Научно-методический журнал

Том 11, № 4. 2020 (октябрь – декабрь)

(Сквозной номер выпуска – 44)

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) 33-94-90

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:
http://www.mordgpi.ru
he.mordgpi.ru

Подписной индекс в каталоге «Пресса России» 03279

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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)
Ю. В. Варданян – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саранск)
И. Гажим – доктор педагогических наук, профессор (Молдова, Бельцы)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор (Россия, Нижний Новгород)
Г. Г. Зейналов – доктор философских наук, профессор (Россия, Саранск)
В. К. Катаинен – кандидат филологических наук (Финляндия, Рованиеми)
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
А. Р. Масалимова – доктор педагогических наук, доцент (Россия, Казань)
В. И. Меньковский – доктор исторических наук, профессор (Республика Беларусь, Минск)
Т. Д. Надькин – доктор исторических наук, доцент (Россия, Саранск)
Э. Олехновича – доктор педагогических наук (Латвия, Даугавпилс)
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор (Россия, Саранск)
С. В. Першин – доктор исторических наук, доцент (Россия, Саранск)
Е. Ю. Протасова – доктор педагогических наук, профессор (Финляндия, Хельсинки)
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)
Л. М. Цонева – кандидат филологических наук, профессор (Болгария, Велико Тырново)
А. Эльягуби – доктор филологических наук, профессор (Марокко, Фес)
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саранск)

Журнал включен ВАК Минобразования и науки РФ 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», 2020

Scientific and methodological journal

Vol. 11, no. 4. 2020 (October – December)

(Continuous issue – 44)

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHE "Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevyev"

Has been published since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 325, 13б
Studencheskaya Street,
the city of Saransk,
The Republic of Mordovia,
430007

Telephone numbers:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

Fax number:
(834-2) 33-92-67

E-mail address:
gumanitamie.nauki@yandex.ru

Website:
http://www.mordgpi.ru
he.mordgpi.ru

Subscription index in the catalogue "The Press of Russia" 03279

EDITORIAL COUNCIL

V. V. Kadakin (editor-in-chief) – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

T. I. Shukshina (editor-in-chief assistant) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

L. P. Vodyasova (executive secretary) – Doctor of Philological Sciences, Professor

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)

Yu. V. Vardanyan – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

I. Gazhim – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moldova, Beltsy)

E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Nizhny Novgorod)

G. G. Zeynalov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

V. K. Katainen – Candidate of Philological Sciences (Finland, Rovaniemi)

A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

A. R. Masalimova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Kazan)

V. I. Menkouski – Doctor of Historical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)

T. D. Nadkin – Doctor of Historical Sciences, Docent (Russia, Saransk)

E. Olehnovica – Doctor of Pedagogical Sciences (Latvia, Daugavpils)

O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Saransk)

S. V. Pershin – Doctor of Historical Sciences, Docent (Russia, Saransk)

E. Yu. Protasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Helsinki, Finland)

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)

L. M. Tsoneva – Candidate of Philological Sciences, Professor (Bulgaria, Veliko Tarnovo)

A. Elyaagoubi – Doctor of Philological Sciences, Professor (Marocco, Fes)

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 issuethe main scientificresults of the candidate's and doctoral theses

ISSN 2079-3499

© "Gumanitarnye nauki i obrazovanie", 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

О. Ф. Асатрян, Т. А. Ломакина, К. В. Кокорева
Компоненты личностно-ориентированного дистанционного обучения студента-музыканта в педагогическом вузе 7

Н. В. Бушная
Модель формирования социальной компетентности старшеклассников 13

Н. В. Вершинина
Развитие текстовой компетенции у будущих учителей начальных классов как фактора становления их информационной культуры 19

С. Н. Горшенина, И. Б. Буянова, Т. И. Шукшина
Применение практико-ориентированных оценочных средств в подготовке будущего педагога 25

Л. В. Земляченко, О. В. Сергушина
Специфика организации самостоятельной работы в процессе подготовки студентов к гражданско-правовому воспитанию младших школьников 30

О. В. Кирьякова
Диