программа «Логопедия: работа с обучающимися с нарушениями речи и коммуникации» (профиль: нарушения речи). Прорабатывается создание модульной программы профессиональной переподготовки «Учитель-дефектолог (профиль: по выбору)», где первый модуль – это основы дефектологии, а второй – содержание и технологии образования одной из нозологий лиц с ограниченными возможностями здоровья, которую выбирает слушатель с целью получения профильной подготовки. На наш взгляд, данная программа представляет интерес для студентов, обучающихся в рамках «Ядра педагогического образования». Ибо Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолога» дает им право работать с одной из нозологий лиц с ограниченными возможностями здоровья при наличии диплома о переподготовке по профилю.

В-третьих, проведена работа по анализу профессионального стандарта «Педагог-дефектолог», осознанию его сущности, возможности и целенаправленности использования для проектирования нормативно-правовых документов, регламентирующих подготовку дефектологических кадров.

Данная работа проводилась в ходе научных, учебно-методических мероприятий различных уровней. Это, например: Всероссийская научно-практическая конференция «Логопедия: современный облик и контуры будущего»; Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы подготовки дефектологов в высшей школе»; методологический семинар «Проектирование и реализация модели профессиональной переподготовки в парадигме развития программы Логопедия во всех сферах жизни человека»; Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы подготовки специалистов в области образования лиц с особыми образовательными потребностями»; Всероссийский семинар-вебинар «Подготовка кадров для обучения лиц с ОВЗ, с инвалидностью в условиях трансформации высшего специального (дефектологического) образования»; Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы подготовки дефектологов в высшей школе».

Обсуждение и заключения

Анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих векторы модернизации высшего образования в целом и педагогического в частности, результаты пилотного проекта модернизации специального (дефектологического) образования, а также ключевые положения профессионального стандарта позволили сформулировать векторы развития Специального (дефектологического) образования:

– во-первых, *переход на новую уровневую систему высшего образования с многопрофильным базовым образованием*, что регламентируется Порядком совмещения профилей УГСН 44.00.00. Образование и педагогические науки и обеспечивает возможность получения нескольких квалификаций;

– во-вторых, *проектирование образовательных программ базового и специализированного уровней высшего образования с ориентацией на новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» с учетом модели подготовки педагога-дефектолога, основу которой составляет «Ядро специального (дефектологического) образования»;*

– в-третьих, *разработка образовательных программ с учетом профилизации профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» и ориентацией на трудовые функции и трудовые действия, что регламентируется Требованиями к результатам освоения образовательной программы и выражается через универсальные, базовые, общепрофессиональные и профессиональные компетенции;*

– в-четвертых, обеспечение непрерывного образования педагога-дефектолога через программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации; **ведь специалисту, который работает по разным направлениям или меняет профиль деятельности, нужно проходить разное обучение;**

– в-пятых, обеспечение *возможности дополнительного образования* в рамках Профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» педагогам, не имеющим Специального (дефектологического) образования.

Список источников

1. Методические рекомендации по реализации новых образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»: сборник методических материалов / отв. ред. А. А. Алмазова, А. В. Лагутина. М.: МПГУ, 2022. 132 с.

2. Бабина С. А., Вершинина Н. В., Люгзаева С. И. Формирование российской идентичности студентов педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2023. № 3 (14). С. 94–97.

3. Перминова Л. М. Необратимые и обратимые процессы в образовании: фактор управления // Гуманитарные науки и образование. 2022. № 2 (13). С. 69–75.

4. Рябова Н. В., Тумпарова Д. Ш. Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог»: аналитический обзор // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «60-е Евсевьевские чтения», г. Саранск, 19–20 февраля 2024 года / редколлегия: М. В. Антонова, Н. В. Рябова (науч. ред.), А. Н. Гамаюнова (отв. за выпуск) О. В. Бобкова; Мордовский государственный педагогический университет. Саранск: РИЦ МГПУ, 2024. 1 электрон. опт. диск.

5. Абрамова И. В., Рябова Н. В. Подготовка студентов педагогического вуза к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивной практики // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4. С. 51–54.

6. Бобкова О. В., Гамаюнова А. Н. Особенности коммуникативной компетентности студентов с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 1 (53). С. 7–15.

Reference

1. Methodological recommendations for the implementation of new educational programs in the field of “Special (defectological) education”: collection of methodological materials / ed. by A. A. Almazova, A. V. Lagutina. Moscow, MPSU, 2022. 132 p. (In Russ.)

2. Babina S. A., Verшинina N. V., Lyugzaeva S. I. Formation of the Russian identity of students of pedagogical university. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2023; 3(14):94-97. (In Russ.)

3. Perminova L. M. Irreversible and reversible processes in education: a management factor. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2022; 2(13):69-75. (In Russ.)

4. Ryabova N. V., Tumparova D. S. Professional standard “Teacher-defectologist”: an analytical review. *Aktua'nye problemy spetsial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya = Actual problems of special and inclusive education: collection of scientific papers based on the materials of the International scientific and practical conference “60th Evseviev Readings”*, Saransk, February 19-20, 2024 / editorial board: M. V. Antonova, N. V. Ryabova (scientific editor), A. N. Gamayunova (responsible for the issue) O. V. Bobkova; Mordovian State Pedagogical University. Saransk, MSPU Editorial and Publishing Center, 2024. 1 electron. optic. disk. (In Russ.)

5. Abramova I. V., Ryabova N. V. Pedagogical university students training to tutor support in conditions of inclusive practice. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2016; 4(28):51-54. (In Russ.)

6. Bobkova O. V., Gamayunova A. N. Features of the communicative competence of students with disabilities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2023; 14(1-53):7-15. (In Russ.)

Информация об авторе:

Рябова Н. В. – зав. кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, д-р пед. наук, доц., Почет. работник сферы обр. РФ, Заслуж. деятель науки РМ.

Information about the author:

Ryabova N. V. – Head of the Department of Special Pedagogy and Medical Foundations of Defectol-

ogy, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc., Honorary Worker of the Education Sphere of the RF, Honored Scientist of the RM.

Статья поступила в редакцию 02.04.2024; одобрена после рецензирования 13.04.2024; принята к публикации 15.04.2024.

The article was submitted 02.04.2024; approved after reviewing 13.04.2024; accepted for publication 15.04.2024.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.016:57(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_97

Технология формирования экспериментальных умений у обучающихся в детском технопарке

Наталья Геннадьевна Семенова^{1*}, Михаил Александрович Якунчев²,
Александра Алексеевна Кемешева³

^{1,2,3}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹natahasemenovak@mail.ru*, <http://orcid.org/0000-0003-2775-5270>

²mprof@list.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0555-6900>

³alexandra.kemesheva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3304-999X>

Аннотация. В статье актуализирована проблема использования возможностей сферы дополнительного образования детей усилиями детского технопарка «Кванториум». Отмечается, что до последнего времени его квантумы с современным лабораторным оборудованием и инновационным техническим оснащением недостаточно задействованы для целенаправленной организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся в аспекте овладения ими экспериментальными умениями. В связи с этим предлагается авторская разработка технологии, предназначенной для формирования у обучающихся названной категории умений как совокупности последовательно выполняемых элементов. Таковыми представляются следующие: 1) актуализация имеющихся знаний о предполагаемых объектах изучения, связанных с ними явлениях и процессах, оборудовании технопарка, с помощью которого их можно исследовать; 2) представление состава основных экспериментальных умений, последовательности действий в каждом из них с оборудованием технопарка; 3) освоение отдельных действий и экспериментальных умений в целом с оборудованием технопарка под руководством педагога; 4) выбор подходящих экспериментальных умений и их самостоятельное выполнение в учебном исследовании определенного объекта при задействовании оборудования технопарка; 5) рефлексия учебно-исследовательских результатов, полученных при использовании экспериментальных умений при задействовании оборудования технопарка.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, технопарк «Кванториум», экспериментальные умения, технология формирования экспериментальных умений в учебно-исследовательской деятельности

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Реализация потенциала технопарка в формировании экспериментальных умений обучающихся с использованием объектов живой природы».

Для цитирования: Семенова Н. Г., Якунчев М. А., Кемешева А. А. Технология формирования экспериментальных умений у обучающихся в детском технопарке // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.97–104. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_97.

PEDAGOGY

Original article

Technology for forming experimental skills of students in children's technology park

Natalia G. Semenova^{1*}, Mikhail A. Yakunchev², Alexandra A. Kemesheva³

¹Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹natahasemenovak@mail.ru*, <http://orcid.org/0000-0003-2775-5270>

²mprof@list.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0555-6900>

³alexandra.kemesheva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2932-7993>

Abstract. The article actualizes the problem of using opportunities in the sphere of additional education for

children through the possibilities of the children's technology park "Quantorium". It is noted that until recently, its quantum with modern laboratory equipment and innovative technical infrastructure have not been sufficiently used for the purposeful organization of educational and research activities of students in the aspect of mastering their experimental skills. In this regard, the authors propose their ideas of a technology designed to develop the named category of skills in students as a set of consistently performed elements. They include: 1) updating existing knowledge about the proposed objects of study, associated phenomena and processes, and technology park equipment that can be used to study them; 2) presenting the composition of the main experimental skills, the sequence of actions with the technology park equipment in each of them; 3) mastering individual actions and experimental skills in general with the technology park equipment under the guidance of a teacher; 4) selecting suitable experimental skills and their independent implementation in the educational study of a certain object using technology park equipment; 5) conducting reflection of educational and research results obtained from the use of experimental skills when working with the technology park equipment.

Keywords: additional education for children, technology park "Quantorium", experimental skills, technology for the formation of experimental skills in educational and research activities

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (Ulyanovsk State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic "Realization of the potential of the technology park in the formation of experimental skills of students using objects of living nature".

For citation: Semenova N. G., Yakunchev M. A., Kemesheva A. A. Technology for forming experimental skills of students in children's technology park. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):97-104. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_97.

Введение

В условиях интенсивной технологической и социально-культурной трансформации современной российской действительности особое значение должно придаваться фундаментальным и поисковым исследованиям. Ускоренное движение по обозначенному направлению возможно при целенаправленной подготовке квалифицированных кадров нового поколения. Неслучайно сегодня в рамках государственной программы «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» реализуется долгосрочный проект «Передовые инженерные школы» (2030), который ориентирован на обеспечение высокотехнологичных и наукоемких секторов экономики работниками инженерно-технических и естественно-математических специальностей [1]. Важно, чтобы востребованные сейчас и в будущем сферы повышения эффективности производства, цифровой технологии, робототехники, технологий виртуальной и дополненной реальности, микроэлектроники, приборостроения, искусственного интеллекта, биотехнологии, геномной инженерии получали бы действенное профессиональное сопровождение¹. Цель исследования заключается в актуализации необходимости совершенствования сферы дополнительного образования детей усилиями технопарка «Кванториум» при использовании потенциала его квантумов для формирования экспериментальных умений в учебно-исследовательской деятельности на основе реализации специально разработанной образовательной технологии.

Обзор литературы

Для полноценного представления результа-

тов выполненного исследования изучение литературы осуществлялось по трем аспектам: 1) возможности расширения сферы дополнительного образования детей усилиями технопарка «Кванториум»; 2) сущность экспериментальных умений для их формирования в учебно-исследовательской деятельности детей в квантумах; 3) образовательная технология как средство формирования экспериментальных умений у обучающихся в детском технопарке.

По первому аспекту – возможности расширения сферы дополнительного образования детей усилиями технопарка «Кванториум» – для авторов представляли интерес работы Т. В. Дьячковой [2], Л. П. Карпушиной, Н. Ф. Пупковой, С. В. Барановой [3], Р. В. Опарина, Е. Н. Арбузовой [4]. Они позволили выразить смысловые доминанты категорий «современное дополнительное образование детей», «детский технопарк», актуализировать проблему организации дополнительного образования детей по естественно-научной составляющей. Более того, на основе мнения обозначенных авторов выявлены возможности детского технопарка «Кванториум» в оказании образовательных услуг нового качества при задействовании инновационных наглядных средств, информационно-технологического и лабораторного оборудования, специально оснащенных мест для выполнения обучающимися индивидуальных и групповых поисковых, учебно- и научно-исследовательских работ. Эти возможности позволяют поддерживать их интересы и способности, убеждают детей в познаваемости многообразных объектов окружающей действительности, связанных с ними процессов и явлений собственными силами при задействовании ресурсов технопарка.

По второму аспекту – сущность экспери-

¹ Федеральный проект «Передовые инженерные школы». URL: <http://government.ru/news/45876/> (дата обращения: 06.04.2023).

ментальных умений для их формирования в учебно-исследовательской деятельности детей в квантумах – для нас были интересными работы С. В. Суматохина [5], О. В. Лебедевой, О. А. Морозова, В. В. Старовой [6], Д. Ю. Добротина, Г. Н. Молчановой [7], Ф. Б. Окольников, О. Л. Веселковой [8]. Они позволили выразить смысловые доминанты категорий «учебно-исследовательская деятельность», «экспериментальное умение», определить общий состав экспериментальных умений с учетом особенностей квантумов технопарка. Это также дало возможность расставить приоритеты в формировании экспериментальных умений в разных квантумах с учетом содержательной специфики учебных предметов – математики, информатики, физики, химии, биологии и технологии для их углубления и расширения.

По третьему аспекту – образовательная технология как средство формирования экспериментальных умений у обучающихся в детском технопарке – для нас представляли интерес работы Е. И. Чернышевой, Д. В. Дахина, А. В. Бреховой [9], М. Л. Груздевой, Д. А. Толчина [10], М. А. Якунчева с соавт. [11]. Они позволили выразить смысловые доминанты категории «образовательная технология», определить конструкт искомой технологии, что дало возможность в целостном виде представить авторскую образовательную технологию формирования экспериментальных умений у обучающихся в детском технопарке как совокупности последовательно расположенных элементов.

Материалы и методы

Материалами исследования выступили научная информация из естественно-научной, педагогической, психологической и методической литературы, а также количественные и качественные данные об образовательном значении технопарка для обучающихся. Научная информация была востребована для актуализации проблемы совершенствования сферы дополнительного образования детей при ее усилении средствами детского технопарка «Кванториум», организации их учебно-исследовательской деятельности в направлении углубления и расширения учебного материала по естественно-научной составляющей образования, уточнения определения понятия об экспериментальном умении, определения общего состава названной категории умений с учетом особенностей квантумов технопарка, выяснения конструкта искомой технологии и ее описания с позиции достижения планируемых результатов. Количественные и качественные данные были важны для убежденности в том, что незадействованный потенциал детского технопарка может выступать средством включения обучающихся в активную учебно-исследовательскую деятельность на основе специ-

ально разработанной технологии. Для оптимального представления материалов статьи авторами были задействованы две группы методов исследования по уровню познания образовательной действительности. В качестве эмпирических методов выступили анкетирование, индивидуальная и фронтальная беседы с обучающимися, в качестве теоретических – анализ, абстрагирование, систематизация и обобщение материалов исследования.

Результаты исследования

Нет сомнения в том, что предварительная работа по решению проблемы подготовки нужных стране кадров должна начинаться со школьной скамьи при совершенствовании общеобразовательного процесса в целом, качественном обучении математике и предметам области «Естественные науки», в частности – физике, химии, биологии. В совокупности именно они призваны приобщать обучающихся к познанию множества объектов с присущими им явлениями и процессами природного мира, осмыслению принципов, закономерностей, законов их организации и функционирования, овладению знаниями о наиболее важных открытиях и достижениях, оказавших влияние на эволюцию живой материи, создание и развитие технических средств и технологий [12; 13]. Более того, благодаря обозначенным предметам отрываются широкие возможности для применения соответствующих научных знаний в поддержании устойчивого состояния биосферы, сохранении здоровья людей, обеспечении безопасной жизнедеятельности общества, рационального природопользования при выполнении человеком роли грамотного потребителя. Следует согласиться с высказываниями известных отечественных ученых о том, что с целью реализации обозначенных установок следует воспользоваться возможностями сферы не только формального образования, но и – неформального, одним из актуальных выразителей которого представляется дополнительное образование [14–16].

В последнее десятилетие дополнительному образованию детей не случайно уделяется пристальное внимание. Это связано с тем, что именно оно призвано обеспечивать всестороннее удовлетворение образовательных потребностей обучающихся в таких направлениях, как естественно-научное, технико-технологическое, физкультурно-спортивное, социально-гуманитарное, художественно-эстетическое и туристско-краеведческое. Подрастающим поколением все они достаточно востребованы, ибо каждый из обучающихся имеет индивидуальные склонности, способности и интересы.

Естественно-научное направление в силу реализации стратегической инициативы «Новая модель дополнительного образования детей»

стало особенно актуальным. Это во многом объясняется тем, что в ее рамках созданы детские технопарки «Кванториум», предназначенные для привлечения обучающихся к углубленному и расширенному изучению учебного материала по предметным областям «Математика и информатика», «Естественные науки» и «Технология» [17]. Примечательно, что данная установка предполагает иную организацию образовательной деятельности по конкретным предметам названных областей с использованием современного лабораторного оборудования, технических средств обучения, воспитания и развития при задействовании вариативных курсов внеурочной деятельности. Более того, погружение в познание природной, технической, технологической и информационной реальностей может оказать положительное влияние на самоопределение обучающихся в разных областях инженерных и естественно-научных специальностей. Сформулированные положения полностью согласуются с названной выше стратегией нашего государства и умозаключениями отечественных ученых об актуальности раннего приобщения подрастающего поколения к определенным специальностям.

В создавшейся ситуации возникла объективная необходимость в целенаправленном задействовании потенциала детского технопарка «Кванториум» для включения обучающихся в активную деятельность. Одним из таких видов деятельности нам представляется учебно-исследовательская, благодаря которой обучающиеся в соответствии с их интересами и способностями могут погрузиться в познание определенных объектов естествознания в условиях выбранных квантумов. Об этом говорят полученные авторами количественные и качественные данные от обучающихся, побывавших на экскурсии в детских технопарках, слышавших о них от товарищей или получивших соответствующую информацию из интернет-источников. На вопросы анкеты отвечали 68 респондентов – детей 13–15 лет (6–8-е кл.). Абсолютное их большинство (96 %) выразили желание пребывать в среде технопарка и были удивлены уникальным оборудованием, с помощью которого можно не только изучать различные явления и процессы, происходящие в живой и неживой природе, мире техники, технологий и информационном пространстве, но и «попробовать себя» в практических действиях с использованием разного инструментария. Отвечая на вопрос «В каком квантуме хотелось бы „поработать?“», дети высказали следующие группы суждений: 66 % желали заниматься в IT-квантуме (хочется научиться программированию и защите данных в Интернете); 82 % – в биоквантуме (хочется изучать живые объекты и больше узнать о биотех-

нологии); 74 % – в аэроквантуме (хочется познакомиться с созданием беспилотных летательных аппаратов); в робоквантуме – 87 % (хочется научиться конструированию, программированию и 3D-моделированию); в нейроквантуме – 51 % (хочется изучать нервную систему человека, узнать больше о психофизиологии, нейрокибернетике, нейротехнологиях); в наноквантуме – 48 % (хочется изучать, как синтезируются и создаются новые материалы); в геоквантуме – 52 % (хочется изучать основы геодезии, научиться строить географические карты нового поколения). Судя по приведенным данным, дети проявляют интерес и желание заниматься в лабораториях-квантумах технопарка. При беседе с ними мы отмечали, что для изучения тех или иных явлений и процессов в условиях технопарка важно иметь определенные знания и особенно умения пользоваться соответствующим оборудованием для получения искомого результата. Далее детей просили ответить на вопрос «Если предоставится возможность изучать определенные явления и процессы, то с чего начнете и что будете делать в соответствующих квантумах?». Большинство детей (93 %) затруднились с ответом.

Полагаем, что в создавшейся ситуации важна организация учебно-исследовательской деятельности детей в качестве средства, позволяющего проходить путь научного познания, формировать собственную позицию в отношении выделенного объекта. Особо отмечаем, что в данном случае исследовательскую деятельность целесообразно использовать как образовательную технологию, прежде всего в направлении формирования экспериментальных умений. Для ее объективного описания определимся с сущностью учебно-исследовательской деятельности. Соглашаемся с мнением М. С. Галишевой и П. В. Зуева о том, что такая деятельность – это активный, сознательный и творческий процесс, протекающий в состоянии неопределенности, который направлен на получение обучающимися нового для них знания о фрагменте окружающего мира посредством применения научного метода под руководством педагога [18]. Ее результатами будут выступать знания, выявленные в процессе исследования с помощью соответствующих методов эмпирического и теоретического назначения; умения выполнять опытно-экспериментальную работу, фиксировать, объяснять и представлять в обобщенном виде полученные данные; личностные новообразования – самостоятельность в познании конкретного объекта, выработанность исследовательской позиции, освоенность первоначального опыта организации и проведения исследования по определенной теме.

Представим описание технологии формирования экспериментальных умений у обучаю-

щихся в детском технопарке как определенную последовательность совместного выполнения элементов педагогами и обучающимися.

Первый элемент. Актуализация имеющихся знаний о предполагаемых объектах изучения, связанных с ними явлений и процессов, оборудовании детского технопарка «Кванториум», с помощью которого их можно исследовать.

Педагог сообщает обучающимся о разнообразии объектов окружающего мира. Все их можно распределить по трем видам реальности: материальной, духовной и виртуальной. В квантумах технопарка приоритет отдан изучению объектов материальной реальности. Чтобы объект причислить к обозначенной категории, он должен соответствовать ряду признаков: 1) представляет собой фрагмент материальной реальности; 2) обладает целостностью и завершенностью; 3) имеет явную структуру; 4) служит определенному назначению. Если хотя бы один из признаков к объекту не применим, то перед авторами предмет – часть более крупного объекта. Функционирование объекта проявляется через явления и процессы. Явление – это то, что мы можем зафиксировать с помощью органов чувств. Например, листопад, перелет птиц, извержение вулкана, движение планет вокруг Солнца. Некоторые явления можно изучать и с помощью приборов. Например, фагоцитоз амебы, отталкивание противоположно заряженных частиц. Процесс – это то, что мы не можем зафиксировать с помощью органов чувств; процессы скрыты «от глаза человека». Их мы можем изучить только с помощью специального оборудования. Например, фотосинтез в хлоропласте, появление изомеров веществ, ядерные реакции внутри нашей планеты. Некоторые процессы и специальными приборами изучить не получится. Мы как бы додумываем, что должно происходить, выдвигая гипотезы и проверяя их.

Детский технопарк обладает оптимальным набором оборудования для изучения многих объектов, связанных с ними явлений и процессов. В каждом квантуме оно свое. Например, лаборатория Биоквантум обеспечена инструментарием для изучения работы человеческого мозга и поиска новых искусственных систем, человеко-машинных интерфейсов, нейротехнологий на основе использования знаний по психофизиологии. Также в названной лаборатории имеются приборы для исследования микроскопической структуры материалов и биологических макромолекул. Лаборатория Геоквантум оснащена образовательными конструкторами квадрокоптеров, беспилотных летательных аппаратов, летающих робототехнических систем и различными расходными материалами. Лаборатория Энерджиквантум имеет в составе комплекты для

проведения экспериментов в области альтернативной энергетики, в том числе с помощью автомобильной платформы, топливных элементов и солнечной энергетики.

Второй элемент. Представление состава основных экспериментальных умений, последовательности действий в каждом из них с оборудованием детского технопарка «Кванториум».

Педагог знакомит обучающихся с сущностью экспериментальных умений, отмечает их назначение для получения субъективно и объективно нового знания. Далее дается информация о видах обозначенной категории умений – теоретическом и практическом. В квантумах технопарка, как отмечалось выше, есть оборудование для приоритетного формирования практических экспериментальных умений. Но это не означает, что теоретическим экспериментальным умениям при пребывании в них внимание не уделяется. Такие умения связаны с грамотным формулированием названия учебного исследования, выделением для него объекта и предмета, выражением задач в соотношении с ожидаемыми результатами, построением программы действий и выбором методов. Группа практических экспериментальных умений касается собственно реализации программы выполнения исследования и включает умения наблюдать, экспериментировать, измерять, регистрировать, моделировать.

Третий элемент. Освоение отдельных действий и экспериментальных умений в целом с оборудованием детского технопарка «Кванториум» под руководством педагога.

Педагог нацеливает обучающихся на работу с оборудованием квантумов технопарка. Вначале он демонстрирует отдельные действия, а затем «складывает» их в целостные умения. Обучающиеся осваивают умения в предложенных им пробах по изучению разных объектов (процессов и явлений). Они также учатся сочетать варианты использования оборудования квантумов при учете их принадлежности к разным сферам окружающей действительности – природной, технической, технологической и информационной. На этой основе у них формируются конструктивно более сложные экспериментальные практические умения, а также возникают свои варианты изучения разных объектов. В ходе такой деятельности некоторые умения могут переходить в состояние навыков, что в дальнейшем облегчает и ускоряет выполнение практической части учебно-исследовательской деятельности.

Четвертый элемент. Выбор подходящих экспериментальных умений и их самостоятельное выполнение в учебном исследовании определенного объекта при задействовании оборудования детского технопарка «Кванториум».

Обучающиеся от педагога получают сформулированную тему учебного исследования. Далее каждый из них должен сам реализовать приобретенные теоретические и практические экспериментальные умения в квантумах технопарка. Акцент делается на адекватном выборе оборудования и ожидаемых от его использования результатов. Так, например, с помощью светового микроскопа можно изучить клетку на уровне крупных органоидов, электронного микроскопа – на уровне ультрамикроструктур немембранного строения. Оснащенность микроскопов позволяет производить видео- и фотосъемку для накопления эмпирических данных с целью их анализа и представления в обобщенном виде.

Пятый элемент. Рефлексия учебно-исследовательских результатов, полученных при использовании экспериментальных умений при задействовании оборудования детского технопарка «Кванториум».

Обучающиеся обсуждают полученные результаты, делятся опытом использования оборудования квантумов технопарка с позиции реализации их потенциала в изучении разных объектов. При этом каждому из них предоставляется возможность высказаться в аспекте применения оборудования для проникновения в сущность конкретного объекта. Стоит также отметить применимость освоенного умения при изучении других объектов.

Обсуждение и заключения

Дополнительное образование детей усиливается детского технопарка «Кванториум» сегодня получает принципиально новый формат развития. Он связан с тем, что квантумы в его составе создают разнообразие образовательных сред для включения обучающихся в активные виды деятельности, среди которых особое положение занимает деятельность учебно-исследовательская. Именно она, с учетом интересов и способностей детей, открывает широкие возможности для их углубленной подготовки по математике, информатике, физике, химии, биологии и технологии. Более того, такая подготовка тесно связывается с формированием и применением экспериментальных умений, без которых не представляется возможным погружение в ситуации познания определенных объектов естествознания – природных, технических, технологических и информационных. Однако для этого учебно-исследовательская деятельность детей должна быть педагогически организована. В качестве одного из надежных средств для этого предлагается авторская разработка технологии формирования экспериментальных умений при задействовании оборудования детского технопарка «Кванториум», включающей определенное сочетание элементов, реализация которых в совокупности может обеспечить достижение планируемых ре-

зультатов. Это следующие элементы: 1) актуализация имеющихся знаний о предполагаемых объектах изучения, связанных с ними явлениях и процессах, оборудовании технопарка, с помощью которого их можно исследовать; 2) представление состава основных экспериментальных умений, последовательности действий в каждом из них с оборудованием технопарка; 3) освоение отдельных действий и экспериментальных умений в целом с оборудованием технопарка под руководством педагога; 4) выбор подходящих экспериментальных умений и их самостоятельное выполнение в учебном исследовании определенного объекта при задействовании оборудования технопарка; 5) рефлексия учебно-исследовательских результатов, полученных при использовании экспериментальных умений при задействовании оборудования технопарка.

Список источников

1. Овчинникова А. В. Передовые инженерные школы в неоиндустриальной повестке инновационного экономического роста регионов // *Контентус*. 2023. № 7 (1). С. 52–59.
2. Дьячкова Т. В. Социально-педагогические условия развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе дополнительного образования детей // *Вестник педагогических наук*. 2021. № 4. С. 99–104.
3. Карпушина Л. П., Пупкова Н. Ф., Баранова С. В. Формирование социальной ответственности у подростков в организациях дополнительного образования // *Гуманитарные науки и образование*. 2022. № 1 (13). С. 52–57.
4. Опарин Р. В., Арбузова Е. Н. Стратегические ориентиры создания культуротворческой среды дополнительного экологического образования // *Педагогическое образование и наука*. 2021. № 3. С. 41–49.
5. Суматохин С. В. Биологическое образование на рубеже XX–XXI веков : монография. М. : Школьная Пресса, 2021. 416 с.
6. Лебедева О. В., Морозов О. А., Староверова В. В. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся на внеурочных занятиях по физике в современных условиях // *Педагогическое образование в России*. 2019. № 8. С. 64–72.
7. Добротин Д. Ю., Молчанова Г. Н. Контроль и оценка уровня сформированности экспериментальных умений // *Химия в школе*. 2020. № 10. С. 66–74.
8. Окольников Ф. Б., Веселкова О. Л. Пропедевтика экспериментальных умений и навыков в курсе биологии 6 класса // *Биология в школе*. 2006. № 4. С. 27–30.
9. Чернышева Е. И., Дахин Д. В., Брехова А. В. Образовательная среда технопарка как средство формирования профессиональной готовности

будущих учителей технологии дополнительного образования // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (295). С. 101–105.

10. Груздева М. Л., Толчин Д. А. Мобильный технопарк «Кванториум» как современная форма дополнительного образования детей // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 6. С. 107–111.

11. Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Кемешева А. А., Шорина К. О. Возможности детского технопарка «Кванториум» для практико-ориентированного обучения школьников // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 11. С. 233–238.

12. Садовничий В. А. Университеты как ключевой фактор в системе подготовки кадров для обеспечения технологического суверенитета России // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2024. № 1. С. 9–25.

13. Фещенко Т. С., Рогова О. В., Завьялова О. С. Естественнонаучное образование школьников: от теории к практике // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 9 (99). URL: <https://research-journal.org/archive/9-99-2020-september/estestvennonauchnoe-obrazovanie-shkolnikov-ot-teorii-k-praktike> (дата обращения: 06.06.2024).

14. Евладова Е. Б. Самоорганизация детей и подростков в контексте социокультурной модернизации образования // Социальная педагогика в России. 2016. № 1. С. 19–26.

15. Кечаева М. В., Салынина С. Ю. Роль системы дополнительного образования детей в процессе социализации личности // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32367> (дата обращения: 05.06.2024).

16. Кузьминов Я. И., Фруммин И. Д. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное. М. : Издательский дом ВШЭ, 2019. 269 с.

17. Груздева М. Л., Толчин Д. А. Мобильный технопарк «Кванториум» как современная форма дополнительного образования детей // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 6. С. 107–111. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39639> (дата обращения: 16.06.2024).

18. Галишева М. С., Зуев П. В. Учебно-исследовательская деятельность школьника: структурная модель и формулировка понятия // Педагогическое образование в России. 2019. № 6. С. 6–18.

schools in the neo-industrial agenda of innovative economic growth of regions. *Kontentus = Contentus*. 2023; 7(1):52-59. (In Russ.)

2. Dyachkova T. V. Socio-pedagogical conditions for development of personal and professional position of teacher in the regional system of additional education for children. *Vestnik pedagogicheskikh nauk = Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2021; 4:99-104. (In Russ.)

3. Karpushina L. P., Pupkova N. F., Baranova S. V. Social responsibility formation in adolescents in organizations of additional education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2022; 1(13):52-57. (In Russ.)

4. Oparin R. V., Arbuzova E. N. Strategic guidelines for generation of the cultural and creative environment of additional environmental education. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka = Pedagogical education and science*. 2021; 3:41-49. (In Russ.)

5. Sumatokhin S. V. Biological education at the turn of the 20th – 21st centuries: monograph. Moscow, School Press, 2021. 416 p. (In Russ.)

6. Lebedeva O. V., Morozov O. A., Staroverova V. V. Organizing the educational and research activities of students in extracurricular studies on physics in modern conditions. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical education in Russia*. 2019; 8:64-72. (In Russ.)

7. Dobrotin D. Yu., Molchanova G. N. Monitoring and evaluation of the level of development of experimental skills. *Khimiya v shkole = Chemistry at school*. 2020; 10:66-74. (In Russ.)

8. Okolnikov F. B., Veselkova O. L. Propaedeutics of experimental skills in the 6th grade biology course. *Biologiya v shkole = Biology at school*. 2006; 4:27-30. (In Russ.)

9. Chernysheva E. I., Dakhin D. V., Brekhova A. V. The educational environment of the technopark as a means of forming the professional readiness of future teachers of technology in additional education. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. 2022; 2(295):101-105. (In Russ.)

10. Gruzdeva M. L., Tolchin D. A. Mobile technopark Quantorium as a modern form of additional education for children. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern high technologies*. 2023; 6:107-111. (In Russ.)

11. Yakunchev M. A., Semenova N. G., Kemesheva A. A., Shorina K. O. Opportunities of the children's technopark "Quantorium" for practice-oriented teaching of schoolchildren. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern high technologies*. 2022; 11:233-238. (In Russ.)

12. Sadovnichy V. A. Universities as a key factor in the system of personnel training in order to ensure Russia's technological sovereignty. *Vest-*

References

1. Ovchinnikova A. V. Advanced engineering

nik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie = Lomonosov Pedagogical Education Journal. 2024; 1:9-25. (In Russ.)

13. Feshchenko T. S., Rogova O. V., Zavyalova O. S. Science education of schoolchildren: from theory to practice. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal* = International research journal. 2020; 9(99). URL: <https://research-journal.org/archive/9-99-2020-september/estestvennonauchnoe-obrazovanie-shkolnikov-ot-teorii-k-praktike> (accessed 06.06.2024). (In Russ.)

14. Evladova E. B. Self-organization of children and adolescents in the context of sociocultural modernization of education. *Sotsial'naya pedagogika v Rossii* = Social pedagogy in Russia. 2016; 1:19-26. (In Russ.)

15. Kechaeva M. V., Salynina S. Yu. The role of the system of additional education of children in the process of socialization of the individual. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2023; 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32367> (accessed 05.06.2024). (In Russ.)

16. Kuzminov Ya. I., Frumin I. D. Additional education of children in Russia: unified and diverse. Moscow, HSE Publishing House, 2019. 269 p. (In Russ.)

17. Gruzdeva M. L., Tolchin D. A. Mobile technopark "Quantorium" as a modern form of additional education for children. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* = Modern high technologies. 2023; 6:107-111. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39639> (accessed 06.06.2024). (In Russ.)

18. Galisheva M. S., Zuev P. V. The educational research activity of a pupil: the structural model and the formulation of the concept. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical education in Russia. 2019; 6:6-18. (In Russ.)

Информация об авторах:

Семенова Н. Г. – доцент кафедры биологии, географии и методик обучения, канд. пед. наук, доцент.

Якунчев М. А. – профессор кафедры биологии, географии и методик обучения, д-р пед. наук, проф., Заслуж. деятель науки РМ, Заслуж. работник высш. шк. РМ.

Кемешева А. А. – аспирант, ассистент кафедры биологии, географии и методик обучения.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Semenova N. G. – Associate Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, Ph.D. (Pedagogy).

Yakunchev M. A. – Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honored Scientist of the RM, Honored Worker of the Higher School of the RM.

Kemesheva A. A. – Postgraduate, Assistant of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 07.06.2024; одобрена после рецензирования 14.06.2024; принята к публикации 15.06.2024.

The article was submitted 07.06.2024; approved after reviewing 14.06.2024; accepted for publication 15.06.2024.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_105

Особенности формирования социокультурной компетентности детей старшего дошкольного возраста

Жанна Ивановна Сорокина

Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, Астрахань, Россия, Zhanna1982_82@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8423-5517>

Аннотация. В статье раскрываются особенности приобщения детей старшего дошкольного возраста к региональной культуре. Задачей исследования является определение психолого-педагогических аспектов приобщения детей старшего дошкольного возраста к региональной культуре как ориентир для педагогического проектирования информационных технологий. Автором использовался метод теоретического анализа педагогической литературы и опыта профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования по проблеме исследования, позволивший конкретизировать характеристики региональной культуры в аспекте приобщения к ней детей старшего дошкольного возраста, а также определить социокультурную компетентность старшего дошкольника как результат такого приобщения. Практическая ценность результатов исследования определяется тем, что выявленные в исследовании особенности приобщения старшего дошкольника к региональной культуре могут служить воспитателям и методистам ориентиром при оптимизации применения информационных технологий в дошкольном образовании.

Ключевые слова: региональная культура, социокультурная компетентность, старший дошкольник, приобщение

Для цитирования: Сорокина Ж. И. Особенности формирования социокультурной компетентности детей старшего дошкольного возраста // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.105–108. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_105.

PEDAGOGY

Original article

Features of the formation of socio-cultural competence of older preschool children

Zhanna I. Sorokina

Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev, Astrakhan, Russia, Zhanna1982_82@mail.ru, +79627551802 <http://orcid.org/0000-0001-8423-5517>

Abstract. The article examines the peculiarities of introducing older preschool children to regional culture. The aim of the study is to determine the psychological and pedagogical aspects of introducing older preschool children to regional culture as a guideline for the pedagogical design of information technologies. The author used the method of theoretical analysis of pedagogical literature and the experience of professional activity of preschool teachers on the problem of research, which allowed to specify the characteristics of regional culture in the aspect of introducing older preschool children to it, as well as to determine the socio-cultural competence of an older preschooler as a result of such an introduction. The practical value of the research results is determined by the fact that the features of introducing an older preschooler to regional culture identified in the study can serve as a guide for teachers and specialists in teaching methods in optimization of information technology usage in preschool education.

Keywords: regional culture, socio-cultural competence, older preschooler, socialization

For citation: Sorokina Zh. I. Features of the formation of socio-cultural competence of older preschool children. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):105-108. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_105.

Введение

Актуальность вопросов сохранения и развития своей культуры, в частности региональной, в целом определяется поликультурным составом Астраханской области, нарастающей в молодежной среде тенденцией к антисоциальному поведению, утрате семейных традиций, ценностей. Такие общечеловеческие ценности, как честность, доброта, уважение к ближнему и т.д., уходят на второй план, уступая место материальным ценностям. В связи с этим особое значение приобретает поиск эффективных путей социокультурного воспитания подрастающего поколения. В Российской Федерации в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации»¹ (2012 г.) реализуются меры, направленные на возрождение и развитие национальной культуры, исходя из приоритета общечеловеческих ценностей. В соответствии с требованиями общества к компетенциям выпускника дошкольного образовательного учреждения в воспитательно-образовательный процесс вводится социокультурный компонент.

Обзор литературы

Вопросы приобщения детей старшего дошкольного возраста к региональной культуре освещены в работах А. Г. Асмолова, В. В. Игнатовой. Изучению путей «культуросообразной детерминации развития человека как личности, как субъекта культуры, ценности и смыслы диалога в развитии личности в образовательном пространстве» [1] посвящены работы М. М. Бахтина, В. С. Библера, Е. В. Бондаревской, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, М. С. Кагана, А. Н. Леонтьева, С. Т. Шацкого, Р. М. Чумичевой и др. Психологические и социокультурные характеристики детства раскрываются в работах М. Мида, Р. Тейлора, А. Камю, З. Фрейда, Й. Хайзинга, Э. Фромма, И. С. Кона, Б. Бим-Бада, Е. В. Субботского, Г. П. Вяловой, Л. Г. Кураевой, С. Н. Щегловой, С. Н. Иконниковой, Д. И. Фельдштейна и др.

Материалы и методы

В основу исследования вопросов приобщения детей старшего дошкольного возраста к региональной культуре легли общелогические методы анализа, синтеза, обобщения. Нами были проанализированы работы отечественных и зарубежных авторов, в том числе Л. И. Божович, Н. М. Борытко, Л. С. Выготского, В. А. Крутецкого, Л. Р. Мадорского, И. Я. Мурзиной, В. Н. Стрельниченко, П. А. Сорокина, С. Т. Танцорова, А. Ю. Тихоновой и др.

Результаты исследования

Основываясь на определении региональной культуры А. Ю. Тихоновой, концептуальных положениях о характере присвоения и освоения человеком культуры Л. С. Выготского, мы совместно с Н. М. Борытко уточнили понятие *региональной*

культуры, а именно – что понимается под ней применительно к воспитанию детей старшего дошкольного возраста. В рамках нашего исследования под региональной культурой мы будем понимать «социально-исторический опыт живущих на данной территории людей, представителей разных социальных групп, национальностей, вероисповеданий, выражающийся в целевых и процессуальных характеристиках, призванный обеспечить вхождение человека в сообщество через усвоение ценностей, норм и образцов поведения»².

Исследования отечественных ученых доказывают, что по своим психологическим характеристикам старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для формирования социокультурной компетентности, поскольку в этот период ребенок склонен доверять, подражать взрослому [2, с. 45].

Поскольку одной из основных задач современного воспитания является приобщение дошкольников к социокультурным ценностям общества, особенно важным представляются такие особенности детей этого возраста, как формирование новых мотивов поведения, интенсивное развитие воли и эмоций (Л. Р. Мадорский [3, с. 84]), формирование поведения под воздействием сверстников (Л. И. Божович [4, с. 198]) и взрослых (П. А. Сорокин [5, с. 223]).

С. Т. Танцоров в развитии ребенка особое внимание обращает на его социальную составляющую, отмечая, что «ребенок не только находится в системе социальных отношений как субъект стандартного социально-биологического существования, но и как творец и создатель собственного способа жизнедеятельности» [6, с. 39].

В процессе приобщения ребенка к региональной культуре происходит становление:

нравственно-волевой сферы личности, которая направлена на:

- развитие саморегуляции;
- принятие норм, правил и традиций своего общества;

– изменения в представлениях ребенка о себе; *эмоциональной сферы*, которая представляет собой систему переживаний, связанных с восприятием окружающего мира, а именно:

- лирические эмоции – «чувство родного, близкого, милого»;
- эстетические эмоции – эмоционально-чувственное отношение к прекрасному;
- гностические эмоции;

развитие познавательного интереса:

- наглядно-образное мышление;
- словесно-логическое мышление;
- когнитивная деятельность.

Большое значение для освоения социокультурных норм имеют сюжетно-ролевые игры, которые в

¹ Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : принят Госдумой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_docLAW_140174/ (дата обращения: 25.06.2024г.).

² Борытко Н. М., Сорокина Ж. И. Дошкольник и региональная культура: горизонты развития // Педагогические исследования. 2022. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/doshkolnik-i-regionalnaya-kultura-gorizonty-razvitiya> (дата обращения: 03.07.2024).

старшем дошкольном возрасте наиболее актуальны для усвоения правил и организация информационно-образовательной среды в группе с учетом особенностей региона.

Таким образом, результатом приобщения дошкольников к региональной культуре является *социально-культурная компетентность*, т.е. наличие у ребенка специальной системы мотивов, знаний, умений и навыков, позволяющих позитивно взаимодействовать с окружающими независимо от культурных, социальных и других различий.

Согласно исследованиям Дж. Равена, «компетентность характеризует единство когнитивного, эмоционального и волевого аспектов деятельности, направленной на реализацию ценностных установок субъекта»³. Мы полагаем, что данные аспекты могут рассматриваться как компоненты социокультурной компетентности при уточнении их содержания применительно к детям старшего дошкольного возраста и с учетом выделенных выше особенностей их приобщения к региональной культуре.

Когнитивный компонент социокультурной компетентности старшего дошкольника в этом отношении выражается в уровне сформированности знаний детей об окружающей действительности и способах их получения.

Основные проявления когнитивного компонента социокультурной компетентности у старших дошкольников:

- задает вопросы об истории, культуре, традициях социума;
- любознателен;
- вступает с удовольствием в диалог по интересующей его теме;
- делится впечатлениями в процессе творческой деятельности.

Таким образом, знания становятся для ребенка основой успешной социализации, фундаментом для саморазвития.

Эмоциональный компонент социокультурной компетентности старшего дошкольника предполагает способность понимать собственное эмоциональное состояние (веселый, грустный, расстроенный, упрямый и т.д.), различать эмоции других людей, а также выражается в степени освоения социальных форм выражений эмоций, присущих данной культуре.

Основные проявления эмоционального компонента социокультурной компетентности у старших дошкольников:

- умеет распознавать эмоции (по мимике, жестам, поведению, голосу);
- понимает и объясняет причины возникновения базовых эмоций;
- умеет предвидеть возможные сценарии развития событий (эмоциональное предвосхищение);
- сопереживает, проявляет готовность к сочувствию, инициирует поддержку, помощь;
- умеет передавать свое эмоциональное со-

стояние, возникшее в процессе восприятия художественного образа;

- регулирует свое поведение на основе усвоенных этических норм и правил.

Таким образом, развитие эмоционального компонента социокультурной компетентности старшего дошкольника является основой для развития чувства эмпатии, способности к сопереживанию; самоуверенности, самопринятия; снижения агрессивности и антисоциального поведения.

Волевой компонент социокультурной компетентности старшего дошкольника ориентирован на эффективное взаимодействие со средой, способность поступать так, как принято в культурном обществе; следовать социальным нормам и правилам в различных видах деятельности, общении со сверстниками и взрослыми. Он проявляется в способности:

- инициировать, сознательно принимать и последовательно выполнять задания взрослого;
- корректировать свои действия в соответствии целью задания;
- исправлять ошибки, активно добиваться желаемого результата;
- самостоятельно доводить начатое дело до конца;
- сдерживать свои непосредственные желания и считаться с требованиями взрослого;
- преодолевать трудности, возникающие на пути достижения желаемой цели;
- ответственно относиться к своим обязанностям.

Развитие волевого компонента социокультурной компетентности старшего дошкольника позволяет ребенку сознательно регулировать свое поведение, преодолевая трудности при достижении цели.

Таким образом, результатом приобщенности детей старшего дошкольного возраста к региональной культуре является социокультурная компетентность, которая включает в себя когнитивный, мотивационно-эмоциональный и деятельностный компоненты.

Обсуждение и заключения

Изложенные в статье материалы исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования определяется задача приобщения детей к региональной культуре, в результате выполнения которой осуществляется формирование их социокультурной компетентности.

2. Социально-культурная компетентность понимается нами как совокупность специальной системы знаний, умений, навыков и мотивов, способствующих позитивной социализации дошкольника.

3. Приобщение детей старшего дошкольного возраста к региональной культуре невозможно без учета возрастных особенностей старшего дошкольного возраста, активного участия ребенка и взрослого (педагога, родителя), привлечения ребенка к различным видам деятельности, организации информационно-образовательного пространства с

³ Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М., 2002. С. 479.

включением в него регионального материала.

Список источников

1. Платохина Н. А. Концептуальные основы ценностно-смыслового развития детей дошкольного возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 10–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-tsennostno-smyslovogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 05.07.2024).
2. Усова А. П. Обучение в детском саду. М. : Просвещение, 1981. 172 с.
3. Мадорский Л. Р. Глазами младших школьников : книга для учителя. М. : Просвещение, 1991. 176 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 1998. 464 с.
5. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М. : Политиздат, 1992. 543 с.
6. Танцоров С. Т. Групповая работа в развивающем обучении. Рига : Эксперимент, 1997. 100 с.

References

1. Platokhina N. A. Conceptual bases of preschool children's value-semantic development. *Vestnik chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. = Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University. 2009; 10-1. URL: [\[vogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta\]\(https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-tsennostno-smyslovogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta\) \(accessed 05.07.2024\). \(In Russ.\)](https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-tsennostno-smyslo-</div><div data-bbox=)

2. Usova A. P. Education in kindergarten. Moscow, Prosveshchenie, 1981. 172 p. (In Russ.)
3. Madorsky L. R. Through the eyes of primary school students: teacher's book. Moscow, Prosveshchenie, 1991. 176 p. (In Russ.)
4. Bozhovich L. I. Personality and its formation in childhood. St. Petersburg, Piter, 1998. 464 p. (In Russ.)
5. Sorokin P. A. Human. Civilization. Society. Moscow, Politizdat, 1992. 543 p.
6. Tantsorov S. T. Group work in developmental learning. Riga, Experiment, 1997. 100 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Сорокина Ж. И. – ассистент кафедры педагогических практик и сервисных индустрий.

Information about the author:

Sorokina Zh. I. – Assistant of the Department of Pedagogical Practices and Service Industries.

Статья поступила в редакцию 03.07.2024; одобрена после рецензирования 09.07.2024; принята к публикации 10.07.2024.

The article was submitted 03.07.2024; approved after reviewing 09.07.2024; accepted for publication 10.07.2024.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.016:57(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_109

Технология выполнения практико-ориентированных заданий для формирования естественно-научной грамотности обучающихся

Михаил Александрович Якунчев^{1*}, Иван Федорович Маркинов², Роман Владимирович Осинин³

^{1,2,3}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹mprof@list.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-0555-6900>

²mark33@lsit.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2932-7993>

³osinin.r.v@list.ru, <http://orcid.org/0000-0003-2398-0171>

Аннотация. В статье актуализируется проблема целенаправленного формирования у обучающихся общеобразовательных организаций естественно-научной грамотности. В связи с этим авторами сформулировано определение понятия о названном виде функциональной грамотности, с позиции которого определены наиболее важные установки на задействование достижений естественных наук в сфере общего образования, важных для успешного выполнения практико-ориентированных заданий. С опорой на них представлено описание соответствующей технологии как определенного порядка действий в составе шагов: 1) подготовка обучающихся к выполнению задания; 2) выполнение обучающимися предложенного задания; 3) представление обучающимися результатов выполненного задания; 4) обсуждение обучающимися полученных результатов выполненного задания и их оценка. Как показала практика организации учебной деятельности старшеклассников, применение разработанной и апробированной технологии может гарантировать планируемый результат.

Ключевые слова: общеобразовательная организация, обучающиеся, технология выполнения практико-ориентированных заданий для формирования естественно-научной грамотности

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Формирование естественно-научной грамотности у обучающихся при изучении биологии в общеобразовательной школе».

Для цитирования: Якунчев М. А., Маркинов И. Ф., Осинин Р. В. Технология выполнения практико-ориентированных заданий для формирования естественно-научной грамотности обучающихся // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.109–115. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_109.

PEDAGOGY

Original article

Technology of performing practice-oriented tasks for the formation of natural science literacy of students

Mikhail A. Yakunchev^{1*}, Ivan F. Markinov², Roman V. Osinin³

^{1,2,3}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹mprof@list.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-0555-6900>

²mark33@lsit.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2932-7993>

³osinin.r.v@list.ru, <http://orcid.org/0000-0003-2398-0171>

Abstract. The article actualizes the problem of purposeful formation of natural science literacy of students of general education organizations. In this regard, the authors have formulated a definition of the concept of this type of functional literacy, based on which identified the most important policies for using achievements of natural sciences in the field of general education, essential for the successful performance of practice-oriented tasks. Taking this into consideration, the authors present a description of the relevant technology as a certain order of

actions including the following steps: 1) preparing students for the task; 2) students completing the proposed task; 3) students presenting the results of the completed task; 4) students discussing the results of the completed task and evaluating them. As the practice of organizing the educational activities of high school students has shown, the use of the developed and tested technology can guarantee the planned result.

Keywords: educational organization, students, technology for performing practice-oriented tasks for the formation of natural science literacy

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Formation of natural science literacy among students studying biology in secondary schools”.

For citation: Yakunchev M. A., Markinov I. F., Osinin R. V. Technology of performing practice-oriented tasks for the formation of natural science literacy of students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):109-115. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_109

Введение

Необходимость формирования естественно-научной грамотности подрастающего поколения сегодня выдвигается на передний план в деятельности всего российского педагогического сообщества. Выступая в качестве одного из выразителей функциональной грамотности человека, которому предстоит жить в развивающемся постиндустриальном обществе, естественно-научная грамотность, несомненно, призвана играть пропедевтическую роль, прежде всего в подготовке обучающихся сферы общего образования. Именно она выступает своего рода «пространством», в котором каждый может стать полноценной личностью на основе овладения всеми компонентами содержания образования, включая знания об организации, функционировании, естественной роли и значении объектов природного мира для человека, применения определенной совокупности умений и навыков их преобразования с учетом признанных в современном обществе ценностных и нравственных установок. Учитывая факт, что обозначенный выше этап развития общества связывается с разработкой и внедрением высокотехнологичных процессов, получением объективной информации о достижениях естествознания в реализации производственного ресурса, а также ресурса разрешения возникающих проблем в повседневной жизни, указанная установка в сфере общего образования по определенным ее аспектам может реализоваться именно на основе овладения обучающимися естественно-научной грамотностью. Цель исследования заключается в актуализации необходимости формирования естественно-научной грамотности, уточнении формулировки определения «естественно-научная грамотность», представлении с опорой на него технологии выполнения практико-ориентированных заданий обучающимися общеобразовательных организаций для овладения естественно-научной грамотностью.

Обзор литературы

Изучение источников, важных для выполнения исследования, осуществлялось по нескольким направлениям – выражению сущности естественно-научной грамотности обучающихся, предполагающей задействование достижений естествознания в сфере общего образования, уточнению понятия о практико-ориентированном задании с позиции овладения естественно-научной грамотностью, опре-

делению и описанию технологии выполнения практико-ориентированного задания обучающимися для овладения естественно-научной грамотностью.

По первому направлению – выражению сущности естественно-научной грамотности обучающихся – укажем, что в литературе обнаруживаются разные ее определения. В работах Н. М. Мамедова и С. Е. Мансуровой [1], Л. М. Перминовой [2], С. Е. Snow, К. А. Dibner [3], А. Widowati [4] фиксируется внимание на ее теоретической доминанте, авторами отмечается важность овладения обучающимися знаниями о фундаментальных законах физики, химии и биологии. Е. Ю. Пимонова [5], Л. Н. Горобец с соавт. [6], Н. И. Чуркина [7] концентрируются на практической составляющей естественно-научной грамотности – определенных средствах и способах применения полученных теоретических знаний в разных ситуациях. Обозначенные суждения позволили выразить собственный вариант сущности естественно-научной грамотности как способности обучающихся применять освоенные знания о приоритетных понятиях, законах, концепциях, теориях естественных наук, отражающих особенности организации и функционирования объектов природы, их изменения в силу разных причин для объяснения научной информации, ее целенаправленного преобразования и использования при выполнении учебных заданий, а также разрешения проблемных ситуаций повседневной жизни в практическом ключе. С опорой на труды Р. С. Сайфуллина с соавт. [8], С. Х. Карпенкова [9], Э. М. Люманова и Г. Ш. Нимитулаевой [10] в отношении предложенной дефиниции удалось определить приоритетные аспекты использования достижений естественных наук в сфере общего образования для формирования естественно-научной грамотности с задействованием практико-ориентированных заданий. Таковыми являются: а) проникновение в сущность объектов при изучении физики, химии, биологии для выяснения их характерных признаков в составе теоретических и эмпирических знаний, определения вклада соответствующих наук в развитие техники и технологий; б) использование рациональных способов выражения знания об объектах естествознания при сочетании его теоретического и эмпирического составляющих, процедур научного исследования в контексте их применении в учебных ситуациях и практической деятельности

человека; в) определение ценностей объектов естествознания с позиции их технического, технологического, экономического, культурного, социального, личностного значения с выражением актуальных оценок как собственных суждений о качественных и количественных характеристиках.

По второму направлению – уточнению понятия о практико-ориентированном задании с позиции овладения естественно-научной грамотностью – для нас важными были публикации С. Е. Мансуровой с соавт. [11], А. Ю. Пентина с соавт. [12], А. И. Умана и М. А. Федоровой [13], М. Ю. Демидовой с соавт. [14], В. Г. Разумовского и А. Ю. Пентина [15], М. А. Якунчева с соавт. [16]. В них обращено внимание на сущность понятия об учебном задании в целом, разные виды заданий для формирования функциональной грамотности обучающихся, включая ее естественно-научную составляющую, а также некоторые подходы к их составлению. С опорой на них нам удалось уточнить смысл практико-ориентированного задания, предназначенного для формирования у обучающихся естественно-научной грамотности как особого поручения по выполнению определенной совокупности действий с применением знаний из разных отраслей естествознания для разрешения учебных ситуаций и преодоления ситуаций в повседневной жизни.

По третьему направлению – определению и описанию технологии выполнения практико-ориентированного задания обучающимися для овладения естественно-научной грамотностью – наше внимание было зафиксировано на публикациях Н. В. Бордовской с соавт. [17], Г. К. Селевко [18], О. И. Шевченко и И. И. Ветрова [19], М. А. Якунчева с соавт. [20; 21]. В них обращено внимание на понимание сущности образовательных технологий с позиции теории и практики их применения в обучении, воспитании и развитии личности, предложены рекомендации по включению в названные процессы технологий организации самостоятельной работы, актуализации творческого потенциала, выполнению учебных заданий различного назначения, на основе которых нами определен общий конструкт технологии выполнения практико-ориентированных заданий для формирования естественно-научной грамотности обучающихся, представлено ее описание в виде взаимосвязанных шагов, реализация которых предполагает достижение планируемых результатов.

Материал и методы

В качестве материала исследования выступили результаты анализа естествоведческой и педагогической литературы. Они отражают приоритетные аспекты использования достижений естественных наук в сфере общего образования для уточнения формулировки понятия о естественно-научной грамотности и ее целенаправленного формирования у обучающихся, представления и описания технологии выполнения практико-ориентированных заданий для достижения планируемых результатов обозначенного процесса в общеобразовательной

организации. Из теоретических методов исследования были задействованы анализ, систематизация и обобщение материалов, из эмпирических – анкетирование учителей, индивидуальная и фронтальная беседы с обучающимися.

Результаты исследования

Для того чтобы с опорой на указанные установки по использованию достижений естественных наук в сфере общего образования целенаправленно формировать естественно-научную грамотность, учителю необходимо задействовать определенные средства, среди которых особое место должны занять учебные задания. Об этом свидетельствуют данные эмпирического исследования, проведенного нами среди учителей естественно-научных предметов (64 чел.) и обучающихся – учащихся 10-го класса (68 чел.). Большая часть учителей (76 %) обратила внимание на то, что успех овладения обучающимися естественно-научной грамотностью, несомненно, зависит от отбора содержания материала, методов и приемов, применяемых самим учителем. Но в большей степени он зависит от средств, которые «погружают» обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность. Среди таких средств, предложенных на выбор, в качестве наиболее эффективных 82 % учителей указали на специально разработанные задания определенной структуры, предполагающие применение полученных знаний и интеллектуальных умений, а также выражение собственного мнения в направлении практического значения изучаемого содержания. Большинство старшеклассников (81 %), к сожалению, затруднились сформулировать сущность выражения «естественно-научная грамотность». Однако после соответствующих объяснений они выразили готовность к восприятию и отработке учебного материала в ключе названного вида грамотности. Респонденты (72 %) также положительно отзывались на предложение выполнять на уроке и (или) дома задания практической направленности при задействовании исходной теоретической основы, если будет предложен соответствующий порядок действий, что в целом поможет им не только «заработать» желаемую отметку, но еще и подготовиться к сдаче Единого государственного экзамена.

Определенный порядок действий, гарантирующий ожидаемый результат овладения обучающимися естественно-научной грамотностью, лучше представляется как технологически организованная процедура. Данная установка в полной мере относится и к технологии выполнения практико-ориентированных заданий. Представим ее описание в виде определенных взаимосвязанных шагов.

Шаг 1. Подготовка обучающихся к выполнению задания. Важно, чтобы обучающиеся имели ясное представление о сущности практико-ориентированного задания. Для этого лучше организовать несколько специальных занятий, в ходе которых обращается внимание на сущность таких заданий, их категории и построение. Следует растолковать обучающимся, что практико-ориентированное за-

дание с позиции овладения естественно-научной грамотностью – это для них особая категория поручения, предполагающего выполнить интеллектуальные и (или) практические (универсальные / специальные) действия с позиции применения знаний по физике, химии, биологии для анализа и принятия решения в учебных ситуациях, преодолении реальных проблем, касающихся технической, технологической, здоровьесберегающей, экологической, природоохранной и бытовой сфер жизнедеятельности человека и общества. Необходимо дать пояснения в отношении названных групп действий и наиболее важных выразителей указанных сфер во взаимосвязи с разными отраслями естествознания. Как показала собственная практика работы с обучающимися старших классов, следует обратить особое внимание на определенные категории практико-ориентированных заданий. В соответствии с требованиями международного сравнительного исследования PISA, их лучше представлять в трех группах. Первая группа заданий касается толкования-объяснения смыслов объектов (предметов, явлений, процессов) естествознания, подлежащих познанию, и применения полученных результатов в практической деятельности людей. Хорошо, если из физики, химии и биологии будут приведены примеры объектов, кратко охарактеризованы наиболее распространенные и востребованные в общем образовании типы объяснений по отношениям между объектами – генетическое, причинное, структурное, функциональное, а также объясняемому объекту – фактологическое, номологическое, теориологическое. Вторая группа заданий предполагает выражение обучающимися понимания сущности и специфики исследований в области естествознания, их значения для развития науки, решения проблем прикладного смысла. Третья группа заданий ориентирована на интерпретацию определенных количественных и качественных данных в аспекте аргументации их важности для развития науки и применения в названных выше сферах современного общества. Учитывая факт, что сущность интерпретации как комплексной операции мышления старшеклассниками определяется с трудом, важно дать им соответствующие комментарии. Интерпретация при выполнении практико-ориентированного задания предполагает истолкование, разъяснение и расшифровку смыслов в отношении рассматриваемого объекта естествознания при определении его нового значения для конкретного случая с выражением собственного мнения. Важно старшеклассникам дать информацию о том, что каждая группа заданий разрабатывается с учетом определенных контекстов, приоритетными из которых являются природные процессы и явления, природные ресурсы и их использование, актуальные технологии, использование технических средств в бытовой практике, здоровье человека, необходимость его укрепления и сохранения, экологические проблемы и способы их решения. Каждый из контекстов может представляться в одной или нескольких ситуа-

циях – глобальной (международной), национальной (государственной), локальной (местной). Первая из них предполагает рассмотрение природных объектов (предметов, явлений, процессов), их изменений и преобразований в масштабах земной планеты и всего человечества, вторая – отдельных континентов, регионов, групп стран, третья – отдельных стран, конкретных местностей и территорий. Далее следует фиксировать внимание обучающихся на построении практико-ориентированного задания. Его элементами являются следующие: 1) название задания; 2) компоненты задания – мотивационный (краткий текст, побуждающий к активным действиям определенной направленности в зависимости от группы задания, его контекста и рассматриваемой ситуации); содержательный (специально выбранная или составленная информация в виде текста, количественных данных, рисунка, таблицы, графического изображения предмета, явления, процесса для выполнения действий по требованиям международного сравнительного исследования PISA); 3) собственно задание (выполнение действий по объяснению сущности рассматриваемого объекта, пониманию важности выполнения научных исследований в отношении объекта в целом или его составной части, интерпретации данных с выражением собственного мнения).

Шаг 2. Выполнение обучающимися предложенного задания. Он является важным и ответственным, ибо призван обеспечивать достижение планируемых результатов в отношении овладения естественно-научной грамотностью. Прежде чем приступить к выполнению действий по собственно заданию, важно зафиксировать внимание на названии задания и принять предварительное решение о том, почему задание называется именно так, а не иначе. Далее обучающимся необходимо ознакомиться с текстами мотивационного и особенно содержательного назначения для определения того, к какой группе относится данное задание, какой контекст оно имеет, в какой или каких ситуациях этот контекст реализован. Важно предупредить обучающихся, что в предложенном задании может отсутствовать информация для его успешного выполнения и, наоборот, в задание может быть включен материал, совсем не нужный для получения планируемого результата. Предупреждение имеет значение для определения дополнительных источников, чтобы получить из них недостающую информацию. Далее содержательная часть текста анализируется, устанавливаются соответствующие смысловые доминанты и предварительно определяются наиболее рациональные способы разрешения «заложенных» в тексте ситуаций. В зависимости от группы задания актуализируются знания о типах объяснений, специфике выполнения исследования в отношении объекта (предмета, явления, процесса), заявленного в задании, наиболее приемлемых способах интерпретации количественных и (или) качественных данных с позиции обогащения соответствующей отрасли естественно-научного знания и его приме-

нения на практике.

Шаг 3. Представление обучающимися результатов выполненного задания. Для названной процедуры желательно выделить специальное время. Хорошо, если полученные результаты будут представлены перед одноклассниками, особенно перед теми, которые выполняли аналогичные задания. Чтобы действие прошло полноценно, обучающиеся должны правильно выбрать соответствующую форму. Как показала наша практика работы с обучающимися старших классов, приемлемыми и признанными ими формами могут быть краткое выступление по сформулированным ответам на предложенные в задании вопросы, демонстрация полученных материалов с помощью нескольких слайдов с комментариями, представление ответов в распечатке в виде кратких суждений.

Шаг 4. Обсуждение обучающимися полученных результатов выполненного задания и их оценка. Обсуждение предполагает высказывание своего мнения о результатах выполненного задания каждым из обучающихся. В нем принимают участие и учитель, и сами старшеклассники. Именно во время данной процедуры выявляются наиболее часто встречающиеся ошибки, определяются недочеты в ответах, ищутся наиболее рациональные способы дальнейшей работы в направлении лучшего поиска ответов на вопросы, сформулированные в части собственно задания, вычленяются сильные и слабые аспекты естественно-научной подготовки обучающихся. В совокупности все это придает процедуре обсуждения актуальный образовательный смысл. Важным моментом представляется оценка результатов выполненного задания. Для этого следует считаться с определенными критериями общего и специального назначения. К общим критериям следует отнести правильное следование указаниям по выполнению задания, полноту и самостоятельность выполнения задания, доказательность результатов выполненного задания. Специальными критериями выступают: 1) использование естественно-научного знания для объяснения сущности объекта (предмета, явления, процесса), принципов действия технических устройств и технологий; 2) определение методов научного исследования для применения в отношении конкретных объектов (предметов, явлений, процессов) с учетом их особенностей; 3) интерпретация данных и формулирование выводов, преобразование одной формы выражения данных в другую, оценивание с научной позиции аргументов и доказательств из различных источников.

Обсуждение и заключения

Естественно-научную грамотность обучающихся общеобразовательных организаций необходимо признавать в качестве одного из ключевых показателей социокультурного развития индивида. Она состоит в понимании основных закономерностей и особенностей естествознания, осведомленности в том, что именно естественные науки, технические средства и технологии гарантируют развитие материальной, интеллектуальной и культурной сфер об-

щества. Поэтому на этапе получения общего образования обучающиеся должны проявлять активную позицию в отношении овладения материалом по физике, химии, биологии, а главное – применения полученных знаний в учебных ситуациях и повседневной жизни, особенно в нестандартных случаях. Важным средством формирования естественно-научной грамотности обучающихся выдвигаются практико-ориентированные задания, что можно утверждать на основе трудов отечественных педагогов. В обозначенном аспекте важны и полученные нами материалы эмпирического исследования с участием учителей естественно-научных предметов, а также старшеклассников. Примечательно, что они выразили мнение о том, что для успешного выполнения обозначенной категории заданий необходимо иметь ясное представление о порядке выполняемых действий с соответствующими комментариями. Такой порядок может успешно реализоваться на основе разработанной технологии, состоящей из четырех шагов. В результате преодоления первого шага обучающийся проявит готовность к выполнению задания для овладения естественно-научной грамотностью по следующим критериям: 1) выражает сущность практико-ориентированного задания; 2) различает группы практико-ориентированных заданий с позиции требований международного сравнительного исследования PISA; 3) называет и кратко характеризует элементы практико-ориентированного задания. В результате преодоления второго шага – готовность по критериям: 1) понимает по мотивационному компоненту задания актуальность выполнения активных действий; 2) анализирует содержательный компонент задания для выделения существенной информации и ее дополнения при обнаруженной недостаточности; 3) использует информацию, способы и средства для выполнения собственно задания и получения запланированного результата. В результате преодоления третьего шага – готовность по критериям: 1) выбирает самостоятельно форму представления полученных результатов по выполненному заданию; 2) отстаивает свои позиции и отвечает на заданные вопросы. В результате преодоления четвертого шага – готовность по критериям: 1) участвует в обсуждении результатов собственной работы над заданием, а также результатов, представленных товарищами; 2) оценивает полученные результаты выполненного задания по определенным критериям с позиции требований международного сравнительного исследования PISA. Следовательно, использование разработанной технологии вполне может способствовать овладению обучающимися естественно-научной грамотностью.

Список источников

1. Мамедов Н. М., Мансурова С. Е. Естественнонаучная грамотность как условие адаптации человека к эпохе перемен // Ценности и смыслы. 2020. № 5 (69). С. 45–59.
2. Перминова Л. М. Дидактическое обоснование

вание формирования естественнонаучной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 162–171.

3. Snow C. E., Dibner K. A. Science Literacy: Concepts, Contexts, and Consequences. National Academies Press. 2016. 166 p.

4. Widowati A. The Development of Scientific Literacy through Nature of Science (NoS) within Inquiry Based Learning Approach // Journal of Physics: Conference Series. 2017. 909. Pp. 1–7.

5. Пимонова Е. Ю. Естественнонаучная грамотность в заданиях по биологии, сформированных учителем // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 3 (63). С. 130–151.

6. Горобец Л. Н., Бирюков И. В., Попова Т. П. Функциональная грамотность как основной тренд современного обучения // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3 (94). С. 84–86.

7. Чуркина Н. И. Методологическая программа формирования функциональной грамотности школьников // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. Т. 15, № 3. С. 102–109.

8. Сайфуллин Р. С., Водопьянова С. В., Сайфуллин А. Р. Достижения естественных наук и эра Нобелевских премий : учебное и справочное издание. Казань : Фэн, 2005. 364 с.

9. Карпенков С. Х. Концепции современного естествознания. М. : Высшая школа. 2003. 488 с.

10. Люманов Э. М., Нимитулаева Г. Ш. История науки и техники. М. : Лань. 2022. 269 с.

11. Мансурова С. Е., Камзеева Е. Е., Иванеско С. В., Мелина С. И., Банникова Е. Е. Развитие естественнонаучной грамотности на основе предметного и межпредметного содержания. М. : Академия Минпросвещения России. 2021. 132 с.

12. Пентин А. Ю., Заграничная Н. А., Паршутин Л. А. Формирование и диагностика естественнонаучной грамотности : комплексные межпредметные задания с химической составляющей // Народное образование. 2017. № 1–2 (1460). С. 136–143.

13. Уман А. И., Федорова М. А. Учебное задание как средство формирования учебной самостоятельной деятельности // Проблемы современного образования. 2017. № 2. С. 111–117.

14. Демидова М. Ю., Добротин Д. Ю., Рохлов В. С. Подходы к разработке заданий по оценке естественнонаучной грамотности обучающихся // Педагогические измерения. 2020. № 2. С. 8–19.

15. Разумовский В. Г., Пентин А. Ю. Естественнонаучная грамотность: контрольные материалы и экспериментальные умения // Народное образование. 2017. № 4–5. С. 159–167.

16. Якунчев М. А., Маркинов И. Ф., Семенова Н. Г., Осинин Р. В. К проблеме разработки методики формирования естественнонаучной грамотности обучающихся при изучении биологии в школе // Гуманитарные науки и образование. 2022. № 4. С. 107–115.

17. Бордовская Н. В., Даринская Л. А., Костромина С. Н. Современные образовательные техноло-

гии. Москва : Кнорус. 2023. 432 с.

18. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий // Теоретические основания современных образовательных педагогических технологий. Москва : НИИ Школьные технологии. 2019. С. 34–65.

19. Шевченко О. И., Ветров И. И. Педагогические технологии в образовательном процессе // Образование и воспитание. 2019. № 5 (25). С. 51–53.

20. Якунчев М. А., Осинин Р. В., Семенова Н. Г., Журавлева Е. В. Виды учебных кейсов для формирования функциональной грамотности в естественнонаучной подготовке обучающихся // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 10. С. 160–166.

21. Семенова Н. Г., Якунчев М. А., Киселева А. И., Шорина К. О. Изучение исходного состояния знаний старшеклассников о сущности биологической картины мира // Учебный эксперимент в образовании. 2022. № 4 (104). С. 81–88.

References

1. Mamedov N. M., Mansurova S. E. Natural science literacy as a condition for human adaptation to the era of change. *Tsennosti i smysly* = Values and meanings. 2020; 5 (69):45-59. (In Russ.)

2. Perminova L. M. Didactic basis for formation of natural-science literacy. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = Domestic and foreign pedagogy. 2017; 1(4-41):162-171. (In Russ.)

3. Snow C. E., Dibner K. A. Science Literacy: Concepts, Contexts, and Consequences. National Academies Press. 2016. 166 p.

4. Widowati A. The Development of Scientific Literacy through Nature of Science (NoS) within Inquiry Based Learning Approach. *Journal of Physics: Conference Series*. 2017; 909:1-7.

5. Pimonova E. Yu. Natural scientific literacy in biology assignments formed by the teacher. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy* = Journal of Pedagogical Innovations. 2021; 3(63):130-151. (In Russ.)

6. Gorobets L. N., Biryukov I. V., Popova T. P. Functional literacy as the main trend of modern learning. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = The world of science, culture, education. 2022; 3(94):84-86. (In Russ.)

7. Churkina N. I. Methodological program to form functional literacy in pupils. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya* = The Science of Person: Humanitarian Researches. 2021; 15(3):102-109. (In Russ.)

8. Sayfullin R. S., Vodopyanova S. V., Sayfullin A. R. Achievements of natural sciences and the era of the Nobel Prizes: educational and reference edition. Kazan, Fen, 2005. 364 p. (In Russ.)

9. Karpenkov S. Kh. Concepts of modern natural science. Moscow, Vysshaya shkola. 2003. 488 p. (In Russ.)

10. Lyumanov E. M., Nimitulaeva G. Sh. History of science and technology. Moscow, Lan, 2022. 269 p. (In Russ.)

11. Mansurova S. E., Kamzeeva E. E., Ivanenko S. V., Melina S. I., Bannikova E. E. The development of natural science literacy based on subject and interdisciplinary content. Moscow, Academy of the Ministry of Education of Russia, 2021. 132 p. (In Russ.)
12. Pentin A. Yu., Zagranichnaya N. A., Parshutina L. A. Formation and diagnosis of natural science literacy : complex interdisciplinary tasks with a chemistry component. *Narodnoe obrazovanie* = Public education. 2017; 1-2(1460):136-143. (In Russ.)
13. Uman A. I., Fedorova M. A. Learning task as a means of independent learning activities formation. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* = Problems of modern education. 2017; 2:111-117. (In Russ.)
14. Demidova M. Yu., Dobrotin D. Yu., Rokhlov V. S. Approaches to the development of tasks for assessing the natural science literacy of students. *Pedagogicheskie izmereniya* = Educational measurements. 2020; 2:8-19. (In Russ.)
15. Razumovskiy V. G., Pentin A. Yu. Natural science literacy: control materials and experimental skills. *Narodnoe obrazovanie* = Public education. 2017; 4-5:159-167. (In Russ.)
16. Yakunchev M. A., Markinov I. F., Semenova N. G., Osinin R. V. To the problem of developing a methodology for the formation of natural science literacy of students in the study of biology at school. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 4:107-115. (In Russ.)
17. Bordovskaya N. V., Darinskaya L. A., Kostromina S. N. Modern educational technologies. Moscow, Knorus. 2023. 432 p. (In Russ.)
18. Selevko G. K. Encyclopedia of Educational Technologies. *Teoreticheskie osnovaniya sovremennykh obrazovatel'nykh pedagogicheskikh tekhnologiy* = Theoretical foundations of modern educational pedagogical technologies. Moscow, Research Institute of School Technologies. 2019. 34–65 p. (In Russ.)
19. Shevchenko O. I., Vetrov I. I. Pedagogical technologies in the educational process. *Obrazovanie i vospitanie* = Education and upbringing. 2019; 5(25):51-53. (In Russ.)
20. Yakunchev M. A., Osinin R. V., Semenova N. G., Zhuravleva E. V. Types of learning cases to develop functional literacy in natural science training of students. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* = Modern high technologies. 2023; 10:160-166. (In Russ.)
21. Semenova N. G., Yakunchev M. A., Kiseleva A. I., Shorina K. O. The study of the initial state of knowledge of high school students about the essence of the biological picture of the world . *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii* = Teaching Experiment in Education. 2022; 4(104):81-88. (In Russ.)

Информация об авторах:

Якунчев М. А. – профессор кафедры биологии, географии и методик обучения, д-р пед. наук, проф., Заслуж. деятель науки РМ, Заслуж. работник высш. шк. РМ.

Маркинов И. Ф. – доцент кафедры биологии, географии и методик обучения, д-р пед. наук.

Осинин Р. В. – ассистент кафедры биологии, географии и методик обучения.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Yakunchev M. A. – Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honored Scientist of the RM, Honored Worker of the Higher School of the RM.

Markinov I. F. – Associate Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, Dr. Sci. (Pedagogy).

Osinin R. V. – Assistant of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 06.06.2024; одобрена после рецензирования 19.06.2024; принята к публикации 20.06.2024.

The article was submitted 06.07.2023; approved after reviewing 19.06.2024; accepted for publication 20.06.2024.

ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 2-9(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_116

Деструктивные молодежные течения в современном чувашском неоязычестве

Евгений Николаевич Ефремов^{1*}, Денис Петрович Мальченков²

¹Средне-Волжский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), Саранск, Россия, een.pravo@gmail.com*, <http://orcid.org/0000-0003-2384-4698>

² Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Воронеж, Россия, malchenkovdenis@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2100-0144>

Аннотация. Статья посвящена анализу развития основных направлений современного чувашского неоязычества, внутри которого во второй половине 2000-х гг. сформировались деструктивные течения в молодежной среде. Показана специфика и сущность религиозно-политических требований групп «Иреклек», «Чебоксарские неонацисты» и общины «Шупашкар». Деятельность немногочисленных деструктивных неоязыческих молодежных течений была оперативно предотвращена правоохранительными органами Республики Чувашия. Авторами актуализируется проведение дальнейших исследований, связанных с развитием в республике неоязычества, которое в значительной степени формировалось как составляющая национализма, несущего протестные настроения и сепаратизм. В этой связи особое значение приобретает рассмотрение вопросов конструктивного диалога и равноправного социального партнерства государства и Русской православной церкви с официально действующими неоязыческими течениями Чувашии.

Ключевые слова: чувашское неоязычество, национализм, экстремизм, социальное партнерство, межконфессиональный диалог, традиционные конфессии

Для цитирования: Ефремов Е. Н., Мальченков Д. П. Деструктивные молодежные течения в современном чувашском неоязычестве // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.116–120. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_116.

HISTORY

Original article

Destructive youth trends in modern Chuvash neo-paganism

Evgeniy N. Efremov^{1*}, Denis P. Malchenkov²

¹ Mid-Volga Institute (Branch) of the All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia), Saransk, Russia, een.pravo@gmail.com*, <http://orcid.org/0000-0003-2384-4698>

² Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Voronezh, Russia, malchenkovdenis@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2100-0144>

Abstract. The article is devoted to the analysis of the development of the main movements of modern Chuvash neo-paganism, within which destructive trends were formed among the youth in the second half of the 2000s. The specifics and nature of the religious and political demands of the groups “Ireklekh”, “Cheboksary Neo-Nazis” and the community “Shupashkar” are shown. The activities of the not numerous destructive neopagan youth movements were promptly prevented by law enforcement agencies of the Republic of Chuvashia. The authors actualize further research related to the development of neo-paganism in the republic, which was largely formed as a component of nationalism with protest sentiments and separatism. In this regard, the consideration of issues of constructive dialogue and equal social partnership between the state, the Russian Orthodox Church and officially operating neo-pagan movements of Chuvashia is of particular importance.

Keywords: Chuvash neo-paganism, nationalism, extremism, social partnership, interfaith dialogue, traditional confessions

For citation: Efremov E. N., Malchenkov D. P. Destructive youth trends in modern Chuvash neo-paganism. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):116-120. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_116.

Введение

Религиозное возрождение в России на рубеже XX–XVI столетий сопровождалось активизацией деятельности различных конфессий, среди которых особое место занимают традиционные верования коренных народов России. Религиозные течения, стремящиеся к восстановлению языческих верований, получили название неоязычества, которое во многом было общественным запросом на национальное самоопределение и независимость, а также поиском своей идеологии, являющейся альтернативой православию. Вместе с этим развитие неоязычества в Российской Федерации сопровождалось не только актуализацией традиционных верований как таковых, но и его трансформацией в деструктивные течения и группы. В связи с этим становится актуальным рассмотрение вопросов, связанных с формированием в рамках неоязычества тоталитарных сект в национальных регионах России.

Одним из таких субъектов Российской Федерации является национальная Чувашия, где неоязычество достаточно интенсивно возрождалось в постсоветский период и претендовало на роль главенствующей конфессии республики. С учетом этого данный регион был выбран в качестве территориальных рамок исследования для выявления трансформации неоязычества в деструктивные течения и группы.

Обзор литературы

В исторической науке достаточно подробно изучены языческие верования и обрядность чувашского народа как социально-культурного феномена дореволюционного периода. Показательными в этом отношении являются фундаментальные исследования А. К. Салмина [1; 2], Л. А. Таймасова [3], И. Я. Жемчуева [4] и др. В свою очередь, в историографии практически отсутствуют работы, посвященные неоязыческим течениям Чувашии и других национальных республик конца XX – начала XXI столетия. Пожалуй, сюда можно отнести лишь научные труды А. А. Хохлова [5; 6], Е. Н. Ефремова, Т. Д. Надькина и А. В. Мартыненко [7; 8]. Авторы этих работ связывают формирование чувашского неоязычества с всплеском национального самосознания в среде чувашской интеллигенции, пик которого пришелся на конец 1980-х – 1990-е гг. Однако они не раскрывают деструктивные течения в современном чувашском неоязычестве. В настоящей статье предпринята попытка восполнить данный пробел.

Материалы и методы

Реализация исследовательских задач была достигнута благодаря анализу материалов Чу-

вашской республиканской общественной организации «Центр помощи пострадавшим от сект» (справочники, ежегодные отчеты о работе организации), а также научных трудов российских исследователей. При написании статьи был использован принцип историзма и связанные с ним сравнительно-исторический, герменевтический и ретроспективный методы.

Результаты исследования

Исторически по этноконфессиональному принципу чувашское язычество разделяется на два направления: *чан чаваши* («истинные чуваша») и *тене кемең чаваши*, или *чукканман чаваши* («некрещенные чуваша») [1, с. 6]. Несмотря на активную политику христианизации чувашей в XVI – начале XX в. [3, с. 31–32], уничтожение всех религий в годы советской власти, традиционные верования чувашского народа активно начинают возрождаться в общественно-политической системе Чувашии на рубеже 1980–1990-х гг. На сегодняшний день, по данным социологических опросов, до 20 % населения Чувашской Республики определяют свою принадлежность к неоязычеству [8].

В итоге к началу 2000-х гг. в религиозном движении, составлявшем чувашское неоязычество, можно выделить следующие течения. Во-первых, неоязычество, ориентированное на старочувашскую веру, которое сохранилось в быту более чем в 40 населенных пунктах не только Республики Чувашия, но и Урало-Поволжья [1, с. 30]. Во-вторых, неоязычество как элемент местного национал-демократического движения, связанного с деятельностью чувашской интеллигенции в рамках Чувашского национального конгресса, Центрального совета чувашских старейшин и природной экологической организации «Академия чувашской духовности». Данное течение, представленное как симбиоз традиционных верований чувашского народа и европейских ценностей, противопоставлялось православию как основа духовных ценностей чувашей [5, с. 135, 137; 6, с. 132]. В-третьих, неоязычество, представленное молодежными группами. Центральной из них является Чувашская общественная организация «Союз Чувашской молодежи «Сувар», зарегистрированная органом юстиции 19 декабря 1997 г. и выступающая за возрождение и развитие духовно-культурных ценностей чувашского народа [6, с. 138].

Однако не все неоязыческие молодежные объединения осуществляли духовно-просветительскую деятельность в рамках законодательства Российской Федерации. Так, в середине 2000-х гг. в Республике Чувашия была сформирована неформальная неоязыческая

группа «Иреклек» («Свобода»), заявившая о сохранении чувашской духовной самоидентичности и потребовавшая в 2011 г. от политического руководства республики расширения границ Чувашии за счет территорий соседних субъектов Российской Федерации – примыкающих районов Ульяновской области, Татарстана, Нижегородской области, республик Марий-Эл и Мордовия, где проживают представители чувашского этноса. Данные экстремистские лозунги не позволили Государственной службе Чувашской Республики по делам юстиции зарегистрировать общество «Иреклек» в качестве юридического лица, и эта позиция была поддержана судом¹.

С 2014 г. молодежное неоязычество в Чувашии было представлено и группой лиц, объединенных вокруг так называемого «Места силы», которое расположено на берегу Волги в Северо-Западном районе Чебоксар. Оно представляло собой поляну, украшенную самодельными идолами и деревянными столбами, расписанными руническими символами (коловоротами, свастиками). Первоначально на «Месте силы» проводились такие языческие действия, как разжигание костра, ведение хороводов, совершение прыжков через огонь, хождение по углям голыми ногами, что сопровождалось поклонением солнцу и иным силам природы. Деятельность данной неоязыческой группы по числу проведенных мероприятий выглядит следующим образом: 2015 г. – 16, 2016 г. – 16, 2017 г. – 11, 2018 г. – 17, 2019 г. – 15, 2020 г. – 10, 2021 г. – 12 и 2022 г. – 4².

Активность данного неформального объединения молодежи в первые годы его создания была обусловлена наличием у него своих интернет-групп «ВКонтакте» («Места Силы г. Чебоксары» и «Хождение по углям на Местах Силы!»), число участников которых в 2016 г. превысило тысячу человек. Постепенно в группе «Места силы» выявились неформальные лидеры и организаторы (С. Шимякин и Э. Федотов), которые в феврале 2014 г. в социальной сети «ВКонтакте» провозгласили об образовании общины коренного чувашского народа «Шупашкар». Вскоре данная община заявила об учреждении «Русской республики Русь», первостепенными задачами которой стали выбор временного правительства во главе с председателем, выдача национальных паспортов для коренного народа Чувашии, требование от правительства Чувашской Республики соблюдения всех требований «Рус-

ской республики Русь»³.

Данные факты привели к возбуждению в 2015 г. уголовных дел по ч. 1 ст. 282 УК РФ в отношении руководителей «Русской республики Русь», с чем было связано снижение активности в проводимых культах в «Местах силы». В итоге решением Калининского районного суда г. Чебоксары один из руководителей был осужден на 90 часов исправительных работ, к другому применены меры принудительного медицинского характера. В отношении других членов организации были вынесены предостережения о недопустимости экстремистской деятельности, вследствие чего фактическая деятельность общины коренного чувашского народа «Шупашкар» была прекращена⁴.

Следствием «углехождений» и «хороводов» в «Местах силы» стало появление группы «Чебоксарских неонацистов», объединившей в 2015 г. в своем составе 14 человек. Центром по противодействию экстремизму МВД по Чувашской Республике совместно с региональной прокуратурой была проведена работа по нейтрализации данной группы, представители которой были привлечены к административной ответственности за пропаганду и публичное демонстрирование нацистской символики, а также понесли уголовное наказание за реабилитацию нацизма, публичные призывы к осуществлению экстремистской деятельности, возбуждению ненависти и вражды, а также организации экстремистского сообщества⁵.

Обсуждение и заключения

Таким образом, в чувашском неоязычестве во второй половине 2000-х гг. предпринимались попытки создания явно деструктивных течений экстремистской направленности, выдвигавших в том числе и политические требования. Во-первых, это неоязыческая группа «Иреклек», которая выступала за расширение границ Чувашской Республики за счет соседних регионов Российской Федерации, в которых проживало коренное чувашское население. Во-вторых, экстремистской неоязыческой группой стала община коренного чувашского народа «Шупашкар», которая провозгласила о создании «Русской республики Русь» с полной административно-политической самостоятельностью. В-третьих, трансформация молодежного неоязычества в Чувашской Республике привела к формированию группы «Чебоксарских неонацистов».

Деятельность вышеуказанных небольшо-

¹ Чувашская республиканская общественная организация «Центр помощи пострадавшим от сект». Дело «Справочные материалы о деятельности неоязыческих групп в Чувашии за 2011 г.». Л. 8-9.

² Дело «Справочные материалы о деятельности неоязыческих групп в Чувашии за 2022 г.». Л. 16, 18–19.

³ Дело «Отчет о проделанной работе организации за 2014 г.». Л. 8.

⁴ Дело «Справочные материалы о деятельности неоязыческих групп в Чувашии за 2015 г.». Л. 3.

⁵ Там же. Дело «Справочные материалы о деятельности неоязыческих групп в Чувашии за 2016 г.». Л. 5.

численных деструктивных неоязыческих молодежных течений была оперативно предотвращена правоохранительными органами Республики Чувашия. Тем не менее в условиях проведения Россией Специальной военной операции (СВО) актуализируется проведение дальнейших исследований, связанных с развитием чувашского неоязычества, которое в большей степени формировалось как составляющая чувашского национализма, несущего протестные настроения и сепаратизм. В этой связи особое значение приобретает рассмотрение вопросов взаимодействия государства и Русской православной церкви с официально действующими неоязыческими течениями в республике, от которых во многом зависит привлечение последних к конструктивному диалогу и равноправному социальному партнерству и, как следствие, недопущение формирования деструктивных течений среди молодежи, исповедующей религию предков. Положительным примером в этом является Республика Марий Эл, где марийская традиционная религия имеет положительный опыт социального партнерства и межконфессионального диалога с органами власти и иными традиционными конфессиями.

Список источников

1. Салмин А. К. Система верований Чувашей. Чебоксары : Чувашский государственный институт гуманитарных наук, 2003. 208 с.
2. Этнология религии чувашей / ; науч. ред. А. К. Салмин. Чебоксары : Чувашский государственный институт гуманитарных наук, 2003. 160 с.
3. Таймасов Л. А. Православная церковь и христианское просвещение народов Среднего Поволжья во второй половине во второй половине XIX – начале XX века. Чебоксары : Изд.-во Чуваш. ун-та, 2004. 524 с.
4. Жемчужев И. Я. Религиозные конфессии в повседневной культуре дореволюционной чувашской деревни // Вестник Самарского государственного университета. 2012. № 2/1 (93). С. 24–32.
5. Хохлов А. А. К вопросу о чувашском неоязычестве // Православие в чувашском крае: история и современность : к 70-летию Чебоксарско-Чувашской епархии : материалы региональной научно-практической конференции, 19–20 мая 2016 г. Чебоксары : ВФ МАДИ – Свято-Троицкий мужской монастырь, 2016. С. 135–138.
6. Хохлов А. А. Место чувашского неоязычества в современном чувашском национализме // Проблемы национальной стратегии. 2016. № 1 (34). С. 132–146.
7. Надкин Т. Д., Ефремов Е. Н., Маль-

ченков Д. П. Социальное партнерство властей Марий Эл с Русской православной церковью и представителями марийской традиционной религии в 1990-е - 2010-е гг. // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 2 (50). С. 113–119.

8. Efremov E. N., Martynenko A. V., Nadkin T. D., Malchenkov D. P. Social partnership of the state with traditional confessions at the regional level in the 1990s – 2000s: the experience of the Republic of Mari El // *Relacoes Internacionais no Mundo Atual*. 2021. Vol. 3. № 32. Pp. 140–154.

References

1. Salmin A. K. The belief system of the Chuvash. Cheboksary, Cheboksary State Institute of Humanities, 2003. 208 p. (In Russ.)
2. Ethnology of the Chuvash religion: Chuvash State Institute of Humanities; ed. by A. K. Salmin. Cheboksary, Chuvash State Institute of Humanities, 2003. 160 p. (In Russ.)
3. Taimasov L. A. The Orthodox Church and Christian enlightenment of the peoples of the Middle Volga region in the second half of the 19th – early 20th century. Cheboksary, Chuvash University Publishing House, 2004. 524 p. (In Russ.)
4. Zhemchuev I. Ya. Religious confessions in the everyday culture of the pre-revolutionary Chuvash village. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Vestnik of Samara State University*. 2012; 2/1 (93):24-32. (In Russ.)
5. Khokhlov A. A. On the question of Chuvash Neo-paganism. *Pravoslavie v chuvashskom krae: istoriya i sovremennost' : k 70-letiyu Cheboksarsko-Chuvashskoy eparkhii* = *Orthodoxy in the Chuvash region: history and modernity: on the 70th anniversary of the Cheboksary-Chuvash Eparchy: proceedings of the regional research and practical conference, May 19-20, 2016*. Cheboksary, Volga Branch of MADI – Holy Trinity Monastery, 2016. Pp. 135-138. (In Russ.)
6. Khokhlov A. A. The place of Chuvash neo-paganism in contemporary Chuvash nationalism. *Problemy natsional'noy strategii* = *National Strategy Issues*. 2016; 1(34):132-146. (In Russ.)
7. Nadkin T. D., Efremov E. N., Malchenkov D. P. Social partnership of the Mari El authorities with the Russian Orthodox Church and representatives of the Mari traditional religion in the 1990s – 2010s. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = *The Humanities and Education*, 2022; 13(2-50):113-119. (In Russ.)
8. Efremov E. N., Martynenko A. V., Nadkin T. D., Malchenkov D. P. Social partnership of the state with traditional confessions at the regional level in the 1990s–2000s: the experience of the Republic of Mari El. *Relacoes Inter-*

nacionais no Mundo Atual. 2021; 3(32):140-154. (History), Doc.

Информация об авторах:

Ефремов Е. Н. – доцент кафедры гражданского права и процесса, канд. ист. наук, доц.

Мальченков Д. П. – преподаватель кафедры оперативно-разыскной деятельности.

Вклад авторов:

Ефремов Е. Н. – критический анализ и доработка текста.

Мальченков Д. П. – сбор эмпирической и научной базы исследования, подготовка первоначального варианта текста.

Information about the authors:

Efremov E. N. – Associate Professor of the Department of Civil Law and Procedure, Ph.D.

Malchenkov D. P. – Lecturer of the Department of Operational Investigative Activities.

Contribution of the authors:

Efremov E. N. – critical analysis and revision of the text.

Malchenkov D. P. – collection of empirical and scientific research base, preparation of the initial version of the text.

Статья поступила в редакцию 24.05.2024; одобрена после рецензирования 30.05.2024; принята к публикации 31.05.2024.

The article was submitted 24.05.2024; approved after reviewing 30.05.2024; accepted for publication 31.05.2024.

ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 2-9(04)
doi 10.51609/2079-3499_2024_15_03_121

Этноконфессиональная тематика на страницах журнала «Гуманитарные науки и образование»

Тимофей Дмитриевич Надькин^{1*}, Александр Валентинович Мартыненко²,
Денис Петрович Мальченков³

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹ntd2006@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2677-8529>

²arkanaddin@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-4701-6398>

³Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, Воронеж, Россия,
malchenkovdenis@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2100-0144>

Аннотация. Статья представляет собой историографический обзор опубликованных на страницах научно-методического журнала «Гуманитарные науки и образование» в 2015–2024 гг. научных статей, посвященных религиозной и конфессиональной тематике. Авторы пришли к выводу, что их проблематика преимущественно связана с конфессиональной историей России и ее регионов и может быть условно разделена на несколько тематических сюжетов, таких как политика ограничений и преследований в отношении конфессий Русской православной церкви, мусульман, проводимая Советским государством на территории Мордовской Автономной Советской Социалистической Республики; социальное партнерство современной Российской Федерации с традиционными конфессиями (на региональных материалах); профилактика проявлений религиозного экстремизма; изучение истории и культуры конфессий России в школе и вузе.

Ключевые слова: научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование», конфессиональная история, православие, ислам, историография

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Содержательные аспекты исследования региональной истории и культуры и ее преподавания в системе высшего образования».

Для цитирования. Надькин Т. Д., Мартыненко А. В., Мальченков Д. П. Этноконфессиональная тематика на страницах журнала «Гуманитарные науки и образование» // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 4 (60). С.121–126. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_121

HISTORY

Original article

Ethnoconfessional topics on the pages of the journal “The Humanities and Education”

Timofey D. Nadkin^{1*}, Aleksander V. Martynenko², Denis P. Malchenkov³

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹ntd2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2677-8529>

²arkanaddin@mail.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-4701-6398>

³Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Voronezh, Russia, malchenkovdenis@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2100-0144>

Abstract. The article is a historiographical review of research articles published on the pages of the scientific and methodological journal “The Humanities and Education” in 2015–2024 and devoted to religious and confessional topics. The authors came to the conclusion that the issues raised in them are mainly related to the confessional history of Russia and its regions and can be divided into several topics, such as the policy of restric-

tions and persecution against the religious denominations of the Russian Orthodox Church and Muslims carried out by the Soviet state on the territory of the Mordovian Autonomous Soviet Socialist Republic; the social partnership of the contemporary Russian Federation with traditional religious denomination (based on regional materials); prevention of religious extremism manifestations; study of the history and culture of Russian religious denominations at school and university.

Keywords: scientific and methodological journal “The Humanities and Education”, confessional history

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Content-based aspects of the study of regional history and culture and its teaching in the higher education system”.

For citation: Nadkin T. D., Martynenko A. V., Malchenkov D.P. Ethnoconfessional topics on the pages of the journal “The Humanities and Education”. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(4-60):121-126. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_121

Введение

Роль религиозного фактора в истории и культуре человечества трудно переоценить.

Религиозные традиции, образы и моральные нормы пронизывают буквально все сферы жизни человека. Современный французский социолог и философ Жорж Корм передает эту ситуацию следующим эмоциональным пассажем: «За последние несколько десятилетий религия исподволь пропитала собой все наше окружение, а может даже вошла в число важнейших наших забот. Где бы мы ни оказались – в Париже, Нью-Йорке, Бейруте, Багдаде, Стамбуле, Москве, Нью-Дели или Джакарте – повсюду телеэкраны, заголовки газет и еженедельников говорят нам о религии. Мы открываем или, как считают некоторые, переоткрываем странный, тревожащий нас мир, считавшийся исчезнувшим» [1, с. 5].

В значительной степени эта ситуация затрагивает современную Россию, о чем, в частности, пишет историк и общественный деятель В. А. Никонов: «Распад СССР привел к заметному подъему религиозных чувств. Если в Западной Европе количество верующих и прихожан неуклонно падает, то в России растет. Религия берет реванш. Причем это касалось всех традиционных конфессий и множества нетрадиционных. Вероисповедание стало публичным, а религия «вошла в моду» [2, с. 175]. Но дело в том, что эта «мода» в нашей стране опирается на мощный социокультурный пласт, цивилизационный фундамент. Современный российский исламовед Р. М. Мухаметшин по данному поводу отмечает: «В России за ее тысячелетнюю историю сложилась система религиозных и культурных ценностей, норм жизни, шкала приоритетов, которые влияют и в перспективе будут влиять на функционирование российского государства. В связи с этим изучение места и роли конфессиональных общностей и духовной жизни народов России сегодня приобретает

особую актуальность» [3, с. 5]. Сказанное выше обуславливает непреходящую злободневность исследования религиозной и конфессиональной истории во всем многообразии ее тем и сюжетов, в том числе на страницах журнала «Гуманитарные науки и образование».

Обзор литературы

Данная статья представляет собой краткий историографический обзор научных публикаций в журнале «Гуманитарные науки и образование», посвященных конфессиональной тематике и проблематике. За последние годы на страницах данного авторитетного научного издания, входящего в Перечень ВАК Минобрнауки РФ, сформировался корпус работ по истории религий в России и в зарубежном мире. Во многом эта заслуга принадлежит специалистам, работавшим ранее или продолжающим работать в настоящее время в стенах Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, таких как доктора наук Н. Ф. Беляева, А. В. Мартыненко, Т. Д. Надькин, кандидат наук М. С. Волкова, соискатели М. А. Кечина и Д. П. Мальченков и др. Свой вклад в этот корпус публикаций внесли ученые из других вузов – доктора наук М. Ю. Грыжанкова и Е. Н. Мокшина (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва), кандидаты наук А. И. Белкин (Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева), Е. Н. Ефремов (Средне-Волжский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции), А. В. Мильто (Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова) и др.

Материалы и методы

Повторимся и подчеркнем, что в силу историографического характера данной статьи ее материалами стали соответствующие публикации в рассматриваемом журнале. В методологическом плане мы опирались на

классический для историографического исследования принцип историзма, предполагающий научный анализ, опирающийся на восприятие последовательной смены и преемственности эпох и процессов, их составляющих.

Результаты исследования

Проблематика анализируемых статей, опубликованных на страницах научно-методического журнала «Гуманитарные науки и образование», преимущественно связана с конфессиональной историей России и условно может быть разделена на несколько тематических сюжетов.

Значительная часть рассматриваемых статей посвящена истории Русской православной церкви (РПЦ) в советскую эпоху. Так, А. И. Белкин и М. Ю. Грыжанкова анализируют причины гонений на Русскую православную церковь в Советской России, среди которых указывается не только атеистический и откровенно богоборческий характер советского политического режима, но также церковная реформа Петра Великого, подорвавшая самостоятельность Церкви, сделавшая ее частью государственного аппарата империи [4]. В статье Е. Н. Мокшиной и А. В. Маланкина анализируется региональный (на материалах Мордовской АССР) аспект «смягчения» политики Советского государства по отношению к РПЦ в годы Великой Отечественной войны [5]. Н. Е. Ефремов провел свое исследование на стыке советской и постсоветской эпох, проследив на примере Мордовии постепенное потепление отношений между властью и Церковью накануне и в период крушения СССР, превращение последней из гонимой конфессии в важного социального партнера для новой, нарождавшейся тогда государственности Российской Федерации [6].

Другая группа статей по конфессиональной тематике, опубликованных на страницах «Гуманитарных наук и образования», посвящена исламу – второй по влиянию после православного христианства традиционной религии для России. Здесь также основное внимание уделяется региональному исламу Поволжья советского и постсоветского периодов. Так, Е. Н. Ефремов анализирует государственную политику в отношении мусульманской уммы Чувашии в последние годы существования Советского Союза [7]. Т. Д. Надькин и Е. Н. Ефремов в двух своих статьях проанализировали взаимодействие региональных властей с мусульманской уммой в постсоветских Республике Мордовия [8] и Республике Марий Эл

[9] в контексте реализации общероссийской национальной идеи «единства в многообразии», то есть единства российской гражданской нации в многообразии составляющих ее этносов, культур и конфессий.

Одной из острейших проблем, связанных с исламом, стало наличие внутри глобальной мусульманской уммы радикальных и экстремистских течений и движений. Самым известным из них стал ваххабизм (салафийя) – религиозно-политическое направление в суннитском исламе, о котором американская исламовед Н. Де Лонг-Ба пишет следующее: «После событий 11 сентября 2001 года мировое сообщество, политологи и средства массовой информации называют ваххабизм идеологической основы Усамы бен Ладена и его „Аль-Каиды“, а также самой крупной „исламской угрозой“, с которой столкнулась западная цивилизация. Такую дурную репутацию ваххабизм приобрел из-за своего повсеместного негативного влияния на ислам, мечети и медресе. Характеризуется он как экстремистское, радикальное, пуританское, отрицающее модернизацию, женоненавистническое и воинствующее движение в исламе» [10, с. 17]. Агрессивность и непримиримость ваххабитов и других подобных движений породили ответную реакцию среди немусульман в виде исламофобии, которая, к сожалению, имеет распространение и в России. Социокультурному феномену исламофобии посвящены две статьи М. А. Кечиной и А. В. Мартыненко [11; 12].

В общем ряду рассматриваемых статей журнала по мусульманской тематике есть две работы по зарубежному исламу. Это статья А. В. Мартыненко, посвященная религиозному движению ахмадийя (кадиани), которое многими мусульманами считается «еретическим» и потому преследуется, особенно в Пакистане [13], и статья А. В. Мильто о роли ислама в общественно-политической жизни Сомали – единственного полностью распавшегося государства в Африке южнее Сахары [14].

В отдельную небольшую группу анализируемых публикаций можно объединить статьи, раскрывающие социокультурные и мировоззренческие аспекты конфессиональной тематики в системе российского образования. Это статьи Е. Н. Ефремова по поликультурному образованию как одному из проявлений православно-мусульманского межкультурного диалога [15], М. С. Волковой и А. В. Мартыненко – о специфике преподавания конфессиональной истории Мордовии в школе и вузе [16], Н. Ф. Беляе-

вой – о месте и роли религии в системе духовных ценностей студенческой молодежи [17].

Обсуждение и заключения

Таким образом, тематика статей по конфессиональной истории, опубликованных на страницах журнала «Гуманитарные науки и образование», весьма разнообразна: это политика ограничений и преследований в отношении конфессий (прежде всего Русской православной церкви и мусульманской уммы), проводимая Советским государством на территории Мордовской АССР; социальное партнерство современного государства Российского с традиционными конфессиями, анализируемое на региональных материалах Поволжья; профилактика проявлений религиозного экстремизма (прежде всего – салафитского толка); изучение истории и культуры конфессий России в школе и вузе, включая осмысление опыта, накопленного в данном направлении работы Мордовским государственным педагогическим университетом. В то же время остается немало сюжетов, связанных с данной весьма широкой проблематикой, требующих своего раскрытия, таких, например, как влияние конфессионального фактора на консолидацию российского социума в условиях проведения Специальной военной операции; новые религиозные движения (НРД) в России и их деструктивный потенциал; феномен религиозного модернизма и др. Все эти темы и сюжеты ждут своих авторов – исследователей конфессиональной истории России и зарубежных стран.

Список источников

1. Корм Ж. Религиозный вопрос в XXI веке. Геополитика и кризис постмодерна. М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2012. 288 с.
2. Никонов В. А. Понять Россию... Часть IV. Российская Федерация : учебно-методическое пособие. М. : Русское слово – учебник, 2016. 296 с.
3. История Ислама в России / под общей ред. Р. М. Мухаметшина. Киров, 2022. 616 с.
4. Белкин А. И., Грыжанкова М. Ю. К вопросу о причинах гонений на Русскую православную церковь в Советской России // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9, № 1. С. 136–142.
5. Мокшина Е. Н., Маланкин А. В. К вопросу о взаимоотношениях Русской православной церкви и власти в годы Великой Отечественной войны и послевоенное время (по материалам Мордовии) // Гума-

нитарные науки и образование. 2015. № 4. С. 162–167.

6. Ефремов Е. Н. Государственная политика в отношении Русской православной церкви на территории Мордовии в конце 1980-х – 1990-е гг. // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 2. С. 145–147.

7. Ефремов Е. Н. Государственная политика в отношении мусульманской уммы Чувашии в 1985–1991 гг. // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9, № 2. С. 136–141.

8. Надькин Т. Д., Ефремов Е. Н. Государственная политика в отношении мусульманской общины Мордовии в первом десятилетии XXI века в контексте формирования российской нации // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 4. С. 171–178.

9. Надькин Т. Д., Ефремов Е. Н. Государственная политика по привлечению мусульманской общины в социальное партнерство по противодействию исламскому фундаментализму в 2000-е гг. (на примере Марий Эл) // Гуманитарные науки и образование. 2021. № 4. С. 131–137.

10. Де Лонг-Ба Н. Дж. Реформы Мухаммада Ибн Абд аль-Ваххаба и всемирный джихад. М. : Ладомир, 2010. 376 с.

11. Кечина М. А., Мартыненко А. В. Исламофобия как исторический феномен // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 4. С. 123–128.

12. Кечина М. А., Мартыненко А. В. Образ ислама в советских и пост-советских медиа: историко-культурный анализ // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 1. С. 114–118.

13. Мартыненко А. В. Ахмадия в Исламской Республике Пакистан: к вопросу о дискриминации религиозного меньшинства // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10, № 2. С. 128–132.

14. Мильто А. В. Эволюция ислама в общественно-политической жизни Сомали // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 1. С. 121–129.

15. Ефремов Е. Н. Поликультурное социально-гуманитарное образование в контексте православно-мусульманского межкультурного диалога (по материалам Республики Мордовия) // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 3. С. 115–117.

16. Волкова М. С., Мартыненко А. В. Преподавание конфессиональной истории Мордовии в системе высшего гуманитарного образования // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 3(27).

С. 24–26.

17. Беляева Н. Ф. Место религии в системе духовных ценностей студентов педвуза // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 1. С. 114–117.

Reference

1. Corm G. The religious question in the 21st century. Geopolitics and the postmodern crisis. Moscow, Institute of General Humanitarian Studies, 2012. 288 p. (In Russ).

2. Nikonov V. A. Understanding Russia... Part IV. The Russian Federation: study guide. Moscow, Russian word – textbook, 2016. 296 p. (In Russ).

3. History of Islam in Russia / ed. R. M. Mukhametshin. Kirov, 2022. 616 p. (In Russ).

4. Belkin A. I., Grizhankova M. Yu. The reasons for persecution of the Russian Orthodox Church in Soviet Russia. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 9(1):136-142. (In Russ).

5. Mokshina E. N., Malankin A. V. The issue of the relationship between the Russian Orthodox Church and the authorities during the Great Patriotic War and the post-war period (based on materials from Mordovia). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2015; 4:162-167. (In Russ).

6. Efremov E. N. State policy towards the Russian Orthodox Church in Mordovia in the late 1980s-1990s. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 2:145-147. (In Russ).

7. Efremov E. N. State policy towards the Muslim Ummah of Chuvashia in 1985–1991. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 9(2):136-141. (In Russ).

8. Nadkin T. D., Efremov E. N. State policy towards the Muslim community of Mordovia in the first decade of the 21st century in the context of the formation of the Russian nation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 4:171-178. (In Russ).

9. Nadkin T. D., Efremov E. N. State policy on attracting the Muslim community to the social partnership to counter Islamic fundamentalism in the 2000s (using the example of Mari El). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 4:131-137. (In Russ).

10. DeLong-Bas N. J. Reforms of Muhammad Ibn Abd al-Wahhab and global Jihad. Moscow, Ladomir, 2010. 376 p. (In Russ).

11. Martynenko A. V., Kechina M. A. Islamophobia as a historical phenomenon. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Hu-

manities and Education. 2022; 13(4):123-128. (In Russ).

12. Kechina M. A., Martynenko A. V. The image of Islam in Soviet and Post-Soviet mass media: historical and cultural analysis. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(1):123-128. (In Russ).

13. Martynenko A. V. Ahmadiyya in the Islamic Republic of Pakistan: on the issue of discrimination against religious minorities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 10(2):128-132. (In Russ).

14. Milto A. V. The evolution of Islam in the socio-political life of Somalia. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(1):121-129. (In Russ).

15. Efremov E. N. Multicultural social and humanitarian education in the context of the Orthodox-Muslim intercultural dialogue (based on materials from the Republic of Mordovia). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2011; 3:115-117. (In Russ).

16. Volkova M. S., Martynenko A. V. Teaching the confessional history of Mordovia in the system of higher humanitarian education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 3(27):24:26. (In Russ).

17. Belyaeva N. F. The place of religion in the system of spiritual values of the students of pedagogical higher educational institutions. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2015; 1:114-117. (In Russ).

Информация об авторах:

Надькин Т. Д. – профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, д-р ист. наук, доц., Засл. работ. высш. шк. РМ.

Мартыненко А. В. – профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, д-р ист. наук, проф., Засл. деят. науки РМ, Засл. работ. высш. шк. РМ.

Мальченков Д. П. – преподаватель кафедры оперативно-разыскной деятельности.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

About the authors:

Nadkin N. D. – Professor of the Depart-

ment of Russian and World History and Methods of Teaching, Dr. Sci. (History), Doc., Honored Worker of the Higher School of the RM.

Martynenko A. V. – Professor of the Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Dr. Sci. (History), Prof., Honored Scientist of the RM, Honored Worker of the Higher School of the RM.

Malchenkov D. P. – Lecturer of the Department of Operational Investigative Activities.

Contribution of the authors: the authors

contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interest.

Статья поступила в редакцию 04.06.2024; одобрена после рецензирования 14.06.2024; принята к публикации 15.06.2024.

The article was submitted 04.06.2024; approved after reviewing 14.06.2024; accepted for publication 15.06.2024.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81`1

doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_127

Лингвосемиотическая категория *театральность* в сетевом дискурсе

Елена Николаевна Галичкина^{1*}, Елена Викторовна Илова²

^{1,2}Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, Астрахань, Россия

¹elena.galichkina@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0771-6821>

²elenailova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3765-6591>

Аннотация. В статье описываются особенности актуализации лингвосемиотической категории *театральность* в рамках сетевого дискурса. Особое внимание уделяется сопоставлению характеристик театрального и сетевого дискурса, а также актуализации метафорической модели «Социальная сеть – это театр» в сетевом пространстве. Актуальность исследования обусловлена необходимостью проведения комплексного изучения вышеобозначенной категории применительно к сетевому дискурсу. Объектом исследования является категория *театральность* в сетевом дискурсе, предметом выступает актуализация данной категории в русскоязычном сетевом пространстве. В результате анализа авторы статьи отмечают, что сетевая коммуникация подчинена законам театральности: в ней каждый играет свою роль, многие события происходят по сценарию, режиссируются, разыгрываются; участники носят маски.

Ключевые слова: интернет-дискурс, сетевой дискурс, театральность, лингвосемиотическая категория театральности

Для цитирования: Галичкина Е. Н., Илова Е. В. Лингвосемиотическая категория *театральность* в сетевом дискурсе // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.127–132. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_127.

LINGUISTICS

Original article

Linguo-semiotic category of *theatricality* in net discourse

Elena N. Galichkina^{1*}, Elena V. Ilova²

^{1,2}Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev, Astrakhan, Russia

¹elena.galichkina@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0771-6821>

²elenailova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3765-6591>

Abstract. The article describes the representation of the linguo-semiotic category *theatricality* in the net discourse. The main attention is being paid to the comparison of the characteristic features of theatrical and net discourses as well as to the actualization of the metaphor “A social net is a theatre” in the net discourse. The relevance of the research is based on the necessity to conduct a detailed study of the above mentioned category applied to the net discourse. The object of the research is the category of theatricality, while the subject is its actualization in the Russian-language net discourse. After analyzing the material from net chats, the authors of the article determine that net communication is based on the laws of the theatre: every participant plays his/her role, many events are directed and acted according to a script, and the actors wear different masks.

Keywords: Internet discourse, net discourse, theatricality, linguo-semiotic category of theatricality

For citation: Galichkina E. N., Ilova E. V. Linguo-semiotic category of *theatricality* in net discourse. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):127-132. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_127.

Введение

Изучение сетевого дискурса не теряет своей актуальности, что подтверждается большим количеством работ, в которых анализируются его конститутивные признаки [1; 2], жанры [3–6] и др. Вместе с тем вопрос об актуализации категории *театральность* в сетевом дискурсе остается недостаточно изученным в лингвистической литературе. Данная

категория занимает особое место среди различных коммуникативных категорий, поскольку каждый человек, реализуя свою потребность в коммуникации, вступает в отношения с другими членами социума, выбирая для себя определенную роль. Исполнение ролей происходит всю нашу жизнь: мы играем одни роли на работе, другие – в семье, третьи – в отношениях с друзьями. Таким образом, можно сказать,

что мы живем по законам театра. Общение в Сети не является исключением. Благодаря своим конститутивным характеристикам, интернет-коммуникация реализует категорию «театральность» даже в большей степени, чем общение офлайн. Согласно В. И. Карасику, одним из конститутивных признаков сетевого дискурса является наличие участников, рассматриваемых с позиций общения в их статусно-ролевых и ситуативно-коммуникативных ампула [7, с. 294]. Принятие на себя роли и игра в некоем ампула, являющиеся атрибутами театра, «переносятся» в сетевое общение. Объектом исследования выступает лингвосомиотическая категория *театральность* в сетевом дискурсе, предметом – актуализация данной категории в русскоязычном сетевом пространстве. Цель исследования – показать, что сетевая коммуникация подчинена законам театральности. Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием сетевого дискурса и необходимостью проведения комплексного изучения лингвосомиотической категории *театральность* применительно к сетевому дискурсу.

Обзор литературы

Театральная коммуникация активно изучается учеными с начала XX в. с различных точек зрения: как лингвосомиотический базис коммуникации в целом [8–12], как особая форма дискурса [13–15], как тип социальной интеракции [16], как средство воздействия [17], как среда функционирования специфических языковых единиц [18; 19] и др.

Еще в начале XX в. известный исследователь театра Н. Н. Евреинов писал о театральности как об одном из принципов бытия. В его работах термин «театральность» получает широкую трактовку: «инстинкт преображения, инстинкт противопоставления образам, принимаемым извне, образов, произвольно творимых человеком, инстинкт трансформации видимостей природы»¹. Схожая концепция лежит в основе идей М. В. Волошина о театрализации личности, как результата общественной мимикрии и стремления к личной неприкосновенности. Автор описывает механизм возникновения маски, которая выступает защитной одеждой лица и гарантом дальнейшего развития личности. По словам писателя, «общество, которое инстинктивно опасается всякой эксцентричности, насмешкой, недоверием, иногда просто физической силой неволит принять ту или иную маску, официально им признанную. С другой же стороны, для натур скрытных и не желающих ежеминутно выявлять себя и обнаруживать каждое свое душевное движение, маска является убежищем, раковиной, в которую они прячутся, своего рода правом неприкосновенности личности»². Сетевое пространство как нельзя лучше позволяет это сделать.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили комментарии к видео русскоязычного сегмента видеохостинга YouTube, посвященные различным темам и опубликованные с 01.01.2023 по 01.07.2024 г. Общий объем проанализированного материала – 1000 медиатекстов. В исследовании использовались следующие методы: понятийный анализ, интерпретативный анализ, дискурс-анализ, интроспекция.

Результаты исследования

Согласно А. В. Оляничу, театральность является обязательным лингвосомиотическим компонентом коммуникации [17, с. 134]. Под «театральностью» в настоящем исследовании понимается «своеобразный лингвистический инструмент, способствующий реализации человеческой потребности в формировании удобной для своего существования среды обитания и коммуникации; инструмент, включающий механизмы презентации и самопрезентации как необходимых элементов коммуникативного воздействия на среду и социум» [17, с. 135]. Немного уже театральность рассматривает Е. В. Илова, понимая под ней возможность использовать разнообразные маски, образы или имиджи в процессе коммуникации и в коммуникативной (семиотической) среде [20]. Характеристиками данной категории выступают сценарность, ритуальность, игра на публику и презентационность. Зрелищность, самопрезентация и нарочитость поведения для достижения определенного эффекта – эти элементы театра и игры составляют основу театральности в жизни, что находит свое отражение и на лингвистическом уровне, в том числе и в сетевом дискурсе. В этой связи считаем возможным описать процесс коммуникации в интернет-пространстве с помощью категорий театра.

Обратим особое внимание на схожесть следующих функций сетевого и театрального дискурса: функция социализации; функция индивидуализации; познавательная функция; воспитательная функция; функция представления информации с помощью разных медиасредств. Функция социализации реализуется в ходе погружения пользователя в виртуальный мир, в результате происходит приобщение к определённым социальным ценностям, усваивается опыт, накопленный сетевым обществом в ходе его развития. В данном случае театр подобен сетевому дискурсу, которому свойственны виртуальность и анонимный характер [4, с. 89], поскольку любая маска или роль участника коммуникации в Интернете позволяет ему создавать иллюзорный мир и не только «погружаться» в него самому, но и «погружать» адресатов в это виртуальное пространство. Анонимность обеспечивает психологический комфорт коммуникантов, освобождая их от необходимости подлинной презентации реального «Я», и тем самым открывает возможность для конструирования альтернативных виртуальных личностей³.

¹ Евреинов Н. Н. Театрализация жизни. URL: <http://kudes.ru/node/565> (дата обращения: 10.07.2024).

² Волошин М. В. Лицо, маска и нагота. URL: <https://www.livelib.ru/book/139932/read-litso-mask-a-i-nagota-maksimilian-voloshin> (дата обращения: 10.07.2024).

³ Ефремова Е. Е. Специфические черты компьютерного дискурса. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/400eqs1wc/direct/67906722> (дата обращения: 10.07.2024).

Театр способствует социокультурной самореализации личности, развитию её индивидуальных задатков, способностей и дарований. В этом случае индивидуализирующая функция соединяется с функцией социализации в сетевом общении, поскольку участники сетевой коммуникации самореализуются в условиях дистантности, не боясь, что их идентифицируют.

Познавательная функция, в которой театр выступает одним из способов познания действительности, связана с таким свойством театрального дискурса, как информативность. Воспитательная функция способствует формированию ориентаций и целей повседневного поведения⁴. Вместе с тем в сетевом дискурсе данную функцию сложно назвать воспитательной, поскольку в нем нередко происходит формирование ориентаций одного пользователя под влиянием другого. Кроме того, театр выполняет и развлекательную функцию, что, несомненно, коррелирует с одной из целей сетевого дискурса. Другое свойство сетевого дискурса – это мультимедийность (представление информации в виде текста, фото, аудио, видео и анимации). Являясь важной характеристикой сетевого дискурса, мультимедийность присуща и современному театру, в котором спектакли транслируются на большом экране или онлайн с помощью специальных мультимедийных технологий.

Применим драматургический подход к коммуникации, разработанной К. Берком [21], и будем рассматривать сетевое пространство как семиотическое символическое «виртуальное место», в котором действие происходит на виду у всех. Это действие можно сравнить с Агорой, городской центральной площадью в Греции, где жители свободно обменивались информацией и общались. Метафорическое сравнение Интернета с электронной агорой встречаем в работах отечественных и зарубежных авторов (В. Войскунский [22], Г. Рейнгольд [23] и др.). Подобно Агоре, в Интернете действие происходит на сетевых театральных площадках, таких как ВКонтакте, Яндекс Дзен, YouTube и др. Оно осуществляется виртуальными агентами (актерами-пользователями), которые руководствуются определенными интенциями.

Подобно политической кампании, которую Е. И. Шейгал рассматривает как ритуальную драму [24, с. 231], сетевой дискурс организован в соответствии с определенными правилами, нормами и сценариями, которые регулируют коммуникативное взаимодействие его участников [25, с. 135]. Участников сетевого дискурса можно условно поделить на активных и пассивных. Активные принимают непосредственное участие в сетевом дискурсе – ведут блоги, наполняют их полимодальным содержанием. Они могут являться авторами блогов или быть просто потребителями контента, подписчиками, которые комментируют и выражают свою позитивную,

нейтральную или негативную реакцию. Пассивные участники сетевого дискурса выполняют роль массового адресата-наблюдателя, который просматривает (скролит) сообщения и не вносит значительного вклада в общую дискуссию. Наличие активного адресата и массового адресата-наблюдателя оказывает влияние на коммуникативное поведение блогера, который играет определенную роль, старается произвести определенное впечатление на свою аудиторию и получить большое количество одобрений (лайков). Главные агенты сетевого дискурса разыгрывают определенные «сцены» на площадках своих блогов, делятся своими мыслями и ждут «реакции» сетевой аудитории. Данный процесс можно уподобить эпизодам в спектакле.

Е. И. Шейгал описала политическую коммуникацию с помощью метафорических кластеров [24, с. 240]. Применим данный подход к сетевому дискурсу и представим сетевую коммуникацию в виде следующих метафорических кластеров в сравнении с театральной коммуникацией:

компоненты театра / компоненты сетевого дискурса

спектакль / действия, события в сети Интернет

режиссер, сценарист / организаторы событий в Интернете: менеджер блогера (SMM-менеджер специалист, который занимается продвижением блогера и его социальных сетей); администраторы; модераторы; комьюнити-менеджеры; контент-менеджеры

*актеры / блогеры, подписчики
роли, амплуа / лидеры мнения, инфлюэнсеры*

*зрители / подписчики
реакция зрителей / лайки, репосты, дислайки,
донаты, комментарии*

декораторы, гримёры / имиджмейкеры

Для доказательства того, что интернет-пространство можно представить как театральную площадку приведем примеры метафорических репрезентаций Интернета в терминах театра:

Название статей в Интернете: «*Вперед и вверх: загляните за кулисы социальных сетей*»; «*За кулисами социальных сетей: блогеры из Калужской области рассказали о красоте женского тела и любви к искусству*»; «*За кулисами YouTube: как создать увлекательные VLOGи и привлечь аудиторию*».

Название видео в YouTube: *Социальная сеть vs реальность: что происходит за кулисами интернет-площадок; Давайте заглянем за кулисы успеха The Fork в социальных сетях; Что скрывается за кулисами ведения своих социальных сетей известные блогеры; За кулисами блогосферы; Что же на самом деле происходит за кулисами социальных сетей знакомств? За кулисами интернета или тайные правители сети – кто они?*

Из приведенных выше примеров мы видим, что метафора за кулисами социальной сети используется для описания действий, которые происходят в скрытом от широкого зрителя виртуальном пространстве. Словосочетание за кулисами имеет сле-

⁴ Копалова О. С. Функции театра как социального института. URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/16283/1/itpp_2000_098.pdf (дата обращения: 10.07.2024).

дующее значение: 1) за сценой; 2) в театральной, актерской среде; 3) перен. втайне, негласно⁵. В театре за кулисами актеры готовятся к выходу на сцену, там расположены костюмерные и гримерные комнаты. В контексте интернет-пространства *за кулисами* означает скрытые процессы и действия, которые происходят, но не видны широкой публике.

Отметим, что в заголовках интернет-изданий и в самих изданиях часто используются лексические единицы, такие как *режиссер, декорации, сцена, сценарий, роль, драма, театр*. Приведем примеры выдержек из статей в Интернете:

С появлением социальных сетей, особенно ВКонтакте, стали активно развиваться массовые сообщества. Со временем администраторы пабликов поняли, что для того, чтобы привлечь аудиторию, им нужно внести в паблик элементы театральности. Они стали выстраивать определенные сценарии, разыгрывать роли, чтобы создать атмосферу популярности и драмы. Так, действие стало происходить «за кулисами паблика», т.е. вне поля зрения аудитории и обычных пользователей;

Жизнь в Интернете похожа на театр с хорошо режиссированным действием. Интернет – уже давно часть театра (Тим Этчеллс);

Изучение виртуальных миров позволяет прогнозировать в ближайшее время создание электронных декораций и интерактивных изображений участников сценического действия;

Эдуард Мовсисян – главный режиссер аккаунта @nail_sunny и автор самых популярных видео в сети;

Какую роль в качественном видеопроизводстве исполняет режиссер YouTube канала?

Киберпространство – это глобальный мир иллюзий, и в нем течет не настоящая жизнь, но симуляция жизни, или игровая жизнь. Разница между рукотворным пространством и настоящей действительностью в том, что в цифровом мире все устроено по известным сценариям (из монографии Г. Джаннаки «Виртуальные театры» 2004 г.).

Метафорическое понимание интернет-пространства как театра объясняется сходством данных сфер. В Интернете, как и в театре, есть сцена и то, что находится за кулисами. На сцене разыгрывается центральное представление, в то время как за кулисами, вне поля зрения обычных пользователей, идет подготовка и планирование действия. Пользователи в Сети играют определенные роли. Одни могут быть актерами и исполнять главную или второстепенную роль, в то время как другие могут наблюдать за происходящим и являться зрителями, подобно зрителям в театре. Взаимоотношения в Сети могут строиться по определенным сценариям, заранее запланированным режиссерами.

Обсуждение и заключения

Сходство функций сетевого и театрального

⁵Словарь русского языка : в 4 т. Т. 1 / РАН, Ин-т лингвистических исследований / под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М. : Рус. Яз., Полиграфресурсы, 1999. С. 696.

дискурса позволяет описать процесс коммуникации в сетевом пространстве в терминах театра. Театр подобен сетевому дискурсу, которому свойственны виртуальность, анонимность и возможность конструировать свою идентичность, представляя как реальное «Я», так и виртуальное «Я». Метафорическое восприятие интернет-пространства как театра объясняется сходством данных сфер. В этой связи сетевая коммуникация может быть представлена в виде метафорических кластеров: компоненты театра, спектакль, режиссер, актеры, роли, зрители, реакции зрителей, декораторы. Очевидно, что активная метафоризация окружающего мира привела к возникновению новой метафорической модели «Социальная сеть – это театр». По мере развития Интернета данная метафорическая модель, на наш взгляд, будет наполняться новыми смыслами.

Список источников

1. Галичкина Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций) : дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2001. 227 с.
2. Щипицина Л. Ю. Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации: на материале немецкого языка : дис. ... канд. филол. наук. Архангельск. 2010. 459 с.
3. Вавилова Е. Н. Жанровая классификация дискурса телеконференций Фидонет : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2001. 20 с.
4. Галичкина Е. Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство : дис. ... д-ра. филол. наук. Астрахань, 2012. 374 с.
5. Дементьев В. В. Рубрика «послания» в газете бесплатных объявлений 1990-х гг.: к вопросу о предшественниках и истоках интернет-коммуникации // Русская речь. 2019. № 2. С. 69–93. DOI: 10.31857/S013161170003979-5.
6. Крылов Ю. В., Стексова Т. И. Новые жанры интернет-коммуникации (на примере демотиватора и мема) // Жанры речи. 2020. № 1 (25). С. 53–61.
7. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
8. Богатырев П. Г. Знаки в театральном искусстве // Ученые записки Тартуского государственного университета. Труды по знаковым системам. Т. VII. Тарту, 1975. С. 36–38.
9. Олянич А. В., Распаев А. А. Лингвосомиотика театральности в англоязычном политическом общении : монография. Волгоград : Волгоградский ГАУ, 2015. 212 с.
10. Губанова И. Н. О природе театрального знака (Семиотические концепции) : автореф. дис. ... канд. искусств. М., 1993. 24 с.
11. Зацепкина В. В. Театр как особый тип коммуникации // Научный журнал КубГАУ. 2012. № 84 (10). С. 1–10.
12. Илова Е. В. Семиотика театральности: структурно-семантический анализ // Вестник МГОУ. Серия: Русская филология. 2015. № 3. С.

29–33.

13. Арто А. Театр и его двойник: Манифесты. Драматургия. Лекции. Философия театра / сост. и вступ. ст. В. И. Максимова, коммент. В. И. Максимова и А. Ю. Зубкова. СПб. ; М. : Симпозиум, 2000. 443 с.

14. Барт Р. Работы о театре / сост., пер., примеч. и послесл. М. Ю. Зерчаниновой. М. : Ад Маргинем Пресс, 2014. 176 с.

15. Шевченко А. С. Театральный дискурс: структура, жанры, особенности лингвистической репрезентации : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2012. 25 с.

16. Дмитриевский В. Н. Основы социологии театра: История, теория, практика. М. : ГИТИС, 2004. 113 с.

17. Олянич А. В. Презентационная теория дискурса : монография. М. : Гнозис, 2007. 407 с.

18. Калинина С. А. Репрезентация концептуализированного понятия «ТЕАТР/THEATRE» в русской и английской языковых картинах мира : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2014. 26 с.

19. Арутюнян В. С. Лексико-фразеологическое поле «драматический театр» в синхронии и диахронии (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 26 с.

20. Илова Е. В. Реализация категории театральности в коммуникации // Формирование культурной и языковой компетентности в процессе изучения иностранного языка. Интернет и изучение иностранного языка. М. : МГОУ, 2014. С. 28–31.

21. Burke K. Language and Symbolic Action. Berkeley, CA : Univ. of California Press, 1966. 514 с.

22. Войскунский А. Е. Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6, № 4. С. 7–20.

23. Rheingold H. Virtuelle Gemeinschaft. Bonn : Addison-Wesley, 1994. 392 с.

24. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М. : Волгоград, 2000. 368 с.

25. Галичкина Е. Н., Юсупова Р. Р. Директивный речевой акт запрета в сетевом дискурсе (на материале русского языка) // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 1 (53). С. 134–139.

References

1. Galichkina E. N. Specifics of Computer Discourse in English and Russian Languages (Based on the Material of Computer Conference Genre): dis. ... Cand. Philol. Sci. Astrakhan, 2001. 227 p. (In Russ.)

2. Shchepitsina L. Yu. Comprehensive Linguistic Characteristics of Computer-Mediated Communication: Based on the Material of the German Language: dis. ... Cand. Philol. Sci. Arkhangelsk, 2010. 459 p. (In Russ.)

3. Vavilova E. N. Genre Classification of Fidonet Teleconference Discourse: abstract dis. ... Cand. Philol. Sci. Tomsk, 2001. 20 p. (In Russ.)

4. Galichkina E. N. Computer Communication: linguistic status, symbolic means, genre space: dis. ...

Doc. Philol. Sci. Astrakhan, 2012. 374 p. (In Russ.)

5. Dementev V. V. “Messages” Column in the Free Ads Newspaper of the 1990s: on the Question of the Precursors and Origins of Internet Communication. *Russkaya rech’ = Russian Speech*. 2019; 2:69-93. DOI: 10.31857/S013161170003979-5. (In Russ.)

6. Krylov Yu. V., Steksova T. I., 2020. New Genres of Internet Communication (Based on Demotivators and Memes). *Zhanry rechi = Speech Genres*. 2020; 1(25):53-61. (In Russ.)

7. Karasik V. I. Language Circle: Personality, Concepts, Discourse. Volgograd, Peremena, 2002. 477 p. (In Russ.)

8. Bogatyrev P. G. Signs in Theatrical Art. *Uchenye zapiski Tartuskogo gosudarstvennogo universiteta. Trudy po znakovym sistemam = Scientific Notes of Tartu State University. Works on Sign Systems*. Vol. VII. Tartu, 1975. Pp. 36-38 (In Russ.)

9. Olyanich A. V., Raspaev A. A. Linguosemiotics of Theatricality in English-Language Political Communication: monograph. Volgograd, Volgograd State Agricultural University, 2015. 212 p. (In Russ.)

10. Gubanova I. N. On the Nature of the Theatrical Sign (Semiotic Concepts): abstract dis. ... Cand. Arts. Moscow, 1993. 24 p. (In Russ.)

11. Zashchepkina V. V. Theatre as a Special Type of Communication. *Nauchnyy zhurnal KubSAU = Scientific journal of KubSAU*. 2012; 84(10):1-10. (In Russ.)

12. Ilova E. V. Theatricality Semiotics: Structural and Semantic Analysis. *Vestnik MGOU. Seriya: Russkaya filologiya = Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Russian Studies in Philology*. 2015; 3:29-33. (In Russ.)

13. Arto A. Theatre and Its Double: Manifestos. Dramaturgy. Lectures. Philosophy of Theatre / ed. and introd. by V. I. Maksimov, comment. by V. I. Maksimov and A. Yu. Zubkov. St. Petersburg; Moscow, Simpozium, 2000. 443 p. (In Russ.)

14. Bart R. Works on Theatre / ed., transl., notes and afterword by M. Yu. Zerchaninova. Moscow, Ad Marginem Press, 2014. 176 p. (In Russ.)

15. Shevchenko A. S. Theatrical Discourse: Structure, Genres, Features of Linguistic Representation: abstract dis. ... Cand. Philol. Sci. St. Petersburg, 2012. 25 p. (In Russ.)

16. Dmitrievskiy V. N. Fundamentals of Theatre Sociology: History, Theory, Practice. Moscow, GITIS, 2004. 113 p. (In Russ.)

17. Olyanich A. V. Presentation Theory of Discourse: monograph. Moscow, Gnosis, 2007. 407 p. (In Russ.)

18. Kalinina S. A. Representation of the Conceptualized Notion “THEATRE” in Russian and English Linguistic Pictures of the World: abstract dis. ... Cand. Philol. Sci. Maykop, 2014. 26 p. (In Russ.)

19. Arutyunyan V. S. Lexico-Phraseological Field “Drama Theatre” in Synchrony and Diachrony (Based on the Material of the English Language): abstract dis. ... Cand. Philol. Sci. Moscow, 2010. 26 p. (In Russ.)

20. Илова Е. В. Realization of the Category of Theatricality in Communication. *Formirovanie kul'turnoy i yazykovoy kompetentnosti v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka. Internet i izuchenie inostrannogo yazyka* = Formation of Cultural and Linguistic Competence in the Process of Learning a Foreign Language. Internet and Learning a Foreign Language. Moscow, MSOU, 2014. Pp. 28-31. (In Russ.)

21. Burke K. Language and Symbolic Action. Berkeley, CA, Univ. of California Press, 1966. 514 p.

22. Voiskunsky A. E. The Internet as a Space of Knowledge: Psychological Aspects of Hypertext Structures. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* = Modern Foreign Psychology. 2017; 6(4):7-20. (In Russ.)

23. Rheingold H. Virtual community. Bonn, Addison-Wesley, 1994. 392 p. (In Germ.)

24. Sheigal E. Y. Political discourse semiotics. Moscow, Volgograd, 2000. 368 p. (In Russ.)

25. Galichkina E. N., Yusupova R.R. Directive speech act of prohibition in Russian Internet discourse. *Gumanitarniye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):134-139. (In Russ.)

Информация об авторах:

Галичкина Е. Н. – профессор кафедры английской филологии, лингводидактики и перевода, д-р. филол. наук, проф.

Илова Е. В. – зав. кафедрой английской филологии, лингводидактики и перевода, канд. филол. наук, доц.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Galichkina E. N. – Professor of the Department of English Philology, Linguodidactics and Translation, Dr. Sci. (Philology), Prof.

Ilova E. V. – Head of the Department of English Philology, Linguodidactics and Translation, Ph.D. (Philology), Doc.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 28.06.2024; одобрена после рецензирования 09.07.2024; принята к публикации 10.07.2024.

The article was submitted 28.06.2024; approved after reviewing 09.07.2024; accepted for publication 10.07.2024.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811.111:005
doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_133

Ритмико-синтаксические особенности рассказа А. П. Чехова «Душечка»

Лилия Махмутовна Гареева^{1*}, Елена Валерьевна Тишина², Светлана Павловна Черкашина³

^{1,2,3}Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия

¹liliyagareeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8046-9762>

²lena-tishina@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0001-0419-5269>

³svechka8@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-1816-2452>

Аннотация. В статье рассматриваются особенности ритмико-синтаксической организации рассказа А. П. Чехова «Душечка» (1899). В ходе работы был проведен анализ синтаксических конструкций произведения, создающих особый ритм чеховской прозы. В результате исследования были выявлены и описаны ритмико-синтаксические особенности текста, рассмотрены ритмические изменения и определены их функции в повествовании, проанализировано взаимодействие ритма с элементами синтаксической структуры рассказа. Проведение анализа синтаксического строя рассказа позволило выявить ритмико-синтаксические особенности прозы А. П. Чехова, основными из которых являются плавность и симметричность ритмико-синтаксических конструкций, достигаемые за счет обилия в тексте сложносочиненных предложений; внутренняя смысловая сложность, нередко контрастность соединяемых компонентов фразы; зависимость ритма и синтаксиса речи героев от их характера; обусловленность ритмических изменений в повествовании подтекстом.

Ключевые слова: предложение, ритм, ритмико-синтаксические особенности, ритмическая организация, синтаксическая конструкция, синтаксис

Для цитирования: Гареева Л. М., Тишина Е. В., Черкашина С. П. Ритмико-синтаксические особенности рассказа А. П. Чехова «Душечка» // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.133–137. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_133.

LINGUISTICS

Original article

Rhythmic and syntactic features of short story “Dushechka” (“Sweetie”) by A. P. Chekhov

Liliya M. Gareeva^{1*}, Elena V. Tishina², Svetlana P. Cherkashina³

^{1,2,3}Moscow Financial and Industrial University “Synergy”, Moscow, Russia

¹liliyagareeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8046-9762>

²lena-tishina@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0001-0419-5269>

³svechka8@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-1816-2452>

Abstract. The article deals with the features of the rhythmic and syntactic organisation of the short story “Dushechka” (“Sweetie”) by A. P. Chekhov (1899). The article analyses the syntactic constructions of the short story that create a special rhythm of Chekhov’s prose. As a result of the research the rhythmic and syntactic features of the text were revealed and described, rhythmic changes were considered and their functions in the narrative were determined, the interaction of rhythm with the elements of the syntactic structure of the short story was analysed. The analysis of the syntactic structure of the short story allowed the authors to identify the rhythmic and syntactic features of Chekhov’s prose. The main ones are smoothness and symmetry of rhythmic and syntactic constructions, achieved through the abundance of compound sentences in the text; internal semantic complexity, often contrasting the connected components of the phrase; dependence of the rhythm and syntax of the characters’ speech on their personality; dependence of rhythmic changes in the narrative on the subtext.

Keywords: sentence, rhythm, rhythmic and syntactic features, rhythmic organisation, syntactic construction, syntax

Введение

Ритм обычно определяют как чередование элементов в определенной последовательности. В тексте ритм проявляется как чередование предложений разной длины, слов в предложении и даже слогов. Такое чередование выполняет две функции: во-первых, создает нужное настроение, во-вторых – выражает динамику событий, описываемых в тексте. То и другое очень важно для восприятия текста. Правильно подобранный ритм поддерживает внимание читателя, ведет его за собой, позволяет лучше передать авторскую мысль и проследить ее развитие.

Ритмике текста посвящены исследования из многих областей филологии: литературоведения, теории перевода, практической стилистики и сравнительной типологии, психолингвистики, прагматики и др.

Обзор литературы

Поэтическому ритму в отечественных литературоведении и лингвистике посвящено довольно много исследований, тогда как ритм прозаического текста до настоящего времени остается малоизученным и пока нет единой и определенной его трактовки.

В процессе работы над данной темой нами были изучены отечественные и зарубежные исследования С. В. Дечевой, М. Г. Мирианашвили, М. М. Гиршмана, А. Р. Калашниковой, А. М. Пешковского, В. М. Жирмунского, Boudreault, Gauthier), посвященные рассмотрению ритма прозаического текста. В большинстве из них изучаются минимальная ритмическая единица, синтагма или ритмическая группа.

В более современных работах рассматриваются и другие аспекты ритмической организации прозаического текста: пути ее формализации (Л. В. Кишалова) [1]), первичные и вторичные средства ритмизации (А. Р. Калашникова) [2]), способы языковой репрезентации ритмической организации структуры текста (Э. Т. Болдырева [3]) и др.

Традиционно выделяют несколько концепций в изучении ритма текста: 1) стопослагательная (А. Белый); 2) тактовиковая (А. М. Пешковский); 3) силлабическая (Б. В. Томашевский, М. М. Гиршман); 4) синтаксическая (В. М. Жирмунский).

Первые три концепции связаны со стремлением измерить ритм прозы ритмом одной из трех систем стихосложения: силлабо-тонической, тонической и силлабической. Это позволяет использовать соответствующие приемы его описания и анализа.

В исследованиях М. М. Гиршмана, с опорой

на синтагматическое членение как прозаический аналог стиховой сегментации, приводится статистический подсчет слогового объема, распределения зачинов и окончаний колонов (синтагм), фразовых компонентов и фраз, чтобы смоделировать в итоге сложное и многосоставное ритмическое единство изучаемого текста [4].

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает «синтаксическая концепция», которая выносит изучение ритма текста за пределы собственно стиховедения, или метрики. Основу ритмической организации прозы, по мысли В. М. Жирмунского, образуют «различные формы грамматико-синтаксического параллелизма, более свободного или более связанного, поддержанного словесными повторениями (особенно анафорами). Они образуют композиционный остов ритмической прозы, заменяющий метрически регулярные композиционные формы стиха» [5, с. 46]. По мнению исследователя, «синтаксическая просодия свободна и многообразна: это может быть слитное предложение с синтаксически однородными союзами или соответствующими интонационными паузами (графически обозначенными с помощью запятых; или сложносочиненное предложение, состоящее из синтаксически параллельных независимых предложений, соединенных союзами или эквивалентными им сочинительными паузами (запятыми, точками с запятой, точками); или, наконец, ряд подчиненных предложений, параллельных по своей синтаксической конструкции» [5, с. 48].

Ритмическую организацию произведений А. П. Чехова изучали такие исследователи, как Н. П. Бадаева, П. Бицилли, А. А. Белкин, В. Я. Лакшин, Н. Я. Берковский, Н. М. Фортунатов, М. Арвинте, А. П. Чудаков и др.

Материалы и методы

В данной работе мы будем придерживаться позиции Н. М. Фортунатова, который в сферу анализа включал закономерную повторяемость, последовательное развертывание и динамическую соотнесенность того, о чем говорится в чеховском повествовании [6]. Это связано с тем, что у Чехова ритмико-речевой строй неразделим с развертыванием тем, мотивов, образов, сюжетных эпизодов в композиционном единстве художественного целого.

Целью нашего исследования было выявление ритмико-синтаксических особенностей чеховского текста на материале рассказа «Душечка» (1899).

В работе использовались теоретические и практические методы. В теоретической части исследования применялись типологический и

описательный методы. В практической части нами был использован метод сплошной выборки синтаксических конструкций из текста рассказа А. П. Чехова «Душечка» [7].

Результаты исследования

В результате проведенного исследования были выявлены и описаны ритмико-синтаксические особенности текста, рассмотрены ритмические изменения и определены их функции в повествовании, проанализировано взаимодействие ритма с элементами синтаксической структуры рассказа.

Чеховское повествование выглядит гладким и уравновешенным, а цельность и плавность речевого единства выходят в нем на первый план. Во многом эта плавность достигается за счет преобладания в тексте сложносочиненных союзных конструкций (чаще с союзом *и*), отдельные единицы которых воспринимаются прежде всего как составные части цельного ритмико-интонационного единства) [8; 9]; *С востока надвигались темные дождевые тучи, и оттуда изредка потягивало влагой* [7]; *Он рассказывал ей что-нибудь или играл с нею в карты, и это ее развлекало* [7]. Тот же принцип союзной связи доминирует в сочетаниях колонов внутри фразы. «Благодаря употреблению союза *и* однородные члены интонационно сливаются, создавая плавность, певучесть речи» (Н. П. Бадаева) [10, с. 36]: *Актеры любили ее и называли «мы с Ванечкой» и «душечкой»* [7]; *А когда возвращался Пустовалов, она рассказывала ему вполголоса про ветеринара и его несчастную жизнь, и оба вздыхали и покачивали головами и говорили о мальчике...* [7].

Можно также отметить частую у Чехова симметричность ритмико-синтаксических построений, обилие трехчленных конструкций, объединяющих однородные ритмико-синтаксические единицы: *И зимой жили хорошо. Сняли городской театр на всю зиму и сдавали его на короткие сроки то малороссийской труппе, то фокуснику, то местным любителям. Оленька полнела и вся сияла от удовольствия, а Кукин худел и желтел и жаловался на страшные убытки, хотя всю зиму дела шли недурно. По ночам он кашлял, а она поила его малиной и липовым цветом, натурала одеколоном, кутала в свои мягкие шали* [7].

Вместе с тем в соотношении этих фраз, согласованных друг с другом, проявляется и своеобразная двуплановость. Наиболее отчетливо ее выявляет ритмическое чередование противоположных по эмоционально-смысловой окраске характеристик: *полнела, сияла – худел, желтел; кашлял – кутала в шали*. Такое стройное, урегулированное движение внутренне неоднородной речи очень важно для понимания авторского хода мысли.

Ритмико-синтаксическими особенностями отличается и речь каждого из героев рассказа. Так, речь первого мужа Оленьки, антрепренера Кукина, нервного и раздражительного человека, у которого «на лице всегда было написано отчаяние», состоит в основном из кратких восклицательных предложений (часто номинативных, что характеризует его как человека эмоций, а не действий): – *Опять! – говорил он с отчаянием. – Опять будет дождь! Каждый день дожди, каждый день дожди – точно нарочно! Ведь это петля! Это разоренье! Каждый день страшные убытки!* [7]. Второй муж Оленьки, управляющий лесным складом Василий Андреич Пустовалов, – человек солидный и рассудительный. Следовательно, и речь его отличается размеренностью, преобладанием сложных конструкций: *Всякая вещь имеет свой порядок, Ольга Семеновна, – говорил он степенно, с сочувствием в голосе, – и если кто из наших ближних умирает, то, значит, так богу угодно, и в этом случае мы должны себя помнить и переносить с покорностью* [7].

Чехову свойственна и особая манера представления героев читателю. В первый раз упоминая о герое, он почти всегда использует обособленные уточняющие и поясняющие обороты (сообщающие о профессии человека, возрасте, социальном положении, его родителях и проч.): *Оленька, дочь отставного коллежского асессора Племянникова, сидела у себя во дворе на крыльчке, задумавшись* [7]; *Среди двора стоял Кукин, антрепренер и содержатель увеселительного сада «Тиволи», квартировавший тут же во дворе, во флигеле, и глядел на небо* [7]; *Иногда по вечерам приходил к ней полковой ветеринарный врач Смирнин, молодой человек, квартировавший у нее во флигеле* [7].

Часто архитектурная стройность достигается посредством нанизывания сложных предложений, распадающихся каждое на три конструктивно однородных компонента. Нанизывание кратких, структурно простых фраз часто завершается более сложной синтаксической конструкцией: *Обыкновенно он сидел в лесном складе до обеда, потом уходил по делам, и его сменяла Оленька, которая сидела в конторе до вечера и писала там счета и отпускала товар... Ей казалось, что она торгует лесом уже давно-давно, что в жизни самое важное и нужное это лес, и что-то родное, трогательное слышалось ей в словах: балка, кругляк, тес, шелёвка, безымянка, решетник, лафет, горбыль...* [7]. Данный пример иллюстрирует ритмические изменения в повествовании: в первом предложении данного отрывка ритм живой, динамичный, призванный передать жизнь Оленьки, во втором – темп замедляется, синтагмы становятся более длинными (это показывает, что жизнь героини деятель-

на только внешне, на самом же деле она скучна и однообразна). Часто финальное предложение выступает как объединяющее совмещение различных ритмических линий, тем и планов.

Обсуждение и заключения

Анализ рассказа «Душечка» позволил обобщить следующие ритмико-синтаксические особенности прозы А. П. Чехова: 1) плавность и симметричность ритмико-синтаксических конструкций, обусловленные преобладанием сложносочиненных предложений; 2) внутренняя смысловая сложность и противоречивость соединяемых компонентов фразы; 3) зависимость ритма и синтаксиса речи героев от их характера; 4) обусловленность ритмических изменений подтекстом.

В заключение отметим, что для ритмической организации чеховского текста характерно особое единство ритмико-речевого строя и развертывания тем, мотивов, образов, сюжетных эпизодов в композиционной системе произведения. Движение мысли писателя, речевые особенности, сюжетный ход, ритмическое развитие особенно тесно связаны друг с другом.

Список источников

1. Кишалова Л. В. Экспериментальное исследование ритмической структуры текста // Актуальные проблемы теоретической и прикладной филологии : материалы I Междунар. электрон. науч. конф. : сб. ст. Уфа : БашГУ, 2015. С. 92–95.
2. Калашникова А. Р. Средства первичной ритмизации публицистических текстов (на материале газетной публицистики) // *Lingva mobilis*. 2013. № 5. С. 125–141.
3. Болдырева Э. Т. К вопросу о способах языковой репрезентации ритмической организации структуры текста // Вестник Челябинского государственного университета. 2007. № 2. С. 5–10.
4. Гиршман М. М. Ритм художественной прозы. М. : Сов. писатель, 1982. 367 с.
5. Жирмунский В. М. Теория стиха. Л. : Сов. писатель. Ленингр. отд-е, 1975. 664 с.
6. Фортунатов Н. М. Музыкальность чеховской прозы // Филологические науки. 1971. № 3. С. 14–26.
7. Чехов А. П. Душечка. URL: <https://ilibrary.ru/text/995/p.1/index.html> (дата обращения: 20.06.2024).
8. Современный русский язык : учебник / С. М. Колесникова, Е. В. Алтабаева, Л. П. Водясова [и др.] ; под ред. С. М. Колесниковой. 2-е изд, испр. М. : Флинта, 2016. 559 с.
9. Гареева Л. М. Источники пополнения фразеологического состава современного русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 2 (50). С. 153–156.
10. Бадаева Н. П. Синтаксические приемы

ритмизации авторской речи в рассказах А. П. Чехова // А. П. Чехов – художник слова. Ростов н/Д, 1960. С. 25–58.

References

1. Kishalova L. V. Experimental study of the rhythmic structure of text. *Aktual'nye problemy teoreticheskoy i prikladnoy filologii* = Actual problems of theoretical and applied philology: proceedings of the I International Electronic Scientific Conference: collection of articles. Ufa, BashSU, 2015. Pp. 92-95. (In Russ.)
2. Kalashnikova A. R. Means of primary rhythmization of journalistic texts (on the material of newspaper journalism). *Lingva mobilis*. 2013; 5:125-141. (In Russ.)
3. Boldyreva E. T. On the ways of linguistic representation of rhythmic organisation of text structure. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Chelyabinsk State University. 2007; 2:5-10. (In Russ.)
4. Girshman M. M. The rhythm of prose fiction. Moscow, Soviet Writer, 1982. 367 p. (In Russ.)
5. Zhirmunsky V. M. The theory of verse. Leningrad, Soviet Writer. Leningrad Branch, 1975. 664 p. (In Russ.)
6. Fortunatov N. M. Musicality of Chekhov's prose. *Filologicheskie nauki* = Philological Sciences. 1971; 3:14-26. (In Russ.)
7. Chekhov A. P. Dushechka. URL: <https://ilibrary.ru/text/995/p.1/index.html> (accessed 20.06.2024). (In Russ.)
8. Modern Russian language: textbook / S. M. Kolesnikova, E. V. Altabaeva, L. P. Vodiyasova [et al.]; ed. by S. M. Kolesnikova. 2nd ed., rev. Moscow, Flinta, 2016. 559 p. (In Russ.)
9. Gareeva L. M. The sources of replenishment of the phraseological composition of the modern Russian language. *Gumanitarnie nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50): 153-156. (In Russ.)
10. Badaeva N. P. Syntactic methods of rhythmization of author's speech in short stories by A. P. Chekhov. *A. P. Chekhov – khudozhnik slova* = A. P. Chekhov as an artist of the word. Rostov-on-Don, 1960. Pp. 25-58. (In Russ.)

Информация об авторах:

Гареева Л. М. – доцент кафедры филологии, канд. филол. наук, доц.

Тишина Е. В. – доцент кафедры филологии, канд. филол. наук, доц.

Черкашина С. П. – доцент кафедры филологии, канд. филол. наук, доц.

Вклад авторов: все авторы сделали экви-

валентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Gareeva L. M. – Associate Professor of the Department of Philology, Ph.D. (Philology), Doc.

Tishina E. V. – Associate Professor of the Department of Philology, Ph.D. (Philology), Doc.

Cherkashina S. P. – Associate Professor of the Department of Philology, Ph.D. (Philology), Doc.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 25.06.2024; одобрена после рецензирования 09.07.2024; принята к публикации 10.07.2024.

The article was submitted 25.06.2024; approved after reviewing 09.07.2024; accepted for publication 10.07.2024.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81.11

doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_138

Система семантических доминант образа города Воронежа в «воронежском тексте»

Галина Анатольевна Заварзина¹, Марина Игоревна Филатова²

^{1,2}Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

¹zga1311@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9129-9591>

²mar.fil.11@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7979-745X>

Аннотация. Образ города в текстах художественной литературы можно исследовать с помощью метода выявления и описания семантических доминант. При анализе образа города Воронежа были выделены следующие составляющие: историческая, ландшафтно-географическая, духовно-нравственная и культурно-эстетическая. В рамках каждой из них были выявлены семантические доминанты, служащие формированию каждой из составляющих исследуемого конструкта. Анализ специфики исторической составляющей позволил обратить внимание на три ключевых аспекта: древняя история города Воронежа, эпоха Петра I, период Великой Отечественной войны. В рамках исторической составляющей образа города выявлены и исследованы такие семантические доминанты, как «древний», «значимый для России», «героический», «крепкий». Анализ специфики ландшафтно-географической составляющей образа города привел к выявлению семантических доминант-оппозиций «провинция» – «центр», а также к семантической доминанте «разнообразии ландшафта». Духовно-нравственная составляющая образа Воронежа реализуется в семантической доминанте «православный». Изучение особенностей культурно-эстетической составляющей образа города Воронежа привело к выявлению двух основных направлений: природа и культурная жизнь, реализованных в семантических доминантах: «красивый», «литературный», «песенный», «культурный», «интеллигентный». Все составляющие образа города Воронежа могут быть представлены как в пределах одного художественного текста, так и в отдельных произведениях. Кроме того, писатели создают уникальный образ города, отличающийся собственным видением исследуемого объекта и наделенный яркими индивидуально-авторскими чертами.

Ключевые слова: семантическая доминанта, историческая составляющая, ландшафтно-географическая составляющая, духовно-нравственная составляющая, культурно-эстетическая составляющая

Для цитирования: Заварзина Г. А., Филатова М. И. Система семантических доминант образа города Воронежа в «воронежском тексте» // Гуманитарные науки и образование. Т. 15, № 3 (59). С.138–143. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_138.

LINGUISTICS

Original article

The system of semantic dominants in the image of the city of Voronezh in the “Voronezh text”

Galina A. Zavarzina¹, Marina I. Filatova²

^{1,2}Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

¹zga1311@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9129-9591>

²mar.fil.11@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7979-745X>

Abstract. The image of the city in literary texts can be studied using the method of identifying and describing semantic dominants. When analyzing the image of the city of Voronezh, the following components were identified: historical, landscape-geographical, spiritual-moral and cultural-aesthetic. Within each of them, semantic dominants were identified that serve to form each of the components of the construct under study. Analysis of the specifics of the historical component allowed the authors to pay attention to three key aspects: the ancient history of the city of Voronezh, the era of Peter I and the period of the Great Patriotic War. Within the framework of the historical component of the image of the city of Voronezh, such semantic dominant elements

as “ancient”, “significant for Russia”, “heroic”, “strong” were identified and studied. Analysis of the specifics of the landscape-geographical component of the image of the city of Voronezh led to the identification of semantic dominant oppositions “province” – “center”, as well as to the semantic dominant “landscape diversity”. The spiritual and moral component of the image of the city of Voronezh is realized in the semantic dominant “Orthodox”. The study of the features of the cultural and aesthetic component of the image of the city of Voronezh led to the identification of two main directions: nature and cultural life, realized in semantic dominants: “beautiful”, “literary”, “songlike”, “cultural”, “intelligent”. All components of the image of the city of Voronezh can be presented both within one literary text and in separate works. In addition, writers create a unique image of the city, distinguished by their own vision of the object under study and endowed with bright individual authorial features.

Keywords: semantic dominant, historical component, landscape-geographical component, spiritual-moral component, cultural-aesthetic component

For citation: Zavarzina G. A., Filatova M. I. The system of semantic dominants in the image of the city of Voronezh in the “Voronezh text”. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2024; 15(3-59):138-143. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_138

Введение

Воронеж, известный в России как столица Центрально-Черноземного региона, изначально был возведен как город-крепость для защиты южных границ Руси. При Петре I Воронеж прославился в качестве колыбели русского флота. За героизм, стойкость и силу духа, проявленные защитниками города в годы Великой Отечественной войны, Воронеж был удостоен звания Города воинской славы.

С целью определения лексических средств, при помощи которых создается образ города Воронежа, мы обратились к текстам художественной литературы. Отметим, что при анализе «воронежского текста» целесообразно выделять сразу несколько его составляющих: историческую, ландшафтно-географическую, духовно-нравственную и культурно-эстетическую, в рамках которых можно выявить семантические доминанты, формирующие сущность каждого из фрагментов исследуемого конструкта.

Обзор литературы

«Воронежский текст» создан усилиями ряда авторов-классиков, региональных авторов, писателей, чья судьба раз и навсегда плотно переплелась с городом Воронежем. Среди них Г. Р. Державин, Е. А. Боратынский, С. Н. Марин, М. В. Милонов, К. Ф. Рылеев, Д. В. Веневитинов, Н. В. Станкевич, А. А. Фет, Л. Н. Толстой, И. С. Тургенев, С. Н. Терпигорев, А. И. Левитов, А. С. Суворин, А. И. Эртель, А. П. Чехов, И. А. Бунин, Е. И. Замятин, А. П. Платонов, Ю. Д. Гончаров и многие другие поэты и прозаики, включая и современных (например: В. В. Будаков, И. А. Щелоков, Ю. М. Кургузов, В. М. Нервин).

Материалы и методы

Одним из методов исследования художественного образа города в тексте является выявление и описание семантических доминант (ср. «ключевые слова» [1; 2], «тематическая (топикальная) цепочка текста» [3], «лингвокультурема» [4], «идеологема» [5–7], то есть «тех компонентов произведения, которые приводят в движение и определяют отношения всех прочих компонентов» [8]. Обозначив семантический центр художественного произведения и изучив основные «языковые средства и речевые приемы, подчиняющие все текстовые компоненты

его доминирующей линии» [9], можно определить специфику целостности семантической структуры текста.

Результаты исследования

Анализ особенностей исторической составляющей художественного образа города Воронежа позволил обратить внимание на три важных аспекта: первый связан с древней историей города, второй – с эпохой Петра I, третий – с периодом Великой Отечественной войны, которые обуславливают наличие в образе семантических доминант «древний», «значимый для России», «героический», «крепкий»: *Лет, столетий тому назад, / Не считай, какой миллион, / Возникает мой первый взгляд – / Начинается тихий Дон* («Живая вода Отчизны»); *Смоленск и Тула, Киев и Воронеж / Своей прошедшей славою горды. / Где нашу землю посохом ни тронешь – / Повсюду есть минувшего следы* (Б. Кедрин. Клады); *А над Петром воронежским – вороны, / Да тополя, и свод светло-зеленый, / Размытый, мутный, в солнечной пыли, / И Куликовской битвой веют склоны / Могучей, победительной земли* (А. Ахматова. Воронеж); *...ради того, чтобы оберегать старую русскую землю и Москву, лежащие позади на севере и западе, и был создан некогда Воронеж* (А. Платонов. Житель родного города).

Реализация семантической доминанты «древний» происходит с помощью употребления устаревшей лексики, номинирующей явления и понятия, связанные с воронежской историей и передающие «своеобразие и духовно-историческую основность воронежского края» [10]. Так, например, в исторической лирике воронежского писателя В. Будакова встречается большое количество историзмов, которые называют древние артефакты (*курганы, сечь, рать, набег, пожарище, вольница* и др.), а также древние топонимы и гидронимы (*Воронег ли пришел на Воронеж, Здесь протекает Танаис*). Ср. также: *Мимо древних курганов – машины, / Белогорьевский мост через Дон* (С. Луценко); *...проходили мы полком на Воронеж. Я люблю пригорки. Я взбежала на курган и села* (А. И. Эртель. Записки Степняка), *Воронеж – женороВ, / Я ворожбу открою. / Здесь крепостной был вал* (А. Вознесенский) [11]. Семантика исторической древности Воронежа обнаруживается также в отраженных в художественных

текстах легендах и преданиях, распространенных в воронежском крае (напр., легенда об индрикe-звeре, озере Тахтарке и др.).

Петровская эпоха стала важной вехой в развитии города Воронежа, поэтому авторы часто обращаются к ней в своих художественных произведениях: *Дабы пресечь татарских орд свирепость, святую Русь от нехристей сберечь, царь повелел рубить на взгорье крепость и оную Воронежем наречь* (А. Жигулин. Предок).

В художественных контекстах, посвященных описанию Воронежа в годы Великой Отечественной войны, создается образ города-героя и его мужественных защитников, которые стойко сражались за освобождение родной земли от фашистских захватчиков: *Но пока не рассеется, / Не откатится враг – / Машут крыльями мельницы / В черноземных степях* (А. Жигулин. Мельница). Другие примеры за счет использования сравнений показывают серьезность потерь, которые понес город в этот страшный исторический период: *Воронеж разбит вдребезги, окрестные села и деревни пожжены* (А. Рыбаков. Тяжелый песок); *...в Воронеже стоял фронт, с той и с этой стороны били по городу из орудий, взрывали его, бомбили – где тут чему уцелеть?* (Г. Бакланов. Надя); *Помню город разрушенный мой... / От кирпичных разрубленных стен, – / Он теснился до самого неба, / Слово в белом тумане летел. / Незнакомый, притихший, суровый – / Слово призрачный дымный погост...; / А потом, в сорок третьем, / В обугленной черной трубе / Все окрестные ветры / Гудели, стонали, кричали...; / Разрушенный город лежал. / И коробки развалин / Белели, как древние кости...* (А. Жигулин).

В отдельную группу можно включить художественные контексты, дающие информацию о революции и Гражданской войне на территории Воронежа: *Под Воронежем и под Касторной / все в пороховом дыму серо, / и разбиты Мамонтов и черный / наголову генерал Шкуро* (Б. П. Корнилов. Командарм); *Орел мы вновь у них отбили, / Воронеж красный – наш опять, / И нашей ли рабочей силе / Пред белым сбродом отступить?* (А. И. Тиняков. В наступленье!), а также об особенностях жизни города в советскую эпоху: *Воронеж из города амбаров, складов, мукомольных мельниц и кустарных мастерских, из города хлебных торговцев, прасолов, мелких промышленников, дворян, чиновников стал городом новых могучих заводов, городом науки и культуры, городом многочисленного рабочего класса и учащейся молодежи, столицей обширной черноземной области, края изобилия, где произрастают не только рожь, капуста и картофель, как было встарь, но и пшеница, и виноград, и каучуконосные растения, и сотни других культур* (А. Платонов. Житель родного города).

Ландшафтно-географическая составляющая художественного образа города Воронежа находит отражение прежде всего в семантических доминантах-оппозициях «провинция» – «центр». Для столичных жителей Воронеж был и остается про-

винцией: *Из провинции изволили прибыть в белокаменную? – Да, из Воронежа* (Вл. А. Гиляровский. Трущобные люди); *Петербург – не город, а государство. В Воронеже государства не было. Со всем маленький Петр, в треугольной шляпе, пеший, стоял в сквере, никому не приказывая, не мешая и даже не зная о своем столичном грозном двойнике. Никакой паники, никаких наводнений* (Б. Эйхенбаум. Мой современник), однако исторически этот город на правах центра объединил лежащие вокруг земли: *Средние черноземные губернии – Орловская, Тульская, Курская, Харьковская, Воронежская, Тамбовская, Пензенская и Симбирская с частью губернии Рязанской и области Войска Донского – группировались вокруг Воронежа, ставшего центром* (С. Ф. Шарапов. Через полвека). Ср.: *Воронеж был одним из крупных пунктов редко населенной степной окраины, здесь кипела жизнь: царь-работник наметил этот город для своей кораблестроительной деятельности* (В. В. Огарков. Алексей Кольцов. Его жизнь и литературная деятельность).

Семантическая доминанта «разнообразие ландшафта» раскрывается через понятия «степи», «бугры», «косогоры», «кручи»: *В Воронежской губернии для выгона скота существуют, не так далеко от самого Воронежа, целые роскошные, обширные степи* (Н. А. Добролюбов. А. В. Кольцов), *Так же и Воронеж-река была не то что нынче. На ее берегах шумел дремучий лес. А город стоял на буграх* (В. А. Кораблинов. Герасим Кривуша); *Я вижу древний город, / Бастион... / Давно погасли огоньки посада, / Лишь у Ильницких кованых ворот / В глухой часовне светится лампада / Да стражник тихо ходит взад-вперед. / Шумит дубрава на бугре Острожном, / Тяжелыми ветвями шевеля. / Река фрегат качает осторожно, / Как будто сделан он из хрусталя. / Чернеет крепость на высокой круче* (А. Жигулин. На острожном бугре); *Бегу с бугра тропой полынной / В дремучей чаще лебеды* (А. Жигулина. Дирижабль).

Особую значимость для формирования природно-ландшафтной составляющей города Воронежа имеют следующие образы:

– деревьев, например липы: *...область липы – любимого дерева Петра Великого, насадившего собственными руками большие сады в Петербурге, Киеве, Воронеже... – сады лип, составляющих одно из важнейших деревьев русского сельского хозяйства. Липа цветет нежным, душистым цветом, целебным как всем известное потогонное средство и, между прочим, весьма любимым пчелами* (С. В. Максимов. Куль хлеба и его похождения), дуба: *Вот так они в Чижовский лес хаживали всеми. А там ручей бежал и дубы стояли, необхватные старики* (В. А. Кораблинов. Герасим Кривуша);

– рек, прежде всего реки Дон: *Дон тут уже совсем могуч и величествен; а сквозь широко распахнутые им ворота ближних холмов уходит вдаль чарующая перспектива его далеких белых берегов; вижу эти белые кручи над синюю стремниною исторической реки* (Е. Л. Марков. В стране белых

гор) и реки Воронеж: *Воронеж-река с меньшей сестрой Усманию-красавицей – среди дремучих лесов, полных всякого зверья, да какого! Сохатый, лиса, бобер! И малых рек и озер множество: Потудань, Девица, Сосна и прочие* (В. А. Кораблинов. Герасим Кривуша),

– чернозема, плодородной земли: *Воронеж – город хлебный, с мешками и купцами. Здесь крепко устоялись люди и фамилии* (Б. Эйхенбаум. Мой современник); *Мой далекий / Степной чернозем. / Там черные комья / Блестели, как уголь* (А. Жигулин).

Духовно-нравственная составляющая является еще одной важной составляющей, влияющей на формирование образа города Воронежа, и чаще всего реализуется в семантической доминанте «православный».

Во многих художественных контекстах содержится указание на отнесенность Воронежа к центрам православной культуры: *Наши Воронеж... с древности богат храмами и благочестием славится* (П. Ф. Якубович. В мире отверженных); *И церковь белая маячит, / Сияет золотым крестом* (А. Жигулин. Воронеж, детство, половодье...). В Воронеж шли на богомолье, чтобы получить благословение или надежду на исцеление от болезней: ... *Бздили в Воронеж на богомолье* (А. К. Шеллер-Михайлов. Вьразбродь); ... *мы каширские... идем в Воронеж на богомолье...* (Д. В. Григорович. Антонгоремыка); ... *а там проеду в Воронеж, угоднику поклониться* (Д. В. Григорович. Переселенцы); ... *прихожу я к невестке, ...а ее и нет: в Воронеж, говорят, к Митрофанию угоднику поехала* (Н. С. Лесков. Воительница), *Дай, думаю, заеду в Воронеж не из набожности, а так – хотелось видеть, что может сделать вера человека. Приезжаю в Воронеж. Утро было восхитительное. Я пошел в церковь* (Ф. И. Буслаев. Комик Щепкин о Гоголе); *С Воронежа, с богомолья, барыня...* (А. И. Эртель. Записки Степняка).

Особое место в аспекте описания духовно-нравственной составляющей исследуемого конструкта занимают образы святителя Митрофана Воронежского, который активно помогал людям и всеми силами способствовал процветанию российского государства. Ср.: ... *ужь сама-то хозяйка и къ Митрофанию в Воронежъ гздила о плодородиу молиться* (А. К. Шеллер-Михайлов. Милые бездѣльники); *И пришла мне тут благая мысль: уговорить Якова сходить со мною на поклонение к Митрофанию, в Воронеж! Коли, думаю, и это последнее средство не поможет, – ну, тогда одна надежда: могила!* (И. С. Тургенев. Рассказ отца Алексея); *Особые отношения сложились у владыки Митрофана с царем Петром I. Владыка способствовал реализации планов Петра I по строительству в Воронеже российского флота, а в вопросах веры он не боялся вступать в конфликт с ним, осуждал чрезмерное увлечение царя западными новациями и его стремление применять их в России без необходимых изменений с учетом русских условий* (В. Г. Глушкова. Костромская земля. Природа.

История. Экономика. Культура. Достопримечательности. Религиозные центры), и святителя Тихона Задонского, епископа Воронежского. Ср.: ... *определен сюда преосвященный Тихон из Воронежа, которой прежде здесь был архимандритом Отрочевским* (М. М. Тюльпин. Летопись 1762–1841).

Изучение текстов русских писателей позволяет выделить в исследуемом образе семантическую доминанту «готовый к оказанию помощи и проявлению сострадания»: ... *народ добродушный, веселый, воронежский, богатейший – не хоромами, не закромами, нет, – песнями... Ох, Воронеж!* (В. А. Кораблинов. Герасим Кривуша). Ср. в современных текстах: ... *когда после «Минска-2» наконец закончились обстрелы и бомбардировки, нам из Воронежа привезли учебники на русском языке: по истории, литературе, обществознанию... Так мы их читали взахлеб – и дети, и взрослые! Очень по русским учебникам соскучились, у нас ведь только украинские были* (С. Беллендир. Уфа – Луганск. Дорога дружбы // «Бельские просторы», 2018).

Культурно-эстетическая составляющая представлена двумя направлениями: природа и культурная жизнь – и реализуется в семантических доминантах «красивый», «литературный», «песенный», «культурный», «интеллигентный».

Семантическая доминанта «красивый» раскрывается в первую очередь через описание красоты воронежской природы, что достигается за счет использования эпитетов: *Воронеж, расположенный на высоком берегу реки того же названия, притоке Дона, – очень красивый город* (В. В. Огарков. Алексей Кольцов. Его жизнь и литературная деятельность); *Удивительные, можно сказать, зелены... От самого Воронежа удивительные пошлы, первый сорт-с, можно сказать* (И. С. Тургенев. Контора), а также гипербол: ... *вот я в Воронеже, у купца Пазухина видел яблоки – ну, это точно что мое почтение! Клянусь честью, с вашу голову каждое будет!* (М. Е. Салтыков-Щедрин. Губернские очерки); ... *Ни в одном городе я не видел столько цветов. Ни в одном городе летними вечерами улицы не пахнут так табаком и петуньями. А может быть, это потому мне кажется, что Воронеж – мой родной город?..* (Г. Бакланов) и метафор: *«Если Волга – в Каспийское море, / то Воронеж впадает в весну!»* (В. Гордейчев) [12].

Воронеж – родина известных русских писателей (А. Кольцова, И. Никитина, А. Платонова, С. Маршака и др.): *А в городе Воронеже Кольцовым и Никитиным: / народная озвучена струна* (В. Гордейчев); здесь жили и творили многие мастера художественного слова. Ср.: *Не так их много, провинциальных городов, с литературным образом, со своим неповторимым литературным мифом. Навскидку вспоминается Воронеж Мандельштама...* (Д. Липатов. Литературная мифология Тольятти. Антология независимой литературы Тольятти // «Волга», 2016); *Играй, мой шар... ведь лопнешь же, / и ничего не сбудется, / и Мандельштам в Воронеже / ведь на улицах* (Л. Г. Губанов. Новогодняя открытка).

Семантическая доминанта «интеллектуальный» реализуется также в контекстах, описывающих воронежских жителей: ...воронежское купечество отличалось, сравнительно с торговым сословием многих других губернских центров, своею интеллигентностью, так что наблюдатель, попавший в Воронеж хотя бы в первой четверти настоящего столетия, был бы удивлен... (В. В. Огарков. Алексей Кольцов. Его жизнь и литературная деятельность).

Следует отметить, что в одних текстах могут реализовываться все составляющие образа Воронежа, в других – некоторые из них, в третьих – мастера слова создают свой образ города, отличающийся собственным видением исследуемого объекта и наделенный индивидуальными чертами. Во многих произведениях для создания образа города используется олицетворение, которое позволяет рассматривать Воронеж как живое существо, которое радуется, плачет, страдает. Так, например, для Б. Эйхенбаума, детские годы которого прошли в Воронеже, город днем предстает «веселым ребенком, играющим солнцем и лужами», а ночью смотрит «лунным глазом и оглушает визгом кошек», «пугает и издевается, завывает, взвизгивает и смеется». О. Мандельштам, оказавшийся в Воронеже в ссылке, использует артефактную метафору *город – нож*. В поэзии А. Жигулина Воронеж наделен качественными и цветовыми характеристиками: *Город вдали под вязами – / Тихий и синий – твой..., Город мой синий, любимый, далекий!*

Обсуждение и заключения

«Воронежский текст» как особая языковая ткань художественных произведений несет на себе отпечаток воронежских реалий и пропитан духом этих мест.

Моделирование художественного образа города Воронежа осуществляется путем использования семантических доминант, наиболее ярко характеризующих тот или иной аспект цельного образа. Так, в «воронежском тексте» авторы размышляют над исторической дорогой Воронежа, над его уникальным географическим положением и соответствующим ему богатым в своем разнообразии ландшафтом. Много внимания авторами уделяется духовно-нравственной составляющей образа города, находящей непосредственное отражение в поступках воронежцев на протяжении нескольких веков. Судьба города Воронежа тесно переплетена с жизнями выдающихся людей, истинных художников, мастеров в избранном виде творческой, созидательной деятельности. Во многом именно благодаря усердному, целенаправленному труду этих деятелей искусства регионального, всероссийского, мирового масштаба и развивалась столица Черноземья, а в «воронежском тексте» обширно представлена культурно-эстетическая составляющая образа города Воронежа.

Благодаря выявлению семантических доминант в текстах художественной литературы образ города Воронежа становится более многогранным,

но одновременно антропоморфным, осязаемым, доступным для осознания масштабов значимости отдельного города в судьбе целой страны.

Список источников

1. Тошович Б. Доминанты русского языка XX столетия // МАПРЯЛ 2002. Восьмой международный симпозиум : доклады и сообщения. Велико-Тырново, 2002. С. 23–32.
2. Шмелева Т. В. Ключевые слова текущего момента // Collegium. Киев, 1992. С. 33–38.
3. Матвеева Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. 172 с.
4. Шаклеин В. М. Лингвокультурология: традиции и инновации : монография. М. : Флинта, 2012. 301 с.
5. Купина Н. А. Идеологическое состояние лексики русского языка // Русское слово в языке, тексте и культурной среде. Екатеринбург, 1997. С. 134–145.
6. Заварзина Г. А. Косвенные номинации урбанонима Воронеж в языке и речи начала XXI века : структурная организация и семантико-стилистические особенности // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2018. № 2 (279). С. 146–149.
7. Клушина Н. И. Стилистика публицистического текста. М. : Медиа Мир, 2008. 242 с.
8. Мукаржовский Я. Литературный язык и поэтический язык // Пражский лингвистический кружок. М. : Прогресс, 1967. С. 406–431.
9. Полищук Г. Г. Семантико-стилистический анализ образа персонажа в системной структуре художественного текста // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. Вып. 1 (8). Красноярск-Ачинск, 1999. С. 79–85.
10. Варава В. В. Живущих и ушедших встретить. О творчестве и отчете крае писателя Виктора Будакова. Воронеж, 2007. С. 40–41.
11. Живая вода Отчизны / В. В. Будаков, А. А. Лютых, В. А. Тонких. Воронеж : Центрально-Черноземное книжное издательство, 1996. 100 с.
12. Филатова М. И. Образ Воронежа в тропеическом воплощении (на материале литературно-художественных текстов) // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2023. № 4. С. 155–159.

References

1. Toshovich B. Dominants of the Russian language of the twentieth century. *MAPRYaL 2002. Vos' moy mezhdunarodnyy simpozium 2002* = MAPRYAL 2002. Eighth international symposium. Reports and proceedings. Veliko Tarnovo, 2002. Pp. 23-32. (In Russ.)
2. Shmeleva T. V. Key words of the current moment. *Collegium*. Kyiv, 1992. Pp. 33-38. (In Russ.)
3. Matveeva T. V. Functional styles in the aspect of text categories. Sverdlovsk, Ural University Publishing House, 1990. 172 p. (In Russ.)
4. Shaklein V. M. Linguoculturology: traditions

and innovations: monograph. Moscow, Flinta, 2012. 301 p. (In Russ.)

5. Kupina N. A. Ideological state of the vocabulary of the Russian language. *Russkoe slovo v yazyke, tekste i kul'turnoy srede* = Russian word in language, text and cultural environment. Ekaterinburg, 1997. Pp. 134-145. (In Russ.)

6. Zavarzina G. A. The urbanonym Voronezh indirect nominations in language and speech of the beginning of the xxi century: structural organisation and semantic and stylistic peculiarities. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Izvestia Voronezh State Pedagogical University. 2018; 2(279):146-149. (In Russ.)

7. Klushina N. I. Stylistics of journalistic text. Moscow, Media Mir, 2008. 242 p. (In Russ.)

8. Mukařovský J. Standard language and poetic language. *Pražskiy lingvisticheskiy kruzhok* = Prague Linguistic Circle. Moscow, Progress, 1967. Pp. 406-431. (In Russ.)

9. Polishchuk G. G. Semantic and stylistic analysis of the character's image in the systemic structure of a literary text. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty rechevogo obshcheniya* = Theoretical and applied aspects of speech communication. Vol. 1(8). Krasnoyarsk-Achinsk, 1999. Pp. 79-85. (In Russ.)

10. Varava V. V. Meet those living and those who have passed away. About the creativity and homeland of the writer Viktor Budakov. Voronezh, 2007. Pp. 40-41. (In Russ.)

11. Living water of the Fatherland / V. V. Budakov, A. A. Lyutykh, V. A. Tonkikh. Voronezh, Central Chernozem Book Publishing House, 1996. 100 p. (In Russ.)

12. Filatova M. I. The image of Voronezh in a trope embodiment (based on the material of literary and artistic texts). *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Izvestia Vo-

ronezh State Pedagogical University. 2023; 4:155-159. (In Russ.)

Информация об авторах:

Заварзина Г. А. – зав. кафедрой русского языка, современной русской и зарубежной литературы, д-р филол. наук, доц.

Филатова М. И. – зам. зав. отделением среднего профессионального образования, аспирант кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Zavarzina G. A. – Head of the Department of Russian Language, Modern Russian and Foreign Literature, Dr. Sci. (Philology), Doc.

Filatova M. I. – Deputy Head of the Department of Secondary Vocational Education, Postgraduate of the Department of Russian Language, Modern Russian and Foreign Literature.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 17.06.2024; одобрена после рецензирования 24.06.2024; принята к публикации 25.06.2024.

The article was submitted 17.06.2024; approved after reviewing 24.06.2024; accepted for publication 25.06.2024.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811.161.1, 811.512.145
doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_144

Языковые средства выражения оценки в русскоязычных рекламных текстах автомобильной продукции

Елена Владимировна Мочелевская¹, Татьяна Юрьевна Залавина²

¹Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета имени А. Н. Туполева – КАИ, Альметьевск, Россия, x.alena@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0829-8169>

²Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия, tania_mgn@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0210-7963>

Аннотация. Статья посвящена выявлению языковых средств выражения оценки в русскоязычных рекламных текстах автомобильной продукции в формате телевизионного вещания. В результате сбора иллюстративного материала и его лингвистического анализа были определены основные средства выражения оценки: эпитеты, метафоры, антитеза и оксюморон, анафора, аллитерация и фразеологизмы. Лексическое наполнение текстов, используемых в телевизионных роликах, показывает доминирующее положение существительных. Это обусловлено абстрактным характером существительных, несущих в себе мелиоративную коннотацию. Вторую позицию занимают качественные имена прилагательные в сравнительной и превосходной степенях, что также усиливает положительную оценку рекламируемого продукта. С точки зрения синтаксиса преобладают односоставные предложения – безличные и инфинитивные. Проведенный анализ текстов автомобильной рекламы позволил выявить богатый выбор языковых средств, обладающих широкими возможностями передачи содержательной информации и оказания речевого воздействия на потребителя.

Ключевые слова: рекламный текст, оценка, языковые средства, стилистика, положительная коннотация

Для цитирования: Мочелевская Е. В., Залавина Т. Ю. Языковые средства выражения оценки в русскоязычных рекламных текстах автомобильной продукции // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.144–147. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_144.

LINGUISTICS

Original article

Linguistic means of expressing evaluation in Russian-language advertising texts for automobile products

Elena V. Mochelevskaya¹, Tatyana Yu. Zalavina²

¹Almetyevsk branch of Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev – KAI, Almetyevsk, Russia, x.alena@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0829-8169>

²Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia, tania_mgn@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0210-7963>

Abstract. The article is devoted to identifying linguistic means for expressing evaluation in Russian-language advertising texts for automobile products in the format of TV commercials. As a result of the collection of illustrative material and the linguistic analysis, the main means of expressing evaluation were identified: epithets, metaphors, antithesis and oxymoron, anaphora, alliteration and phraseological units. The lexical content of the texts used in television commercials shows the dominant position of nouns. This is due to the abstract nature of nouns that carry ameliorative connotations. The second position is occupied by qualitative adjectives, adjectives in the comparative and superlative degrees, which also enhances the positive evaluation of the advertised product. From the point of view of syntax, one-member sentences – impersonal and infinitive – prevail. The analysis of automobile advertising texts made it possible to identify a rich selection of linguistic means that give wide possibilities to convey meaningful information and provide a verbal impact on the consumer.

Keywords: advertising text, evaluation, linguistic means, stylistics, positive connotation

For citation: Mochelevskaya E. V., Zalavina T. Yu. Linguistic means of expressing evaluation in Russian-language advertising texts for automobile products. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):144-147. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_144.

Введение

Жизнь современного общества невозможно представить без рекламы. Рекламная индустрия привлекает внимание специалистов в различных областях науки, таких как лингвистика, культурология, психология, социология. Язык рекламы быстро реагирует на новые идеи и события, а изменения в жизни обязательно отображаются в рекламных текстах.

Актуальность исследования выражения оценки в рекламе автомобильной продукции обусловлена тем, что рынок автомобильной продукции представлен внушительным количеством продавцов и ассортиментом изделий, поэтому чтобы выделить свой товар среди чужих или даже собственных, производитель вынужден так преподнести потребителю бренд и модель, чтобы у него не осталось сомнений, что данный автомобиль – лучший на рынке, а для этого важно использовать определенные языковые средства оценочности.

Целью работы является определение языковых способов выражения оценки, характерных для русскоязычного рекламного текста автомобильной продукции на примере рекламы различных марок авто.

Обзор литературы

В настоящее время изучение языка рекламы представляет большой интерес для исследователей. Особое внимание заслуживают работы таких ученых, как Д. Э. Розенталь, Н. Н. Кохтев, А. Н. Баранов и др.

В центре изучения современных авторов находятся структура рекламного текста (Е. А. Ефимова [1], И. А. Писарева [2], Л. Г. Фещенко [3]), специфика рекламы в прагмалингвистическом аспекте (Т. Н. Лившиц [4]), экспрессивные синтаксические конструкции в языке рекламы (Ю. Ф. Оковитая [5]), речевое воздействие в рекламе (Ю. К. Пирогова [6]).

Вслед за Т. В. Анисимовой считаем, что в рекламном дискурсе оценка имеет особенно важное значение. «Положительная, причем преувеличенно положительная, однозначная (без полутонов) оценка товара должна быть в каждой рекламе, чтобы этот жанр выполнял свое назначение» [7].

Интересным представляется реализация категории оценки в рекламных текстах автомобильной продукции, выражающаяся различными средствами языка, что позволяет привлечь потенциальных покупателей уникальными свойствами и отличительными чертами, которые заявлены в рекламной кампании авто.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили 50 русскоязычных текстов рекламы автомобилей в формате телевизионного вещания. В ходе работы были использованы следующие методы: анализ литературы по проблеме исследования, обобщение и описание, метод сплошной выборки, метод лингвистического анализа, сравнительно-сопоставительный, метод классификации и систематизации полученных результатов.

Результаты исследования

Для создания эффективной рекламной кампании всегда важен оценочный компонент, который заключается в положительной оценке товара, услуги и т.д. В нашем случае оценочный компонент выражается в основных задачах рекламы, а именно:

1) выделить объект рекламирования из числа аналогичных посредством положительной оценки: *Перед вами абсолютно новый Subaru Forester! Теперь он стал значительно больше, а его салон значительно просторнее;*

2) представить товар как соответствующий высоким стандартам: *Самый мощный двигатель в своем классе обеспечивает высокую динамику разгона Ford Maverick;*

3) представить объект в лучшем свете, тем самым привлекая к нему интерес: *В основе нового LS600hL – инновационная система гибридного привода, обеспечивающая беспрецедентное сочетание молниеносного ускорения, низкого уровня шума и впечатляющей топливной экономичности.*

В результате лингвистического анализа рекламных текстов было установлено, что для создания образа автомобиля с целью привлечения внимания используются следующие языковые средства выражения оценки:

- эпитеты: *фантастические преимущества, молниеносное ускорение;*
- метафоры: *Kia Optima – личный самолет, машина нового времени;*
- антитеза и оксюморон: *снаружи – мощь, внутри – контроль, только светлые эмоции от черного-черного, следовать за своим сердцем, а не навигатором;*
- анафора: *большие перемены, большие вызовы, большие путешествия, большие возможности, еще больше места, еще больше технологий;*
- аллитерация: *Kia K5. Качество;*
- фразеологизмы: *сворачивать с привычной дороги, следовать за своим сердцем, чувствовать себя как дома, летать от счастья.*

Анализ лексических средств выражения оценки в русскоязычных рекламных текстах автомобильной продукции фиксирует преобладание существительных (43 %), за ними следуют имена прилагательные (31 %) и на третьем месте по частоте употребления располагаются глаголы (19 %). Данное соотношение является любопытным, поскольку в привычном понимании рекламы преобладают глаголы *покупайте, выбирайте, переходите, спешите* и прочие призывы к покупке продукта или же описание положительных эффектов товара – *действует, помогает, улучшает, повышает*. Это может быть объяснено тем, что столь дорогостоящий продукт ориентирован не на массового потребителя и поэтому привлекает покупателя абстрактными утверждениями о товаре, таким образом создавая эффект эксклюзивности, лаконичности и премиальности. К тому же текст является сопровождением динамичного видеоряда, поэтому имена существительные выполняют номинативную функцию, что-

бы подкрепить действия, представленные на видео.

Имена существительные в рекламе автомобилей по большей части являются абстрактными и несут в себе положительную коннотацию. Их можно разделить на категории: технические характеристики (*двигатель, вариатор, панель, комплектация, навигатор*); путешествия (*дорога, приключения, поездка, открытия*), семья (*эмоции, моменты, безопасность, впечатления*), чувства (*восторг, свобода, счастье*) и слова, обозначающие статус или успех (*возможности, преимущества, мощь*).

Имена прилагательные, в свою очередь, выполняют исключительно описательную функцию и служат для усиления какого-либо качества или характеристики, а также создают более внушительный образ продукта. Они представлены следующими группами: сила (*динамичный, дерзкий, решительный*), уникальность (*инновационный, особый, идеальный*), характеристики автомобиля (*плавный, аккуратный, надежный, безопасный*).

Глаголы же либо представлены побудительным наклонением (*прислушайтесь, взгляните, почувствуй, проживи, начни*), либо описывают функционал авто (*подойдет, создан, обеспечит, превратит*), либо апеллируют к контакту с покупателями (*гордимся, растим, разделили, едем*). Широко также использованы инфинитивы, которые создают общность и абстрактность действия, чтобы каждый потенциальный покупатель мог ассоциировать себя с рекламой (*следовать, разделить, найти, быть*). Доминируют глаголы, описывающие характеристики автомобиля, поскольку в данном сегменте рынка они объективно являются более значительными при выборе товара, чем вызванные продуктом эмоции.

Следует отметить, что в исследуемых текстах преобладает лексика публицистического стиля, что соответствует цели рекламы – информировать и одновременно воздействовать на аудиторию, а также побудить к определенным действиям (покупка товара). Для данного стиля также характерна эмоциональная окрашенность. Более того, для рекламного текста автомобилей характерно наличие терминологических единиц (присущие научному стилю – *двухлитровый вариатор, адаптивный круиз-контроль, сенсорная приборная панель*) и образных средств языка (присущие художественному стилю – *следовать за своим сердцем, а не навигатором*).

Синтаксис текстов телевизионной рекламы автомобилей отличается повторяющимися простыми конструкциями, которые призваны создавать ритмичное сопровождение видеоряда и лаконично сообщать о преимуществах продукта, давая аудитории краткие и броские заявления о нем. Для этого используются повторы: *Это не слух, не дежавю и не фантастика*, антитеза: *снаружи ожидания – внутри пробуждения, снаружи гонка – внутри охота*, односоставные номинативные (*Большие перемены. Большие вызовы. Большие путешествия*) и безличные (*Отпускать ситуацию, а не пытаться все контролировать*) предложения.

Обсуждение и заключения

Проведенный анализ способов выражения оценки в текстах телевизионной рекламы автомобилей свидетельствует о том, что актуализация качества рекламируемого объекта достигается использованием следующих языковых средств:

1) «мужские» имена прилагательные и имена существительные: *мужественный GX, дерзкий NX, решительный RX, хищник снаружи, охотник внутри*;

2) имена прилагательные и имена существительные, характеризующие движение: *динамичный ES, Solaris знает, как быстрее*;

3) имена прилагательные в сравнительной и превосходной степени: *новейший UX, самое комфортное приключение, которое вас ждет, безопасность важнее, еще больше места*;

4) слова высокой степени качества: *с уникальной системой полного привода, он действительно идеален*;

5) имена существительные: *друг семьи, забота о поколениях*;

6) глаголы: *удивлять, выжить*.

Таким образом, можно сделать вывод, что оценочность автомобильной продукции достигается прежде всего при помощи использования качественных имен прилагательных, а также имен существительных, выражающих признаки, относящиеся к характеристикам автомобиля и тому, что является наиболее важным среди целевой аудитории – прагматичность, надежность, статус. При этом оценочное описание относится к интерьеру / экстерьеру (*оцените интерьер ручной работы, увеличенное внутреннее пространство, новый дизайн кузова*) и техническим характеристикам (*сочетание нового двухлитрового двигателя и инновационного вариатора обеспечит плавное и уверенное ускорение на любой дороге, комфортная подвеска*).

Список источников

1. Ефимова Е. А. К вопросу о структурных особенностях автомобильной рекламы // Научная мысль Кавказа. 2012. № 4 (72). С. 148–152.
2. Писарева И. А. Композиция рекламного текста, предлагающего автомобильную продукцию // Научный журнал. 2016. № 1 (2). С. 39–41.
3. Фещенко Л. Г. Структура рекламного текста : учебно-практическое пособие. СПб. : Петербургский институт печати, 2003. 232 с.
4. Лившиц Т. Н. Реклама в прагмалингвистическом аспекте. Таганрог, 1999. 212 с.
5. Оковитая Ю. Ф. Экспрессивные синтаксические конструкции в языке рекламы: соотношение структуры и значения : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2004. 17 с.
6. Пирогова Ю. К. Речевое воздействие и игровые приемы в рекламе // Рекламный текст: Семиотика и лингвистика. М. : Издательский дом Гребенникова, 2000. С. 167–190.
7. Анисимова Т. В. Оценка как вид рекламного аргумента // Актуальные проблемы филологии

и педагогической лингвистики : сборник научных трудов. Владикавказ : Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова, 2006. С. 308–313.

References

1. Efimova E. A. On the issue of structural features of automobile advertising. *Nauchnaya mysl Kavkaza* = Scientific thought of the Caucasus. 2012; 4(72):148-152. (In Russ.)
2. Pisareva I. A. Composition of advertising text offering automobile products. *Nauchnyy zhurnal* = Scientific journal. 2016; 1(2):39-41. (In Russ.)
3. Feshchenko L. G. The structure of advertising text: study guide. St. Petersburg, Petersburg Printing Institute, 2003. 232 p. (In Russ.)
4. Livshits T. N. Advertising in the pragmalinguistic aspect. Taganrog, 1999. 212 p. (In Russ.)
5. Okovitaya Yu. F. Expressive syntactic constructions in the language of advertising: the relationship between structure and meaning: abstract dis. ... Cand. Philol. Sci. Krasnodar, 2004. 17 p. (In Russ.)
6. Pirogova Yu. K. Speech influence and gaming techniques in advertising. *Reklamnyy tekst; Semiotika i lingvistika* = Advertising text: Semiotics and linguistics. Moscow, Grebennikov Publishing House, 2000. Pp. 167-190. (In Russ.)
7. Anisimova T. V. Evaluation as a type of advertising argument. *Aktualnye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki: sbornik nauchnykh trudov* = Current problems of philology and pedagogical linguistics: collections of scientific works. Vladikavkaz, North Ossetian State University named after K. L. Khetagurov, 2006. Pp. 308-313. (In Russ.)

Информация об авторах:

Мочелевская Е. В. – доцент кафедры экономики машиностроения, канд. филол. наук, доц.

Залавина Т. Ю. – доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям, канд. филол. наук, доц.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Mochelevskaya E. V. – Associate Professor of the Department of Economics and Engineering, Ph.D. (Philology), Doc.

Zalavina T. Yu. – Associate Professor of the Foreign Languages in Engineering Department, Ph.D. (Philology), Doc.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 29.06.2024; одобрена после рецензирования 09.07.2024; принята к публикации 10.07.2024.

The article was submitted 29.06.2024; approved after reviewing 09.07.2024; accepted for publication 10.07.2024.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81'13

doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_148

Устойчивые словесные комплексы в составе коммуникативно-функциональной теории единиц языковой системы

Татьяна Васильевна Нерушева^{1*}, Наталия Николаевна Зайцева²

¹Орловский государственный аграрный университет имени Н. В. Парахина, Орел, Россия, nerushevat@rambler.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-5408-1374>

²Орловский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. В. Лукьянова, Орел, Россия, natasha5103469@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6705-4201>

Аннотация. Незнаменательная лексика, представленная устойчивыми словесными комплексами, рассматривается как дискурсивные, функционально нагруженные маркеры, необходимые для построения дискурса и обеспечивающие связность текста. Устойчивые словесные комплексы (УСК) объединяют фразеологические единицы и устойчивые сочетания нефразеологического характера. В свою очередь, фразеологическая деривация – это процесс образования вторичной единицы на базе исходной. Взаимодействие лексической и фразеологической систем языка реализуется в их семантико-словообразовательных связях. Подобные связи нашли свое отражение в коммуникативной лингвистике, что привело к развитию коммуникативно-функциональной теории устойчивых словесных комплексов (УСК). Взаимная зависимость устанавливает замкнутую цепь между лексической и фразеологической деривацией в направлении от фразеобразовательной комбинаторики словесных значений к фразеологизму.

Ключевые слова: коммуникативная лингвистика, УСК-дериват, фразеологическая деривация, фразеобразующая сема

Для цитирования: Нерушева Т. В., Зайцева Н. Н. Устойчивые словесные комплексы в составе коммуникативно-функциональной теории единиц языковой системы // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.148–152. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_148.

LINGUISTICS

Original article

Sustainable verbal complexes as a part of the communicative-functional theory of the units of the language system

Tatiana V. Nerusheva^{1*}, Natalya N. Zaytseva²

¹Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin, nerushevat@rambler.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-5408-1374>

²Lukyanov Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia, natasha5103469@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6705-4201>

Abstract. Non-notional vocabulary, represented by sustainable verbal complexes, is considered as discursive, functionally significant markers necessary for the construction of discourse and ensuring the coherence of the text. Sustainable verbal complexes (SVC) combine phraseological units and set expressions of non-phraseological character. In turn, phraseological derivation is the process of forming a secondary unit based on the original one. The interaction of the lexical and phraseological systems of the language is realized in their semantic and word-building relations. Such connections are reflected in communicative linguistics, which led to the development of the communicative-functional theory of sustainable verbal complexes (SVC). The interdependence establishes a closed chain between lexical and phraseological derivation in the direction from a phrase-forming combination of word meanings to a phraseological unit.

Keywords: communicative linguistics, SVC derivative, phraseological derivation, phraseological seme

For citation: Nerusheva T. V., Zaytseva N. N. Sustainable verbal complexes as a part of the communicative-functional theory of the units of the language system. *Gumanitarnie nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59). P.148-152. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_148

Введение

Развитие коммуникативной лингвистики вызвало необходимость разработки коммуникативно-функциональной теории устойчивых словесных комплексов (УСК), которая призвана расширить и углубить системно-структурное изучение их как важных единиц языковой системы. С новых позиций может быть рассмотрена и проблема фразеологической деривации на основе существующей фразеологии (далее – фразеологическая деривация). Несомненно, в этом плане первостепенного внимания заслуживает вопрос о том, как соотносится процесс фразеологической деривации с функционированием продукта деривации – производного УСК, УСК-derivata.

В первую очередь внимание уделяется изучению тех сторон семантики УСК-derivata, которые проявляются при формировании смысловых отрезков – высказываний. Предметом рассмотрения является функционирование УСК-derivata в процессе общения, т.е. в тексте. Актуальной в связи с этим является задача – выявить коммуникативную природу УСК-derivata. Коммуникативная природа УСК-derivata, конечная цель их использования, являясь предметом рассмотрения как теории коммуникации, так и прагматики, полностью раскрывается только с учетом коммуникативного задания. Изучение функционирования УСК-derivata в тексте требует всестороннего исследования контекстной среды УСК-derivata, не только раскрывающей семантические потенции УСК-derivata, но и выявляющей закономерности их функционирования. Это требование согласуется с современной ориентацией исследовательского интереса, направленного на коммуникативную сторону языка, с живым интересом к исследованию лексических значений языковых единиц и способов их существования не только в языке, но и в речи [1].

Обзор литературы

Фразеология как наука и ее направления развития подробно рассмотрены в целом ряде работ [2–7]. «Каждое из направлений, – указывает В. Н. Телия, – открывало те или иные ракурсы обозрения устойчивых словесных комплексов, помещая в центр внимания образный характер выражений и их функционально-стилистические свойства, или обращаясь к анализу синтаксического своеобразия фразеологизмов, или же занимаясь изучением структурно-семантической специфики устойчивых сочетаний слов и их системной упорядоченности, рассматривая фразеологический состав языка как особую его систему или подсистему» [8].

Как отмечает Н. С. Скрипичникова, в языковой картине мира, какой бы она ни была, национальной, групповой, индивидуальной, выделяются наиболее значимые фрагменты. Они находят свое воплощение в устойчивых словесных комплексах – единицах, которые запечатлевают значительный объем информации в относительно небольших формах. Устойчивый словесный комплекс как языковая единица выполняет важные номинативные, экспрес-

сивные и когнитивные функции [9, с. 57]. Согласно С. Г. Шулежковой, УСК – это «соединение двух или более компонентов словного характера, построенное по известным законам языка, которое обладает постоянством семантики, воспроизводимостью и устойчивостью лексического состава и грамматической структуры при допустимом варьировании в определенных пределах» [9, с. 57].

Выделяя особый характер фразеологического значения, которое характеризует фразеологическую единицу как лингвистический знак, качественно отличный от других, Н. Н. Амосова [10], В. Л. Архангельский [11] отмечают следующие его качества: связанность фразеологического значения, неразложимость его на отдельные лексические значения компонентов; целостность номинации, преобладающей над структурной раздельностью составляющих его элементов; семантическая единичность, поглощение индивидуального смысла слов компонентов; практическая неделимость семантемы, составляющая содержание фраземы; глобальность фразеологического значения в отличие от аналитического значения свободного сочетания и слитность фразеологического значения, противостоящую монолитности значения слова¹.

Отношения производности между фразеологической единицей и УСК изменяют структуры и семантики исходных единиц, что приводит к наличию семантического и структурно-семантического способов фразеологической деривации.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили научные работы, посвященные проблемам как семантического анализа фразеологических единиц, так и фразеологической деривации и УСК-derivata, которые являются действенным способом расширения номинационного потенциала языка, неся продуктивный характер. Интерпретационный метод, метод сравнительной типологии соответствовали сообразно комплексно решаемой проблеме.

Результаты исследования

Возможность изучения особенностей семантики языковых единиц в их естественном окружении возникает при исследовании текста – основной и непосредственной единицы человеческого общения. Свообразие текста как продукта речевой деятельности заключается не только в комбинировании языковых единиц, но и в неизбежной их модификация. Так возникает необходимость дифференцирования виртуального и актуального семантических состояний слов, манифестирующих двупланное существование словесного знака [12].

Рассматривая коммуникацию в качестве не простого физического процесса передачи того или иного сообщения, а процесса, позволяющего ей из индивидуального превратиться в общественно-осознанный продукт, порождаемый гносеологической ориентацией человеческого сознания, необходимо

¹ Мордас С. Б. К проблеме фразеологического значения. URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/9841/1/Mordas_K_probleme.pdf (дата обращения: 12.06.2024).

при выявлении места и назначения УСК-derivata в системе языка прежде всего руководствоваться признанием, коммуникативной функции самой существенной характеристикой языка как средства общения.

Выявляя единство коммуникативной, гносеологической и социальной функций языка, неразрывно сочетая в себе индивидуальное и общественное, конкретное и абстрактное, коммуникация реализует всю систему языка и представляет собой само его существование, поэтому любой фрагмент коммуникации следует рассматривать исключительно в его целостности в плане как формальных категорий, так и смысловой структуры [13]. С этой точки зрения пересечение реферативной линии информации целой сетью элементов, обладающих ассоциативно-образными сигналами комментирования и контактирования, каковыми являются УСК-derivаты, можно интерпретировать в качестве не нарушения связности текста, а наоборот, фактора, цементирующего текст как связное рассуждение, как законченный информационный акт, содержащий в себе сведения, создающие эмоционально-экспрессивно насыщенное высказывание.

Фразеологическая деривация под этим углом зрения должна анализироваться с функциональных позиций, когда наглядно демонстрируется зависимость между способом образования мотивированного УСК-derivata и коммуникативными установками автора данного текста, выражением коннотации, эмоционального накала, актуализации какого-либо значения.

Логическая линия анализа функционирования УСК-derivata в тексте определяется спецификой исследуемого материала: анализ ведется в направлении от языковых свойств УСК к их функциональным потенциям и от соответствующих текстов и их особенностей к роли в них УСК-derivатов.

В соответствии с кругом вопросов, возникающих при анализе УСК-derivатов с позиций коммуникативной лингвистики, на первый план выдвигаются следующие: отличительные черты смысловой структуры УСК-derivata, функции УСК-derivатов в организации текста, коммуникативно-прагматический потенциал УСК-derivатов, основные композиционно-речевые формы реализации УСК-derivатов в тексте, а также перевод УСК-derivатов как один из видов адекватности передачи информации в процессе коммуникации.

Основное в семантике УСК-derivata связывается с тем обстоятельством, что он выступает как передающий особый тип языкового значения – значения фразообразовательного. Этот тип значения отличается и от лексического, и от грамматического. Описание природы и сущности фразообразовательного значения представляет собой один из этапов анализа семантических особенностей УСК-derivатов. Смысловая структура УСК-derivata определяется двумя величинами: выбранным источником деривации и преобразующей его в желаемом направлении формальной операцией. В свою

очередь, обе эти величины проявляют прямую и непосредственную зависимость от смыслового задания речевого акта, т.е. от коммуникативных потребностей и нужд говорящего.

Отличительными признаками УСК-derivata является его связанность с УСК-производящим и его семантическая обусловленность этим УСК. Свойство двойной референции имеет важные последствия для разработки принципов описания семантики УСК-derivатов. Наличие собственного фразеологического значения у УСК-derivata позволяет считать его отдельным наименованием, которое именно как особый новый УСК нуждается в принятии его обществом и может затем запоминаться говорящим как самостоятельный номинативный знак. Это ведет к необходимости зафиксировать производный УСК в словаре и дать ему лексикографическое, т.е. интерпретационное истолкование.

Важнейшей чертой семантической структуры УСК-derivata является его многомерный, разветвленный характер, позволяющий ему не только называть то или иное явление объективной действительности в целом, глобально, но и указывать его дополнительные, уточняющие характеристики, а также давать узуальную оценку носителей языка.

Как отмечают исследователи, семантическая специализация агенса или пациенса глагольных, например фразеологических единиц, детерминирована как внутренней формой, так и эмпирическими или культурно-историческими связями признака номинации, закрепленного в их образно-мотивационной базе. Следствием структурной расчлененности УСК является высокая степень информативности фразеологической семантики, ее характеризующая и интенсивирующая направленность, возникающая за счет детализации и ситуативной концентрации объекта номинации (денотата), его комплексно-дифференцированного отражения в сигнификате и повышенной коннотации, обусловленной имманентной способностью УСК-derivata фиксировать в своей внутренней форме не только отдельные признаки или группы признаков, но также и их узуальную оценку, программируя возможный прагматический эффект².

Рассмотрение УСК-derivатов с позиций теории текста, более крупной единицы, чем предложение, как вербальной составляющей коммуникативного процесса, имеет неоспоримые преимущества, поскольку дает возможность интегральной интерпретации различных аспектов анализа УСК-derivатов. Именно признание текста в качестве такой единицы, которая обладает необходимой и достаточной мерой смысловой завершенности, позволяющей ему выступить в роли реальной единицы общения, и создает объективные предпосылки для исследования коммуникативного статуса УСК-derivata.

Функционирование УСК-derivатов в тексте

² Мордас С. Б. К проблеме фразеологического значения. URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/9841/1/Mordas_K_probleme.pdf (дата обращения: 12.06.2024).

исследуется в двух плоскостях: с одной стороны, устанавливаются и объясняются некоторые свойства и признаки этих языковых единиц, которые могут быть выявлены лишь при их рассмотрении в текстовом окружении, и, с другой стороны, показывается их роль в конструировании самого текста, в реализации таких его признаков, как связность и цельность, а также их роль в создании определенных качеств текста, повышения информативности, усиления выразительности, образности, экспрессии и эмоциональности.

Изучение функционирования УСК-derivатов в коммуникативно-речевой сфере приводит к выводу, что под влиянием контекста в зависимости от коммуникативной направленности и потребностей общества на базе уже имеющихся в языке УСК возникают новые единицы – УСК-derivаты. Производящие УСК – это единицы вторичной номинации, производные же от них УСК-derivаты – результат многоступенчатого переосмысления, структурные и семантические особенности которого влияют на характер их функционирования в тексте. Например, в немецком языке в результате переразложения первой части пословичного предложения *Wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen* «Других не суди – на себя погляди» (букв.: *Тому, кто живет в стеклянном доме, не стоит швыряться камнями*) образовалась фразема *im Glashaus sitzen* «быть легко уязвимым» (букв.: *сидеть в стеклянном доме; иметь что-либо на совести, иметь рыльце в пушку*).

В основе единого и целостного стабильного значения устойчивой фразы-пословицы лежит общее суждение. Она принадлежит к разряду безымянных, т.е. имеет фольклорный характер, и дополнена смыслом ссылки на народную мудрость и дидактическую направленность: *Не осуждать других за те недостатки, которые есть и у самого осуждающего*. Оценочно-предписывающее содержание пословицы дается в синтаксической структуре *wer..., der...* Она содержит образный перенос значения метафорического характера. Основой переноса значения фразы *im Glashaus sitzen* служит фразообразующая сема противопоставления между двумя сторонами образа, которая поддерживает ее образно-ассоциирующую мотивацию. При использовании в речи образный элемент пословицы, заключенный в придаточном предложении, вычленяется из пословичного контекста и, подвергаясь грамматическому преобразованию на основе общего переноса значения, приобретает известную самостоятельность: *Weil die Betreffenden selbst im Glashaus sitzen können sie weder fruchtbare Kritik noch Selbstkritik üben* «А так как эти люди сами легко уязвимы, то они не занимаются ни плодотворной критикой, ни самокритикой» [14].

Обсуждение и заключения

Мотивационные отношения релевантны как для самых различных уровней смысловой организации текста, так и для вербальной составляющей коммуникативного процесса. Поэтому при исследовании семантико-синтаксических функций УСК-

derivатов в аспекте теории текста, т.е. их роли в создании его структурной, смысловой и коммуникативной целостности, необходимо учитывать и то, что УСК-derivаты (в силу своей способности прагматически адекватно и непосредственно соотносить некоторый факт или знание об этом факте с развертыванием темы дискурса и с целями отправителя и получателя информации) могут маркировать не только связь компонентов в пределах сверхфразового единства (СФЕ), границы которого совпадают с абзацами, образующими либо одно СФЕ, либо их сцепления. При этом выделяются три позиции УСК-derivатов в тексте: начальная, средняя и конечная. От позиции во многом зависит доля участия УСК-derivата в функционировании и развертывании тематического плана текста и его семантика. Одна и та же информация, заложенная в УСК-derivате, может воплощаться в разных материальных носителях. Это подтверждается прежде всего переводом УСК-derivата как особой коммуникативной ситуации, характеризующейся созданием нового УСК-аналога оригинала, предназначенного для функционирования в иной социально-этнической среде.

Список использованных источников

1. Колшанский Г. В. Контекстная семантика. М.: Наука, 1980. 149 с.
2. Булыгина Т. В. О границах и содержании прагматики // Известия АН СССР. Серия литературы и языка : в 40 т. М.: Наука, 1981. Т. 40. С. 333–342.
3. Вольф Е. М. О соотношении квалификативной и дескриптивной структур в семантике слова и высказывания // Известия АН СССР. Серия литературы и языка : в 40 т. М.: Наука, 1981. Т. 40. С. 391–397.
4. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений: семантика производного слова. М.: URSS, 2008. 198 с.
5. Кузнецов А. М. Структурно-семантические параметры в лексике (на материале английского языка). М.: Наука, 1980. 160 с.
6. Уфимцева А. А. Семантика слова // Аспекты семантических исследований. М.: Наука, 1960. С. 5–80.
7. Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе языка. М.: Наука, 1968. 272 с.
8. Телия В. Н. Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке. М.: Наука, 1981. 265 с.
9. Скрипичникова Н. С. Устойчивые словесные комплексы в устной профессиональной коммуникации : дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2016. 267 с.
10. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1963. 207 с.
11. Архангельский В. Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. Основы теории устой-

чивых фраз и проблемы общей фразеологии. Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 1964. 315 с.

12. Уфимцева А. А. Лексическая номинация (первичная нейтральная). М. : Либроком, 2010. 88 с.

13. Мецлер А. А. Структурные связи в тексте (парентезные конструкции). Кишинев : Штинца, 1987. 144 с.

14. Мелерович А. М. Проблема семантического анализа фразеологических единиц современного русского языка : учебное пособие по спецкурсу. Ярославль, 1979. 79 с.

15. Немецко-русский фразеологический словарь / составитель Л. Э. Бинович. М. : Аквариум, 1995. 768 с.

References

1. Kolshansky G. V. Contextual semantics. Moscow, Nauka, 1980. 149 p. (In Russ.)

2. Bulygina T. V. On the boundaries and content of pragmatics. *Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazyka* = The Bulletin of the USSR Academy of Sciences: Studies in Literature and Language: in 40 vol. Moscow, Nauka, 1981. Vol. 40. Pp. 333-342. (In Russ.)

3. Wolf E. M. On the correlation of qualifying and descriptive structures in semantics of words and statements. *Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazyka* = The Bulletin of the USSR Academy of Sciences: Studies in Literature and Language: in 40 vol. Moscow, Nauka, 1981. Vol. 40. Pp. 391-397. (In Russ.)

4. Kubryakova E. S. Types of language meanings: derived word semantics. Moscow, URSS, 2008. 198 p. (In Russ.)

5. Kuznetsov A. M. Structural and semantic criteria in vocabulary (based on the material of the English language). Moscow, Nauka, 1980. 160 p. (In Russ.)

6. Ufimtseva A. A. Word semantics. *Aspekty semanticheskikh issledovaniy* = Aspects of semantic research. Moscow, Nauka, 1960. Pp. 5-80. (In Russ.)

7. Ufimtseva A. A. Word in the lexical and semantic system of the language. Moscow, Nauka, 1968. 272 p. (In Russ.)

8. Telia V. N. Types of language meanings. Related meaning of the word in the language. Moscow, Nauka, 1981. 265 p. (In Russ.)

9. Skripichnikova N. S. Sustainable verbal complexes in oral speech professional communication: dis. ... Cand. Philol. Sci. Chelyabinsk, 2016. 267 p. (In Russ.)

10. Amosova N. N. Fundamentals of English

phraseology. Leningrad, Leningrad University Publishing House, 1963. 207 p. (In Russ.)

11. Arkhangelsky V. L. Set expressions in modern Russian. Foundations of the theory of set expressions and problems of general phraseology. Rostov-on-Don, Rostov University Publishing House, 1964. 315 p. (In Russ.)

12. Ufimtseva A. A. Lexical nomination (primary neutral). Moscow, Librokom, 2010. 88 p. (In Russ.)

13. Metzler A. A. Structural connections in the text (parenthetical constructions). Kishinev, Shtinza, 1987. 144 p. (In Russ.)

14. Melerovich A. M. The problem of semantic analysis of phraseological units in modern Russian language: textbook for special course. Yaroslavl, 1979. 79 p. (In Russ.)

15. German-Russian phraseological dictionary / compiled by L. E. Binovich. Moscow, Aquarium, 1995. 768 p. (In German and Russ.)

Информация об авторах:

Нерушева Т. В. – доцент кафедры иностранных языков, канд. филол. наук, доц.

Зайцева Н. Н. – ст. преподаватель кафедры иностранных и русского языков.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Nerusheva T. V. – Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Ph.D. (Philology), Doc.

Zaytseva N. N. – Senior Lecturer of the Department of Foreign and Russian Languages

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 03.06.2024; одобрена после рецензирования 14.06.2024; принята к публикации 15.06.2024.

The article was submitted 03.06.2024; approved after reviewing 14.06.2024; accepted for publication 15.06.2024.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 81'42:811.111
doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_153

Жанрово-типологические параметры издательского гипертекста (на материале английского языка)

Серафима Сергеевна Панфилова

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва,
Саранск, Россия, scully_ss@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0445-1007>

Аннотация. В статье определяется понятие *издательский гипертекст* и проводится его типологизация. В этой связи автор делает анализ работ по теории и типологии гипертекста как объекта лингвистических исследований. Помимо этого, в работе представлен лингвистический анализ англоязычного издательского гипертекста, формирующего информационное поле художественного текста в современной литературной коммуникации. Целью исследования является составление типологического описания англоязычного гипертекста, функционирующего в современном издательском дискурсе. Научная новизна состоит в составлении лингвистической классификации англоязычного издательского гипертекста посредством описания его типологических параметров. В результате были определены жанры англоязычного издательского гипертекста текста и выявлены их типологические характеристики на основе ряда критериев, предложенных автором: языковые особенности, стилистическая принадлежность, коммуникативная цель.

Ключевые слова: издательский гипертекст, типология, жанровая классификация, языковые особенности, стилистическая принадлежность, коммуникативная цель

Для цитирования: Панфилова С. С. Жанрово-типологические параметры издательского гипертекста (на материале английского языка) // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.153–158. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_153.

LINGUISTICS

Original article

Genre and typological characteristics of publishing hypertext: an English-based study

Serafima S. Panfilova

National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia, scully_ss@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0445-1007>

Abstract. The paper provides a definition of publishing hypertext and presents its typology. In this connection, the author gives an overview of research works on theory and typology of hypertext as an object of linguistic studies. In addition, the paper provides a linguistic analysis of publishing hypertext which forms the information field of English fiction text in contemporary literary communication. The study aims to present a typological description of English hypertext belonging to the modern publishing discourse. The novelty of the study lies in constructing a linguistic classification of English publishing hypertext based on its typological features. As a result of the study, the genres of publishing English hypertext have been defined. To achieve this goal, the author suggested a number of typological criteria, such as linguistic properties, functional style, communicative goal.

Keywords: publishing hypertext, typology, genre classification, linguistic properties, functional style, communicative goal

For citation: Panfilova S. S. Genre and typological characteristics of publishing hypertext: an English-based study. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = *The Humanities and Education*. 2024; 15(3-59):153-158. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_153

Введение

Со второй половины XX в. гипертекст становится объектом лингвистического исследования. В этой связи данный феномен исследуется по большей части в рамках

электронной и интернет-коммуникации. Однако существует и второе направление, связанное с его изучением как явления издательского дискурса. Его актуальность обусловлена повышенным интересом к гипертексту, поскольку появляются

новые формы его функционирования. В этой связи возникает необходимость в классификации англоязычного издательского гипертекста, построение которой существенно расширит его лингвистическую концепцию.

Для достижения цели исследования необходимо решить ряд задач: 1) дать определение издательскому гипертексту как лингвистическому явлению; 2) выбрать критерии типологизации англоязычного издательского гипертекста; 3) классифицировать текстотипы англоязычного издательского гипертекста по жанрам; 4) дать типологическое описание классифицированных текстотипов. Предметом исследования является англоязычный издательский гипертекст в современной литературной коммуникации. Объект исследования – типологические характеристики англоязычного издательского гипертекста.

Обзор литературы

В современной лингвистике нет однозначного понимания феномена *гипертекст*. Существует два глобальных подхода к его трактовке.

С одной стороны, это гипертекст, реализованный в сети Интернет или на любых цифровых носителях вне сети [1]. В данном случае, несмотря на большое количество трактовок, константной структурной характеристикой гипертекста является наличие программного средства, обеспечивающего мгновенные внутритекстовые или межтекстовые переходы между информационными единицами [2, с. 160]. Гиперссылка реализует такие категории, как нелинейность, фрагментарность, мультимедийность, интерактивность, бесконечность [3, с. 5]. Принимая во внимание данные категории, традиционный текст и гипертекст противопоставляются по типу средства реализации: «бумажный носитель – электронный носитель». В этой связи в научный обиход был введен термин «электронный гипертекст» [4, с. 51] с целью категоризации гипертекста, существующего в электронной среде.

Существует ряд типологий электронного гипертекста, предложенных отечественными и зарубежными исследователями. Наиболее крупный вариант представлен А. Шторрер (A. Storrer), которая под гипертекстом понимает сеть Интернет и выделяет три его вида: электронный документ (любой текст, опубликованный в сети Интернет), гипердокумент (сеть электронных документов, объединенных системой ссылок), гиперсеть (интернет-сайты) [5, р. 164]. Аналогичным образом А. Х. Юкер (A. H. Jucker) говорит об электронном гипертексте в связи с сетью Интернет, используя словообразовательные элементы «онлайн», «гипер», «кибер» по отношению к традиционным видам текста: онлайн-газета, гиперлитература, киберлитература, электронный журнал, онлайн-

учебник и др. [6, р. 46]. Наиболее детальная классификация представлена в работах С. А. Стройкова, который предложил жанровую классификацию англоязычного электронного гипертекста на основе комплексного подхода: 1) официально-деловые (официальные веб-сайты органов власти и образовательных учреждений); 2) публицистические (новостные веб-сайты, информационные веб-сайты, блоги); 3) научные (веб-сайты энциклопедий и словарей, учебные веб-сайты и платформы, электронные библиотеки); 4) художественно-литературные (художественные электронные гипертексты); 5) развлекательные (игровые веб-сайты); 6) социальные (веб-сайты социальных сетей, религиозные веб-сайты) [7, с. 2263]. Таким образом, в процессе типологизации электронного гипертекста исследователи рассматривают электронные документы или веб-сайты в сети Интернет.

С другой стороны, исследователи выделяют книжный гипертекст, существующий на традиционном бумажном носителе. Так, по мнению М. В. Масаловой, печатные тексты с фрагментарной структурой (Библия, энциклопедия, словарь, венок сонетов, газета и др.) обладают потенциальной гипертекстуальностью, которая реализуется в виде возможности свободного выбора читателем фрагментов для чтения и осуществления перехода между ними без нарушения авторского замысла [8, с. 15]. Кроме того, гипертекстуальностью обладают и художественные тексты, имеющие несколько вариантов развития сюжета [9]. В обоих случаях реализация нелинейности прочтения как ключевого признака гипертекста не требует электронной среды, а является его структурной характеристикой.

С точки зрения семантики, *гипертекстуальность* трактуется как тип межтекстовых отношений, возникающих между исходным текстом и текстами, «отпочковавшимися» от него, т. е. возникшими на его тематической основе [10, р. 14]. В этом случае гипертекст не является продуктом электронной среды, а возникает как продукт диалога между автором исходного текста и читателем, реализовавшим свой отклик на него в виде собственного текста. Данное положение находит научное оформление в концепции лингвистического гипертекста, предложенной Н. А. Шехтманом, который определяет гипертекст как комплекс политематических комментариев к художественному тексту, созданных третьим лицом с целью устранения непонимания читателем художественного текста [11, с. 107]. В данном случае нелинейность также реализуется независимо от наличия электронной среды, поскольку, обращаясь к комментарию, читатель прерывает линейное чтение комментируемого текста с целью восполнения собственных

информационных пробелов.

В типологии Н. А. Шехтмана печатный гипертекст существует в виде комментария, сносок, примечаний, поясняющих лингвистические и экстралингвистические особенности художественного текста. В этой связи М. В. Минеева предлагает наиболее детальную классификацию печатного гипертекста по языковому и концептуальному принципу. С языковой точки зрения исследователь подразделяет гипертекст на комментарии, поясняющие текстовые единицы фонологического, морфологического, лексико-фразеологического, синтаксического уровней. С концептуально-содержательной точки зрения гипертекст подразделяется на комментарии, поясняющие культурологические и литературоведческие единицы [12, с. 104].

Приняв во внимание достижения лингвистики в области исследования гипертекста, мы дополнили концепцию лингвистического гипертекста, включив в его типологический состав все тексты, сопровождающие печатное издание художественного текста, поскольку все они возникли на тематической основе исходного художественного текста. Рассматривая явление гипертекста на примере английского языка, мы выделили следующие его текстотипы: аннотация (summary), предисловие (preface), вступительная статья (introduction), послесловие (afterword), биографическая справка об авторе (about the author), отзывы СМИ (praise), благодарность автора (acknowledgements), комментарий (notes) [13, с. 21]. Мы обозначили их термином *книжный гипертекст*.

Однако наши дальнейшие изыскания показали, что в настоящее время книжный гипертекст выходит за пределы печатной книги. Данный факт связан с развитием электронной коммуникации. С одной стороны, это развитие интернет-сайтов по продажам художественных книг посредством пополнения их контента книжными гипертекстами и онлайн-комментариями. С другой, это рост популярности электронных художественных книг по сравнению с печатными. Поэтому очевидно, что термин «книжный гипертекст» требует пересмотра и уточнения. За последнее десятилетие этот термин получил широкую трактовку и стал использоваться в научном обиходе для обозначения любых печатных гипертекстов, в том числе художественных текстов с вариативным сюжетом, в контрасте с электронным гипертекстом (см. выше).

В этой связи вместо термина *книжный гипертекст* мы предлагаем термин *издательский гипертекст*, поскольку он нейтрален в плане носителя и может использоваться по отношению ко всему комплексу сопроводительных материалов

– как к печатным, так и к электронным изданиям художественного текста. В широком смысле данный термин можно применять и по отношению к сопроводительным материалам, реализованным на внешних по отношению к изданию ресурсах, как печатных, так и электронных, поскольку они являются откликами на художественный текст, прочитанный реципиентом в том или ином издании. Таким образом, в связи с пересмотром термина «гипертекст», возникает необходимость в уточнении его жанрово-типологического состава.

Материалы и методы

Материалом для исследования послужили англоязычные гипертексты к изданиям художественных текстов британского издательства «Wordsworth» и американского издательства «Norton». Также были рассмотрены англоязычные издательские гипертексты на страницах по продажам художественных книг на сайте *amazon.com*. В работе использовались методы контент-анализа, описательный, методы обобщения и классификации. Нами представлен лингвистический анализ англоязычных издательских гипертекстов с целью выявления особенностей их текстопостроения и последующего выстраивания жанровой классификации. Стилистический анализ позволил классифицировать англоязычные издательские гипертексты с точки зрения стилевой принадлежности, а прагматический – типологизировать англоязычные издательские гипертексты с точки зрения коммуникативной цели.

Результаты исследования

С целью создания классификации издательского гипертекста следует определить критерии и типологизировать его текстотипы согласно данным критериям. За основу мы возьмем комплексную классификацию англоязычного электронного гипертекста, разработанную С. А. Стройковым [4], но в собственной трактовке и с рядом дополнений. В качестве первого критерия мы предлагаем *письменный вариант* реализации, независимо от типа носителя. Это означает, что издательский гипертекст является письменной амбивалентной структурой, включающей как электронные, так и печатные тексты. В качестве второго критерия мы определяем *нехудожественность*, т.е. издательские гипертексты рассчитаны на однозначность восприятия и не имеют множественной интерпретации. Третьим критерием является *тематическая принадлежность*, т.е. к издательским гипертекстам мы относим весь комплекс текстов, возникших на тематической основе определенного художественного текста, который мы определяем как исходную точку гипертекстовых отношений. Четвертым критерием является *гипертекстуальность*,

которая реализуется в виде диалога между автором и читателем, создающим собственные тексты как отклики на исходный художественный текст. В качестве пятого критерия мы определяем *лингвостилистические параметры*. Шестой критерий – *коммуникативная цель*.

На основе вышеобозначенных критериев мы предлагаем следующую жанровую классификацию англоязычного издательского гипертекста: 1) научный; 2) публицистический; 3) оценочный.

К *научному* издательскому гипертексту мы относим текстотипы, коммуникативная цель которых – пояснить читателю исходный художественный текст, тем самым устраняя его непонимание на языковом и концептуальном уровнях. В современной англоязычной литературной коммуникации научный издательский гипертекст включает *вступительную статью* (introduction) и *комментарий* (notes), авторами которых являются специалисты в области литературы (как правило, это преподаватели вузов). Например, автором вступительной статьи и комментария к роману Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби», выпущенному американским издательством «Norton» (серия «Critical Edition») в 2021 г., является David J. Alworth, доцент Гарвардского университета: *Associate Professor of the Humanities at Harvard, where he teaches in the Department of English, the Program in History and Literature, and the Program in American Studies* [14]. В этой связи стилевую принадлежность научного издательского гипертекста можно обозначить как «научный стиль», языковыми особенностями которого являются профессиональная терминология и книжная лексика. В частности, в предисловии к роману Г. Уэллса «Война миров» в издании британского издательства «Wordsworth» (серия «Classics») 2017 г. используются термины из области литературы (*narrator* – рассказчик, *protagonist* – главный герой, *realism* – реализм и др.), а также лексические единицы, маркированные как типичные для книжного стиля речи (*superannuated* – отживший свой век, *proximate* – находящийся в непосредственной близости др.) [15].

К *публицистическому* издательскому гипертексту относится большая часть выделенных нами текстотипов. Их коммуникативная цель – информировать читателя о различных аспектах художественного текста. В рамках современной англоязычной литературной коммуникации к публицистическому издательскому гипертексту относятся следующие текстотипы: *аннотация* (summary), *биографическая справка об авторе* (about the author/biography of the author), *предисловие* (preface/general introduction), *благодарность автора* (acknowledgements). Их авторами являются профессиональные личности (редакторы, издатели, писатели, литературоведы). Следует отметить, что тематическая принадлежность

публицистического издательского гипертекста охватывает, помимо непосредственно художественного текста, также автора и читателя. Данный факт отражается на языковом уровне в виде номинаций адресата и адресанта, реализующих различные аспекты их социальных портретов: возрастная группа, образовательный уровень, национально-территориальная принадлежность, профессиональная принадлежность, психологические характеристики, социальный статус [13, с. 71, 109].

К *оценочному* издательскому гипертексту мы относим текстотипы, коммуникативной целью которых является убеждение потенциального читателя в необходимости прочесть или не прочесть тот или иной художественный текст. В англоязычном дискурсе оценочный издательский гипертекст включает такие текстотипы, как *литературная рецензия* (literary review), *отзыв СМИ* (editorial review), *отзыв читателя* (reader review/customer review). Авторами первых двух текстотипов являются профессиональные личности (литературные критики, журналисты), номинация которых включает как личные, так и профессиональные аспекты [16, с. 91]. В качестве автора третьего текстотипа выступает непрофессиональный читатель.

Что касается стилевой принадлежности, то наблюдается ее варьирование. Так, литературная рецензия принадлежит к публицистическому стилю, в то время как отзывы читателя и отзывы СМИ являются примерами текстов разговорного стиля. В этой связи в ряде отзывов на роман «Trust» (автор – Hernan Diaz), размещенных на сайте *amazon.com*, наблюдается разговорная лексика и опущение членов предложения: *Couldn't put it down!.. a magical, enthralling read; Wowwww!! It's been awhile since I read something so fascinating; A riveting story of class, capitalism, and greed.* – Esquire. Универсальными языковыми компонентами, которые используются при построении оценочного издательского гипертекста, являются оценочная лексика и лексика с семантикой эмоционального состояния [13, с. 116].

Представленная нами классификация носит базовый характер, поскольку она включает основные жанры англоязычного издательского гипертекста в современной литературной коммуникации. В дальнейшем классификация может быть дополнена посредством включения частных текстотипов, зависящих от направленности издания художественного текста (академическое, популярное, научно-популярное, учебное).

Обсуждение и заключения

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать ряд выводов.

Анализ научной литературы показал, что понятие *книжный гипертекст* в контексте

лингвистических исследований требует пересмотра, так как, во-первых, данный термин стал употребляться синонимично термину *печатный гипертекст*; во-вторых, в современных реалиях деление книжного гипертекста по типу носителя (печатный/электронный) представляется нецелесообразным, поскольку гипертекст может быть размещен как в рамках книжного издания, так и за его пределами в интернет-среде. В результате для обозначения гипертекстового комплекса к изданию художественного текста был предложен термин «издательский гипертекст».

Нами были отобраны критерии типологизации англоязычного издательского гипертекста: письменный вариант реализации, нехудожественность, тематическая принадлежность к исходному художественному тексту, гипертекстуальность как тип текстовых диалогических отношений между автором и читателем, лингвостилистические характеристики, коммуникативная цель. На основе данных критериев была выработана жанровая классификация англоязычного издательского гипертекста базового уровня, которая включает: 1) научный издательский гипертекст (вступительная статья, комментарий); 2) публицистический издательский гипертекст (аннотация, предисловие, биография автора, благодарность автора); 3) оценочный издательский гипертекст (отзыв читателя, отзыв СМИ, литературная рецензия).

В качестве перспективы исследования можно обозначить расширение предложенной классификации англоязычного издательского гипертекста посредством описания частных текстотипов, входящих в его базовые стратификационные группы. Для достижения данной цели должен быть учтен такой фактор, как целевое назначение издания художественного текста.

Список источников

1. Potapova N. V., Kameneva V. A. The correlation of text and hypertext categories. Actualization of text category of time in news hypertexts aimed at children // Proceedings of 8th International Conference “Social Science and Humanity”, 23–29 March 2018. London : SCIEURO Publishing, 2018. Pp. 190–203.
2. Jakobs E.-M., Lehnen K. Hypertext – Klassifikation und Evaluation // Websprache.net Sprache und Kommunikation im Internet. Linguistik – Impulse & Tendenzen. Berlin ; N.Y. : Walter de Gruyter, 2005. Bd. 10. S. 159–184.
3. Лутовинова О. В. Гипертекст: понятие, основные характеристики, возможные подходы к лингвистическому анализу // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 5. С. 4–7.
4. Стройков С. А. Изучение гипертекста и гипертекстуальности в контексте современной

лингвистики // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2009. № 2. С. 43–52.

5. Storrer A. Coherence in Text and Hypertext // Document Design. 2002. Vol. 3, Iss. 2. Pp. 156–168.

6. Jucker A. H. Hypertextlinguistics: Textuality and typology of hypertext // Text Types and Corpora. Studies in Honour of Udo Fries / eds. Fischer A., Totti G., Lehmann M. Tübingen : Gunter Narr, 2002. Pp. 29–51.

7. Стройков С. А., Никитина И. Н. Жанровая классификация англоязычного электронного гипертекста как объекта лингвосомиотического исследования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16, № 7. С. 2260–2265.

8. Масалова М. В. Гипертекстуальность как имманентная текстовая характеристика : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2003. 23 с.

9. Богданова К. В. Гипертекстуальность в романе М. Павича «Хазарский словарь» // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XVIII Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 13–14 марта 2013 года / главный редактор А. П. Солодков. Том 1. Витебск : Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2013. С. 160–162.

10. Genette G. Palimpsestes: la littérature au second degré. Paris : Éd. du Seuil, 1982. 491 p.

11. Шехтман Н. А. Понимание речевого произведения и гипертекст. 2-е изд., испр. и доп. Самара : СГСПУ, 2018. 166 с.

12. Минеева М. В. Лингвистический гипертекст как способ декодирования информации : монография. Челябинск : Искра-Профи, 2017. 178 с.

13. Панфилова С. С. Гипертекст – адресант – адресат. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2014. 132 с.

14. Fitzgerald F.S. The Great Gatsby. New York : W.W. Norton & Company, 2021. 584 p.

15. Wells H. G. The War of the Worlds. London : Wordsworth Editions Ltd, 2017. 416 p.

16. Панфилова С. С. Вербальная презентация автора англоязычной литературной рецензии в аспекте гипертекстуальности // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 3 (11). С. 89–92.

References

1. Potapova N. V., Kameneva V. A. The correlation of text and hypertext categories. Actualization of text category of time in news hypertexts aimed at children. Proceedings of 8th International Conference “Social Science and Humanity” 23-29 March 2018. London, SCIEURO Publishing, 2018. Pp. 190-203.
2. Jakobs E.-M., Lehnen K. Hypertext – Klassifikation und Evaluation. Websprache.net Sprache und Kommunikation im Internet. Linguistik – Impulse & Tendenzen. Berlin, N.Y., Walter de Gruyter, 2005.

Bd. 10. S. 159-184. (In Germ.)

3. Lutovinova O. V. Hypertext: concept, general characteristics and possible approaches to linguistic analysis. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo univervsiteta* = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. 2009; 5:4-7. (In Russ.)

4. Stroykov S. A. Studying hypertext and hypertextuality in the context of modern linguistics. *Vestnik Volzhskogo univervsiteta im. V. N. Tatischeva* = Bulletin of Volzhsky University named after V. N. Tatischev. 2009; 2:43-52. (In Russ.)

5. Storrer A. Coherence in Text and Hypertext. *Document Design*. 2002; 3-2:156-168.

6. Jucker A. H. Hypertextlinguistics: Textuality and typology of hypertext. *Text Types and Corpora. Studies in Honour of Udo Fries* / eds. Fischer A., Totti G., Lehmann M. Tübingen, Gunter Narr, 2002. Pp. 29-51.

7. Stroykov S. A., Nikitina I. N. Genre classification of the English-language electronic hypertext as an object of linguosemiotic research. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philology. Theory & Practice. 2023; 16(7):2260-2265. (In Russ.)

8. Masalova M. V. Hypertextuality as immanent textual characteristics: summary of PhD in Philology thesis. Ulyanovsk, 2003. 23 p. (In Russ.)

9. Bogdanova K. V. Hypertextuality in the novel *The Khazar Dictionary* by M. Pavich. *Nauka – obrazovaniyu, proizvodstvu, ekonomike* = Science to Education, Manufacturing, Economy: Proceedings of 8th Regional Conference of Teachers, Researchers and Postgraduate Students. Vitebsk, 13-14 March 2013 / ed. A. P. Solodkov. Vol. 1. Vitebsk, Vitebsk State University named after P. M. Masherov, 2013. Pp. 160-162. (In Russ.)

10. Genette G. *Palimpsestes: la littérature au second*

degré. Paris, Éd. du Seuil, 1982. 491 p. (In French)

11. Shekhtman N. A. *Understanding a speech work and hypertext*. 2nd edition. Samara, Samara University of Social Sciences and Pedagogy, 2018. 166 p. (In Russ.)

12. Mineeva M. V. *Linguistic hypertext as a way of decoding information: monograph*. Chelyabinsk, Iskra-Profi, 2017. 178 p. (In Russ.)

13. Panfilova S. S. *Hypertext – recipient – sender*. Saransk, Mordovia University Publishing, 2014. 132 p. (In Russ.)

14. Fitzgerald F.S. *The Great Gatsby*. New York, W.W. Norton&Company, 2021. 584 p.

15. Wells H. G. *The War of the Worlds*. London, Wordsworth Editions Ltd, 2017. 416 p.

16. Panfilova S. S. Verbal presentation of the author of the English literary review in the aspect of hypertextuality. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2012; 3(11):89-92. (In Russ.)

Информация об авторе:

Панфилова С. С. – доцент кафедры английской филологии, канд. филол. наук, доц.

Information about the author:

Panfilova S. S. – Associate Professor of the Department of English Philology, Ph.D. (Philology), Doc.

Статья поступила в редакцию 21.05.2024; одобрена после рецензирования 30.05.2024; принята к публикации 31.05.2024.

The article was submitted 21.05.2024; approved after reviewing 30.05.2024; accepted for publication 31.05.2024.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 811(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_159

Габитусный компонент переводчика технического и художественного текстов

Евгений Сергеевич Чудаев

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия,
noopyat23@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3017-877X>

Аннотация. Статья посвящена роли габитусной составляющей переводческой компетенции в процессе межкультурной коммуникации. В исследовании рассматривается специфика габитусного компонента переводчика, особенности его формирования, влияние на качество и процесс перевода, а также процесс взаимодействия габитуса с социальными полями перевода. Отдельное внимание уделяется формированию новых и наличию уже имеющихся у специалиста микрогабитусов, основанных на его профессиональной компетентности и опыте. В статье выполняется габитусный и сопоставительный анализ двух текстов, представляющих разные сферы переводческой деятельности и жанровой принадлежности. Данная статья позволяет выявить особенности габитусного компонента в определенном поле перевода и определить наиболее подходящие переводческие стратегии с целью достижения должного уровня эквивалентности. Актуальность работы обусловлена поиском новых методов достижения эквивалентности перевода и выявлением взаимосвязи между социологией и переводоведением.

Ключевые слова: габитусный анализ, переводческая компетентность, социальное поле, технический перевод, художественный перевод, эквивалентность перевода, габитусный компонент, микрогабитус

Для цитирования: Чудаев Е. С. Габитусный компонент переводчика технического и художественного текстов // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С.159–165. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_159.

LINGUISTICS

Original article

Habitus component of technical and literary texts translator

Evgeny S. Chudaev

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, noopyat23@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3017-877X>

Abstract. This article is devoted to the role of the habitus component of translation competence in the process of intercultural communication. The study examines the specifics of the translator's habitus component, the features of its formation, the impact on the quality and process of translation, as well as the process of interaction of the habitus with the social fields of translation. Special attention is paid to the formation of new and the presence of existing microhabitus of specialists, based on their professional competence and experience. The article presents habitus and comparative analyzes of two texts representing different fields of translation activity and genres. This article identifies the features of the habitus component in a certain translation field and determines the most appropriate translation strategies in order to achieve the proper level of equivalence. The relevance of the work is due to the search for new methods of achieving translation equivalence and identifying the relationship between sociology and translation studies.

Keywords: habitus analysis, translation competence, social field, technical translation, literary translation, translation equivalence, habitus component, microhabitus

For citation: Chudaev E. S. Habitus component of technical and literary texts translator. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2024; 15(3-59):159-165. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2024_15_03_159.

Введение

Одним из возможных инновационных решений в проблеме достижения эквивалентности перевода может оказаться применение габитусного анализа, конструирование которого в процессе перевода позволяет руководствоваться принятыми поведенческими установками, благодаря чему процесс перевода выражается социальным взаимодействием в рамках определенной социальной сферы. Подобная социальная сфера, в свою очередь, состоит из текста перевода, опыта других переводчиков, языковых особенностей, культурной специфики, уникальных характеристикам ситуации, необходимой лексикой и отправителя сообщения, то есть заказчика.

Причиной для изучения и дальнейшего применения габитусного анализа является большое количество различных социальных сфер и ситуаций, в которых может выполняться перевод. Более того, создание новых терминов и тематик происходит в чрезвычайно быстро растущем темпе, что, в свою очередь, нередко связано с какими-либо научно-техническими открытиями и глобальными изменениями в мире. Становится очевидным, что подобное многообразие сфер не может не порождать новые трудности, с которыми придется столкнуться переводчику.

Цель габитусного анализа заключается в том, чтобы собрать воедино оценочную, когнитивную и деятельностную составляющие переводчика. Использование такого метода при переводе поможет достичь эквивалентности текста благодаря совмещению социальных полей автора исходного текста и его конечного получателя, которые в свою очередь могут быть совершенно непонятны и полярно восприняты друг другом без участия переводчика. Важная особенность габитусного анализа как социального явления – его разнообразие и вариации его формирования.

Обзор литературы

Французский академический словарь содержит следующее определение габитуса: *Disposition à avoir tel comportement, telle manière d'être. Un habitus vertueux¹, что в переводе означает «Склонность к определенному поведению, определенному образу жизни. Полезная привычка».* Оксфордский словарь предлагает более развернутое определение габитуса: *это набор норм и ожиданий, бессознательно приобретенных индивидами посредством опыта и социализации, воплощенные в виде диспозиции, «интернализированные как вторая натура» и предрасполагающие нас действовать импровизированно определенным образом в рамках ограничений определенных социальных полей².*

Термин габитус был предложен П. Бурдьё.

¹ CNTRL Dictionary. URL: <https://www.cnrtl.fr/definition/habitus> (дата обращения 11.06.2024).

² Oxford Dictionary. URL: <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803095914456> (дата обращения: 12.06.2024).

Социальное поле, по его мнению, представляет собой социальное пространство, имеющее структурированную связь внутри определенных социальных позиций. Ученый считает, что данная дефиниция не что иное, как «спонтанность, не обладающая сознанием и волей, которая одинаково противопоставляет себя как механической необходимости, так и рефлексивной свободе, как внеисторизму механицистской теории, так и субъектам, «лишенным инерции» в рационалистических теориях». Это система поведенческих норм и отношений человека в социальном поле. Формирование габитуса начинается с социального поля семьи, постепенно включая в себя новые составляющие, которые являются причиной для возникновения новых форм габитуса. Особое внимание заслуживает первичный габитус, поскольку он является наиболее устойчивым и формирует способность выборочно отбирать новую информацию, соглашаться с ней или отрицать ее, сомневаться в достоверности информации. П. Бурдьё отмечает, что габитус выступает обязательным критерием для вероятности порождения социальных практик. Он предназначен организовывать любые возможные практики агента таким образом, чтобы приспособить их к структуре социальных взаимодействий, результатом которых он является [1, с. 239].

Необходимо определить важность соприкосновения областей социологии и перевода, объясненную в работах Д. Робинсона. Ученый отмечает, что в истории развития переводоведения был переломный момент, когда переводчик стал частью социума, а процесс перевода стали рассматривать как социальную деятельность. Это случилось лишь в конце XX в., до этого момента перевод рассматривался как вид лингвистической работы с текстом, а факторами, определявшими его, являлись абстрактные схемы эквивалентности, а не социальный контекст. От перевода требовалась лишь лингвистическая точность, часто не учитывавшая конкретные ожидания заказчика и реальный контекст ситуации. Перевод – это часть социума, а заключенный в него контекст управляет деятельностью в рамках перевода. Качество перевода зависит не только от его эквивалентности оригиналу, но и от многих второстепенных деталей [2, с. 160]. Габитус представляет собой процесс достижения определенных социальных отношений и формирование собственной модели поведения, порождающей различные социальные практики, т.е. поведение, мышление, стратегию и т.д. [3, с. 159]. Он также позволяет ориентироваться в социальном пространстве и выражать реакцию на происходящие события. Подобная реализация развития габитуса достигается благодаря полученным навыкам, необходимых для существования в обществе и взаимодействия в нем [4, с. 179]. С переводческой точки зрения Э. Прунча,

габитус представляется принципами и нормами поведения в социальном поле, сформированными агентами. Индивиды, находящиеся в социальном поле, следуют наработанным в процессе социализации практическим смыслам и критериям выбора, соединяя воедино поведение всех агентов поля [5, с. 362].

Поскольку использование габитусного анализа рассматривается с целью его практического применения для улучшения качества перевода в целом и достижения его эквивалентности оригинальному тексту в частности, необходимо отметить сложность достижения и необходимости эквивалентности перевода оригинальному тексту. По мнению Р. Якобсона, «наука о языке не может интерпретировать ни одного лингвистического явления без перевода его знаков в иные знаки той же или другой системы», следовательно, невозможно корректно перевести тот текст, который переводчик не понимает в достаточной степени, недостаточно знать лишь перевод конкретных языковых единиц, необходимо отчетливо понимать, что именно каждая из них означает [6, с. 22]. В. Беньямин признает, что всякий перевод является лишь неким предварительным методом преодоления отчужденности языков друг другу. В оригинальном тексте заключен управляющий переводом закон переводимости, устанавливающий несколько вопросов: прежде всего найдется ли среди получателей оригинального сообщения переводчик, который способен работать с данным текстом, да и требует ли сам текст перевода, предназначен ли он для него? Ученый отмечает, что переводимость языковых произведений обязана оставаться предметом рассмотрения, даже если она не под силу переводчику. Важно задавать вопрос о том, есть ли необходимость в переводе тех или иных языковых сообщений, поскольку, принимая перевод за форму, переводимость обязательно должна относиться к сущности определенных произведений. Из этого следует, что исследования в области социальной габитусной составляющей переводчика обрели практический смысл и ценность, которые объясняются большим количеством тематик, сфер и социальных полей с которыми сталкивается специалист в процессе перевода.

Переводчики А. Н. Злобин и Д. Р. Вяльшина представляют габитус в роли культурного капитала определенной сферы деятельности переводчика, т.е. как обусловленные специалистом системы правил и стратегий поведения в процессе межкультурной коммуникации. В поле перевода, по их мнению, «специфика габитусного компонента переводческой компетенции заключена в его узости, ведь он имеет профессиональные знания в одной области, но это совершенно не значит, что он не должен совершенствоваться и пополнять свои знания в других областях и сферах» [7, с. 59]. Очевидно, в обществе существует большой спектр

социальных полей, имеющих некоторые особенности, которые выделяют и отличают их на фоне других, например: религия, культура, наука и, в частности, переводоведение. Габитус формирует социальный самоконтроль, который и определяет поведение индивида в процессе работы [8, с. 80], неосознанную способность отдавать предпочтение определенному опыту, который способен его усилить. Например, многим людям проще говорить о спорных и неопределенных темах с теми, кто разделяет схожую позицию и придерживается аналогичных взглядов. Завести разговор с человеком, который болеет за ту же футбольную команду предпочтительнее и проще, чем с тем, кто болеет за соперника или вообще не смотрит футбол. Габитус создает наиболее комфортную среду в социальном поле и вырабатывает необходимые стратегии для ее поддержания, уклоняясь от нежелательной или травмирующей информации или используя стратегические намерения, например, держаться подальше от плохой компании или непривычной ситуации [9, с. 11].

Целью данного исследования является описание и поиск отличительных черт габитуса переводчика разных тематик, представленных в социальном поле. Опираясь на статью А. В. Ермиловой, можно утверждать, что первоначально габитус формируется в семье. Агентами первичного формирования выступают близкие люди и окружение, будь то родители, родственники, учителя [10, с. 341]. Следовательно, формирование габитуса зависит от проекции на поведение агента из ближайшего окружения. Нередко дети стараются идти по стопам своих родителей и берут с них пример. В ситуации, когда оба родителя имеют отношение к одному и тому же виду деятельности, ребенок также может проявить к этому интерес, который может обостриться благодаря родительским наставлениям и советам. Например, нередко при знакомстве с новым человеком можно услышать, что он стал доктором по той причине, что многие в его роду занимались той же деятельностью, и он является продолжателем, своего рода наследником этого ремесла. В процессе развития ребенка агенты, влияющие на развитие его габитуса, постепенно меняются, если в начале ими стали родители, подавшие пример и повлиявшие на первичное формирование габитуса, то с течением времени их место займет наставник, тренер, старшие приятели, имеющие большой опыт, известные лица в медиапространстве, которым ребенок хочет и будет подражать. Подобная трансформация обусловлена тем, что ребенок начинает проводить больше времени с агентами из нового социального поля, пришедшего взамен того социального поля, которое отнимало это время ранее. Одна стратегия формирования габитусной составляющей может плавно перетечь в другую, например, в ситуации, когда по мере определен-

ных достижений в карьере партнерская траектория, состоящая из примеров для подражания и людей, чье мнение имеет какое-то значение, переходит в однонаправленную, которая уже не зависит от наставлений окружающих и сфокусирована лишь на достижении личных целей [11, с. 425]. Использование габитусного анализа как средства достижения эквивалентности при переводе может положительно сказаться на качестве всего перевода благодаря соединению социальных полей автора исходного текста и его конечного получателя, которые могли бы никогда не понять друг друга без вмешательства переводчика. Перенимая необходимые знания обо всех культурных и языковых тонкостях конкретной ситуации, переводчик сможет обрести совершенно новые и весьма полезные навыки. Лишь погрузившись в определенную сферу деятельности, специалист способен выявить необходимые тонкости различий языковых единиц оригинального текста от тех, что существуют в языке перевода [12, с. 53].

Материалы и методы

Материалом исследования послужили научные работы, посвященные проблемам, возникающим в процессе переводческой деятельности и затрагивающим поиск новых профессиональных решений, связанных с областью социологии, в том числе работы, рассматривающие социальное поле, определение габитуса, культурные особенности в процессе перевода, а также взаимосвязь языковых и социальных составляющих переводчика. Сравнительный и сопоставительный анализ выполняется на основе двух текстов из разных областей переводческой деятельности.

Результаты исследования

В рамках данного исследования представим краткий габитусный анализ текста на примере технического перевода руководства по эксплуатации автомобиля Kia Rio 2020³ и сопоставим его с оригинальным текстом⁴. Социальной сферой является сфера перевода, а социальным полем – технический перевод. При выполнении перевода подобного текста габитусная составляющая переводческой компетенции подразумевает наличие габитуса автомобилиста, маркерами которого являются знания и навыки в следующих областях:

Техническое обслуживание автомобиля: *Remove the climate ... of the cover. Replace the climate ... filter* «Снимите крышку ... с правой стороны крышки. Замените воздушный фильтр ... микроклиматом».

Ремонт автомобиля: *Connect the ... shown in the illustration. First connect one end ..., then connect the other end ... battery* «Присоедините кабели

для запуска ... следуя указанной на рисунке последовательности. Сначала подсоедините один конец ... а затем подсоедините другой конец провода к положительному выводу внешней аккумуляторной батареи».

Заправка автомобиля топливом: *To open ... lid opener up. Pull ... to fully open. To turn the fuel filler cap counterclockwise. Refuel as needed* «Потяните ... чтобы открыть лючок заливной горловины топливного бака. Потяните лючок ... до полного его открытия. Чтобы ... поверните ее против часовой стрелки. Залейте в бак необходимое количество топлива».

Вождение автомобиля: *During deceleration, ... may cause skids. You need to ... and your vehicle* «Резкое торможение ... может вызвать занос. Необходимо ... автомобилем, движущимся впереди».

Для успешного выполнения перевода технического текста требуется набор знаний в определенной и часто узконаправленной сфере. Переводчику необходимо разбираться во всех тонкостях и деталях, чтобы верно и достоверно донести всю информацию. В отличие от художественного текста, при работе с которым переводчик может изменить стиль текста и его содержание, прибегнув к множественным опущениям, заменам и другим переводческим трансформациям, технический текст требует совершенно иного подхода. Габитусный компонент характеризуется специальной лексикой, которая помогает выявить, что термины и другие языковые единицы на протяжении всего текста неизменно связаны с автомобилем. Само слово *автомобиль* встречается множество раз, наряду с названиями деталей, из которых он состоит: *filter, cable, fuel, battery, engine* и т.д. Вышеприведенный текст позволяет констатировать, что переводчик следует точной и последовательной формулировке, он не может и не должен убирать или заменять отдельные языковые единицы в тексте, старается сделать все нюансы максимально понятными читателю.

Проведем еще один габитусный анализ на примере художественного текста в жанре научной фантастики и его перевода на русский язык. Основой для этого выступит роман Энди Вейера «Марсианин»⁵. Социальной сферой является перевод, а социальным полем – художественный текст. В рамках данного исследования проанализируем один из наиболее выделяющихся габитусов, необходимых для переводчика подобного текста, а именно габитус космонавта, выявленный в тексте на основе следующих признаков:

Полет на Марс: *Once we got to Hermes, ... we prepared for our trip. Once ..., we set out for Mars. But not very fast. Gone are the days of ... orbits* «Когда мы оказались на «Гермесе», ... готовились к путешествию. Закончив ... отбыли на Марс. Но не

³ Manual Kia Rio 2020 RU. URL: https://cdn.kia.ru/aftersale-data/full_user_manual/FB_%D0%A5-2020.pdf (дата обращения: 13.06.2024).

⁴ Manual Kia Rio 2020 ENG. URL: <https://www.kia.com/content/dam/kwcms/au/en/files/owners-manual/kia-rio-owners-manual-2020.pdf> (дата обращения: 13.06.2024).

⁵ Weir Andy. The Martian : novel. URL: https://dn790000.ca.archive.org/0/items/TheMartian_201808/The%20Martian.pdf (дата обращения: 15.06.2024).

очень быстро. Дни тяжелого химического топлива ... остались в прошлом».

Поиск жилого модуля: *I stumbled up ... the Hab. As I crested the rise, I saw something ... that made me very sad: The Hab was ...* «Я вскарабкался на холм, ... к жилому модулю. Преодолев подъем, испытал ... печаль. Модуль оказался ...».

Подсчет площади для фермерства: *There are 92 square meters in the Hab. Let's ... all of it. Also, ... bunks. Let's ..., too. They're 2 square meters each, ... meters. So we're up to 102* «Площадь жилого модуля составляет 92 квадратных метра. Предположим, ... Кроме того, ... пустующих коек. Предположим, ... их почвой. Площадь каждой койки – 2 квадратных метра, ... еще 10 квадратных метров. Итого будет 102».

Выращивание картофеля: *For starters, ... individual plant. I can ... with each other. Also, as their flowering bodies breach the surface, ... above them* «Итак, я смогу уделять внимание каждому ... мешать друг другу. Когда стебли выйдут на поверхность, я смогу ... растения».

Чтобы перевести данное произведение, переводчику необходимо обладать обширными знаниями в разных областях науки, а также навыками писателя. В тексте легко просматриваются стиль повествования и языковые единицы, маркирующие габитус в определенной ситуации: *Mars missions, crew, commander, MAV, NASA, antenna* и др. Отметим, что художественная литература в отличие от технических текстов – гораздо более обширное и разностороннее поле, в котором будет содержаться гораздо большее количество габитусов.

Нетрудно заметить, что даже в рамках одного конкретного произведения в поле перевода художественной литературы встречается множество отличительных наборов знаний и установок. В таблице 1 представлены отличия габитусной составляющей переводчика технического текста на примере руководства по эксплуатации автомобиля и переводчика художественной литературы на примере романа «Марсианин».

Таблица 1
Отличия габитусной составляющей переводчика технического текста и переводчика художественной литературы

Текст	Руководство по эксплуатации автомобиля	Роман «Марсианин»
Социальное поле	Технический перевод	Художественный перевод

Многообразие микро- и макрогабитусов	Не многогранное, так как переводчик работает в строгих рамках автомобильной тематики. Весь текст написан по теме использования и обслуживания автомобиля	Насыщенное, так как произведение имеет поэтапное развитие сюжета, смена происходящих действий и контекста. В одной из глав речь идет о земледелии (макрогабитус фермера) и подсчете площади земли (макрогабитус математика), а в другой главе присутствует описание космического корабля и принципа его работы (макрогабитус физика-инженера)
Переводческая стратегия	Монотонная: от абзаца к абзацу переводчик делает последовательный перевод всех языковых единиц и терминов, тщательно подбирая эквивалент к каждому термину. Нередко такой процесс сопровождается дополнительным пояснением при помощи добавлений и модуляции	Многообразная: жанр художественного произведения предполагает временную роль «творца» переводимого текста. Применяется большое количество методов достижения эквивалентности текста с использованием переводческих трансформаций, что может вызвать искажение оригинального стиля текста и методов его повествования
Наиболее используемые переводческие трансформации	Транслитерация / транскрипция (Kia Rio, ABS), членение предложения, объединение предложений, модуляция, конкретизация	Замена, добавление, опущение, изменение порядка слов в предложении, генерализация, транслитерация, транскрипция, антонимический перевод
Особенность габитусного компонента переводческой компетенции	Специалист развигивается в узконаправленном поле перевода. По причине не такой высокой конкуренции, как в поле художественного перевода, переводчик получает более вероятный шанс к тому, чтобы стать одним из лучших специалистов среди данного направления. Востребован лишь в конкретном социальном поле	Переводчик обладает широким спектром знаний в разных областях его работы, его навыки становятся более универсальными и разносторонними, что в свою очередь обеспечивает готовность к работе с любым социальным полем. Востребован в разных сферах жизнедеятельности

При сопоставительном анализе двух габитусных компонентов переводческой компетенции мы приходим к выводу, что габитусу переводчика

технического текста на примере руководства по эксплуатации автомобиля свойственны углубленный набор знаний и данных в конкретном поле перевода (знание технических терминов, понимание процесса работы определенных механизмов и деталей), схожесть макрогабитусов и микрогабитусов, обусловленная работой в строгих рамках конкретной тематики, точность перевода, стремление к минимальным изменениям порядка слов в предложении, использование переводческих трансформаций, способствующих большему разъяснению текста, но не избавлению от его деталей, развитие в узконаправленной сфере переводческой практики. Без необходимого опыта и четкого представления о том, что именно происходит в тексте, перевод технического текста становится невыполнимым, особенно если речь идет об устройствах и сооружениях гораздо более сложных и технически развитых, чем автомобиль. Важно отметить, что несмотря на то, что макро- и микрогабитусы в данном тексте весьма схожи по сравнению с художественным текстом, они далеко не идентичны. Безусловно, габитус автомобилиста подразумевает различный опыт знаний и социальных практик, например, при замене лампочки в фаре или аккумулятора, при правильном торможении и поведении на дороге, при замене масла и проверки давления в шинах и т.д. Все эти ситуации представляют отличимые друг от друга социальные практики и макрогабитусы, их сходство лишь в том, что индивиду достаточно обладать лишь поверхностным знанием в этих областях. Человек может не разбираться в том, как работает двигатель в его автомобиле, но, если он стал автомобилистом, ему просто необходимо знать, как запустить этот двигатель, чтобы добраться до специалиста. Переводчику же, наоборот, необходимо максимальное погружение в ту тему и область знаний, которой он занимается, важно точно знать, что именно происходит в тексте и как донести его суть до реципиента.

Габитус переводчика художественного текста предполагает работу в ином социальном поле, применение большего количества переводческих трансформаций, более широкий выбор переводческих стратегий, которые позволяют ему проявить свой творческий талант. Предположим, переводчик имеет навык, опыт и стремление работать, но не имеет самой работы. Он с легкостью сможет найти заказ на фриланс-платформе и быстро наработать первоначальную базу клиентов. Благодаря габитусной составляющей профессиональной компетенции, ему не составит труда переводить произведения различных жанров, оставаясь при этом в своем привычном поле художественного перевода.

Обсуждение и заключения

Поскольку габитус призван систематизиро-

вать действительность, от его специфики и зависит метод достижения переводческих проблем и трудностей, избрание верной и корректной стратегии поведения. Вышеприведенный анализ подтверждает многогранность и разнородность социальных полей и возможных методов формирования и влияния габитуса на агента. В зависимости от огромного количества случайных ситуаций в личности формируются интуитивные способы поведения и реакции на то или иное явление. Изучение габитусного анализа предполагает выявление новых качественных практик по достижению наилучшего качества переводимого текста.

Список источников

1. Бурдые П. Практический смысл. СПб. : Алетейя. 2001. 246 с.
2. Робинсон Д. Как стать переводчиком: введение в теорию и практику перевода. СПб. : Кудиц-Пресс. 2007. 305 с.
3. Выдрина А. С. Габитус Пьера Бурдые как теоретическая основа анализа некоторых видов брендов // Социосфера. 2020. № 2. С. 159–161.
4. Рубцова О. В. Значение категории «Габитус» в социальной философии Пьера Бурдые // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 4 (78). С. 178–180.
5. Прунч Э. От языковой асимметрии к политической. М. : Р. Валент, 2015. 528 с.
6. Якобсон Р. О. О лингвистических аспектах перевода. М. : Международные отношения, 1978. 216 с.
7. Злобин А. Н., Вяльшина Д. Р. Габитусный анализ перевода художественного текста (на материале рассказа С. Деитмер «Rosis Rollende Disko») // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2021. № 1. С. 57–62.
8. Злобин А. Н. Габитусный компонент переводческой компетенции // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2020. № 1. С. 76–86.
9. Антонова К. А. Теории социального поля и габитуса Пьера Бурдые // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации (Социальный инженер – 2020). 2020. № 1. С. 10–12.
10. Ермилова А. В. Габитус спортсмена: социологическая интерпретация через призму теории П. Бурдые // Вестник Пермского университета. 2022. № 2. С. 339–349.
11. Дмитриевский А. Л. Формирование «своей» университетской культуры (габитуса студента ОГУ) в ситуации столкновения культур и цивилизаций // Межкультурный диалог и вызовы современности: дружба и инаковость в своем и родном. Орел, 2019. С. 421–427.

12. Чудаев Е. С. Габитусный анализ как новый метод достижения эквивалентности перевода // Лингвистика и методика: междисциплинарный подход : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «59-е Евсевьевские чтения», г. Саранск, 20–21 апреля 2023 г. / редколлегия: М. В. Антонова, Л. А. Лазутова (отв. ред.), Е. А. Левина, А. В. Караваяев ; Мордовский государственный педагогический университет. Саранск : РИЦ МГПУ, 2023. 1 электрон. опт. диск. ISBN 978-5-8156-1637-0.

References

1. Bourdieu P. Practical meaning. St. Petersburg, Aletheia, 2001. 246 p. (In Russ.)
2. Robinson D. How to become a translator: an introduction to the theory and practice of translation. St. Petersburg, Kudits-Press, 2007. 305 p. (In Russ.)
3. Vydrina A. S. Pierre Bourdieu's habitus as a theoretical basis for the analysis of certain types of brands. *Sociosfera* = Sociosphere. 2020; 2:159-161. (In Russ.)
4. Rubtsova O. V. Meaning of the "habitus" category in Pierre Bourdieu's social philosophy *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie* = Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice. 2017; 4(78):178-180. (In Russ.)
5. Prunch E. From linguistic asymmetry to political. Moscow, R. Valent, 2015. 528 p. (In Russ.)
6. Jakobson R. O. On the linguistic aspects of translation. Moscow, International Relations, 1978. 216 p. (In Russ.)
7. Zlobin A. N., Vyalshina D. R. Habitus analysis of literary text translation (by the material of the short story by S. Deitmer "Rosis Rollende Disko"). *Vestnik Rossiyskogo novogo universiteta. Seriya: Chelovek v sovremennoy mire* = Bulletin of the Russian New University. Series: Man in the Modern World. 2021; 1:57-62. (In Russ.)
8. Zlobin A. N. The habitus component of the translator's competence. *Vestnik Rossiyskogo novogo universiteta. Seriya: Chelovek v sovremennoy mire* = Bulletin of the Russian New University. Series: Man in the Modern World. 2020; 1:76-86. (In Russ.)
9. Antonova K. A. Theories of social field and habitus by Pierre Bourdieu. *Sotsial'no-gumanitarnye*

problemy obrazovaniya i professional'noy samorealizatsii (Sotsial'nyy inzhener-2020) = Social and humanitarian problems of education and professional self-realization (Social engineer-2020). 2020; 1:10-12. (In Russ.)

10. Ermilova A.V. The habitus of the athlete: a sociological interpretation through the prism of P. Bourdieu's theory. *Vestnik Permskogo universiteta* = Perm University Herald. 2022; 2:339-349. (In Russ.)

11. Dmitrovsky A. L. Formation of "own" university culture (habitus of a student of OSU) in the situation of collision of cultures and civilizations. *Mezhkul'turnyy dialog i vyzovy sovremennosti: drugost' i inakovost' v svoem i rodnom* = Intercultural dialogue and challenges of our time: alterity and otherness in one's own and native. Oryol, 2019. Pp. 421-427. (In Russ.)

12. Chudaev E. S. Habitus analysis as a new method for achieving translation equivalence. *Lingvistika i metodika: mezhdistsiplinaryy podkhod* = Linguistics and methodology: an interdisciplinary approach: collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference "59th Evseviev Readings", Saransk, April 20–21, 2023 / editorial board: M. V. Antonova, L. A. Lazutova (ed.), E. A. Levina, A. V. Karavaev; Mordovian State Pedagogical University. Saransk, MSPU Editorial and Publishing Center, 2023. 1 electron. optic. disk. ISBN 978-5-8156-1637-0. (In Russ.)

Информация об авторе:

Чудаев Е. С. – аспирант кафедры лингвистики и перевода.

Information about the author:

Chudaev E. S. – Postgraduate of the Department of Linguistics and Translation.

Статья поступила в редакцию 27.06.2024; одобрена после рецензирования 09.07.2024; принята к публикации 10.07.2024.

The article was submitted 27.06.2024; approved after reviewing 09.07.2024; accepted for publication 10.07.2024.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогика (5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 5.8.7 Методология и технология профессионального образования);

– История (5.6.1 Отечественная история; 5.6.2 Всеобщая история; 5.6.3 Археология; 5.6.4 Этнология, антропология и этнография);

– Филология (5.9.5 Русский язык. Языки народов России; 5.9.6 Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков); 5.9.8 Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика).

Принимаются оригинальные научные статьи на русском и английском языках, соответствующие профилю журнала и отражающие результаты теоретических и / или экспериментальных исследований автора(ов). Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. Проверка оригинальности (не менее 80 %) осуществляется с помощью системы «Антиплагиат».

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

При оформлении статьи просим учитывать следующие требования:

Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 2,0 мм.

Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника. Список источников располагается по порядку упоминания в тексте. Надписи и подписи к иллюстративному материалу приводят на языке текста статьи и, как правило, повторяют на английском языке. Внутритекстовые примечания помещают внутри основного текста статьи в круглых скобках, подстрочные – внизу соответствующей страницы текста статьи и связывают с текстом, к которому они относятся, знаками выноски (отсылки). Статья может иметь Приложение (приложения) (с собственным заглавием). При наличии двух и более приложений их нумеруют.

Тип статьи (научная статья, обзорная статья, редакционная статья, дискуссионная статья, персоналии, редакторская заметка, рецензия и т. п., краткое сообщение) указывают в начале статьи отдельной строкой слева.

Текст статьи предваряют индекс **УДК** и **DOI**.

Структура статьи включает следующие элементы:

1. Название статьи. Название (не более 10 слов, без формул и аббревиатур) должно кратко и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. В качестве заглавия рецензии может быть приведена библиографическая запись на рецензируемый ресурс. Подзаголовочные данные (при наличии) помещают после заглавия статьи.

2. Основные сведения об авторе(ах). Основные сведения об авторе(ах) содержат: а) имя, отчество, фамилию (полностью); б) наименование организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (без обозначения организационно-правовой формы юридического лица) (если автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), указываются сведения о каждом месте работы (учебы); в) адрес организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (город и страна); г) электронный адрес автора; д) ORCID ID. Если в статье несколько авторов, то их имена, отчества и фамилии располагаются или по алфавиту, или в зависимости от вклада в выполненную работу (в принятой ими последовательности).

3. Аннотация. Аннотация выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. Рекомендуемый объем аннотации – не более 250 слов.

4. Ключевые слова. Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать ее предметную, терминологическую область. Количество ключевых слов (словосочетаний) не должно быть меньше 3 и больше 15 слов (словосочетаний).

5. Благодарности. Автор выражает признательность организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, приводит сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

6. Библиографическая запись на статью. Библиографическую запись на статью для дальнейшего цитирования составляют по ГОСТ Р 7.0.5, предваряя словами «Для цитирования:».

7. Представление данных пп. 1–5 в переводе на английский язык. Имя и фамилию автора(ов) приводят в транслитерированной форме на латинице полностью, отчество сокращают до одной буквы (в отдельных случаях, обусловленных особенностями транслитерации, – до двух букв).

8. Текст статьи (на русском или английском языке) с обязательным наличием следующих структурных элементов:

Введение (Introduction);

Обзор литературы (Literature Review);

Материалы и методы (Materials and Methods);

Результаты исследования (Results);

Обсуждение и заключения (Discussion and Conclusions).

9. Список использованных источников (на языке оригинала) В перечень включаются записи только те ресурсы, которые упомянуты или цитируются в основном тексте статьи. Библиографические записи нумеруют и располагают в порядке цитирования источников в тексте статьи. Список источников может сопровождаться пристатейным библиографическим списком, который помещают после перечня затекстовых ссылок.

10. References (транслитерация и перевод на английский язык структурного элемента «Список источников») (оформляется в соответствии с Vancouver Style). Транслитерируются фамилия и инициалы автора и название источника, в котором опубликована статья, причем транслитерируются только источники, написанные кириллицей.

11. Информация об авторе(ах). Указываются фамилия и инициалы автора(ов), должность, ученая степень, ученое звание. По желанию: почетные звания, членство в организациях и т. п., международные идентификационные номера.

12. About the author(s) (перевод структурного элемента «Сведения об авторе(ах)» на английский язык).

13. Вклад авторов. После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор и обработка материала, научное редактирование текста и т. д.).

14. Contribution of the authors (перевод структурного элемента «Вклад авторов» на английский язык).

Структурные элементы «Вклад авторов», «Contribution of the authors» оформляются по желанию авторов.

15. Сведения об отсутствии или наличии конфликта интересов.

16. Сведения о дате поступления рукописи в редакцию издания, дате одобрения после рецензирования и дате принятия статьи (даты указываются в редакции журнала).

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Все принятые к рассмотрению статьи в обязательном порядке рецензируются. В журнале принято «двойное слепое» рецензирование.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

С дополнительной информацией можно ознакомиться на сайтах:

<http://he.mordgpi.ru> (сайт журнала);

http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (страница журнала на сайте вуза-учредителя).

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13 б, каб. 325, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2)-33-92-50 (главный редактор),

(834-2)-33-92-54 (зам. главного редактора),

(834-2)-33-93-09 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2)33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The scientific-methodical journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogy (5.8.1 General pedagogy, history of pedagogy and education; 5.8.2 Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education); 5.8.7 Methodology and technology of vocational education);

– History (5.6.1 Domestic history; 5.6.2 General history; 5.6.3 Archeology; 5.6.4 Ethnology, anthropology and ethnography);

– Philology (5.9.5 Russian language. Languages of the peoples of Russia; 5.9.6 Languages of the peoples of foreign countries (indicating a specific language or group of languages); 5.9.8 Theoretical, applied and comparative-comparative linguistics).

Original scientific articles in Russian and English languages corresponding to the profile of the journal and reflecting the results of theoretical and / or experimental studies of the author(s) are accepted. It is not allowed to send to the editorial board already published articles or articles sent for publication in other journals. Verification of originality (no less than 80 %) is carried out with the help of the system “Antiplagiat”

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

When making an article please note the following requirements:

Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 20 mm margins.

Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source. List of sources is used in order of mention in the text. Inscriptions and captions to illustrative material are given in the language of the text of the article and, as a rule, are repeated in English. Inline notes are placed inside the main text of the article in parentheses, subscripts – at the bottom of the corresponding page of the text of the article and are associated with the text to which they refer, with callouts (references). An article may have an Appendix (attachments) (with its own title). If there are two or more applications, they are numbered.

The type of article (scientific article, review article, editorial article, discussion article, personalities, editorial note, review, etc., short message) is indicated at the beginning of the article in a separate line on the left.

The text of the article is preceded by the **UDC** and **DOI** index.

The structure of the article should include the following:

1. The title of the article. The title should be short and informative (less than 10 words) and should convey your essential points clearly. The title of the review can be a bibliographic record for the reviewed resource. Subtitle data (if any) are placed after the title of the article.

2. Basic information about the author(s). Basic information about the author (s) contains: a) name, patronymic, surname (in full); b) the name of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (without indicating the organizational and legal form of the legal entity) (if the author works (studies) in several organizations (institutions), information about each place of work (study) is indicated; c) the address of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (city and country); d) the email address of the author; e) ORCID ID. If there are several authors in the article, then their names, patronymics and surnames are arranged either alphabetically, or depending on the contribution to the work performed (in the sequence adopted by them).

3. The abstract. The abstract serves as an extended title of the article and tells about its content. The recommended length of the abstract is no more than 250 words.

4. Keywords. Keywords (phrases) must correspond to the topic of the article and reflect its subject, terminological area. The number of keywords (phrases) should not be less than 3 and more than 15 words (phrases).

5. Acknowledgements. The author expresses gratitude to organizations (institutions), scientific leaders and other persons who have assisted in the preparation of the article, provides information about grants, funding for the preparation and publication of the article, projects, research works, within the framework of or as a result of which the article was published.

6. Bibliographic record for the article. The bibliographic record for the article for further citation is compiled in accordance with STST R 7.0.5, preceded by the words «For citation:».

7. Submission of data p. 1–5 translated into English. The name and surname of the author (s) should be given in full in the Latin alphabet in transliterated form, the patronymic is shortened to one letter (in some cases, due to the peculiarities of transliteration, to two letters).

8. The text of the article. The main body of the article should be presented in Russian or in English with the following structural elements:

Introduction;

Materials and Methods;

Results;

Discussion and Conclusions.

9. List of sources used (in the original language). The list includes records only of those resources that are mentioned or cited in the main text of the article. Bibliographic records are numbered and arranged in the order of citing sources in the text of the article. The list of sources may be accompanied by a cited bibliographic list, which is placed after the list of behind-the-text links.

10. References (transliteration and translation into English of the structural element «List of sources» (drawn up in accordance with Vancouver Style). The surname and initials of the author and the name of the source in which the article is published are transliterated, and only sources written in Cyrillic are transliterated.

11. Information about the author(s). The surname and initials of the author (s), position, academic degree, academic rank are indicated. Optional: titles of honor, membership in organizations, etc., international identification numbers.

12. Contribution of authors. After the surname and initials of the author, his personal contribution to the writing of the article (idea, collection and processing of material, scientific editing of the text, etc.) is briefly described.

13. Information about the absence or presence of a conflict of interest.

14. Information about the date of receipt of the manuscript in the editorial office of the publication, the date of approval after reviewing and the date of acceptance of the article (dates are indicated in the editorial office of the journal).

Materials that do not meet the specified requirements are not considered. Manuscripts will not be returned.

All articles accepted for consideration are subject to mandatory review. The journal has adopted a «double blind» peer review.

The editorial board's policy is based on modern legal requirements in relation to defamation, copyright, legality and plagiarism, supports the Code of Ethics for Scientific Publishing, formulated by the Committee on the Ethics of Scientific Publishing, and is built taking into account the ethical standards of the work of editors and publishers enshrined in the Code of Conduct and Guidelines. Principles of Best Practice for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers developed by the Committee on Publication Ethics (COPE).

Free reproduction of journal materials for personal purposes and free use for informational, scientific, educational and cultural purposes in accordance with Art. 1273 and 1274 chap. 70 h. IV of the Civil Code of the Russian Federation is admitted. Other types of use are possible only after the conclusion of appropriate written agreements with the copyright holder.

For further information go to <http://he.mordgpi.ru> (website of journal; http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (page at the website of the institution-founder).

The editorial board address of “The Humanities and Education”: Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE “Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseyev”, the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief),

(834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant),

(834-2)-33-94-90 (executive secretary).

Fax number: (834-2)-33-92-67.

E-mail address: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях или оформить online-подписку: индекс в Объединенном каталоге «Почта России» ПР718.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
Том 15, № 3. 2024

Редактор *И. В. Прохорова*
Компьютерная верстка *И. В. Сюбаева*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *И. И. Каштановой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация
Подписано в печать 23.09.2024 г. Дата выхода в свет 26.09.2024 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,76. Тираж 1000 экз. Заказ № 96.

Адрес издателя и редакции журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а

Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13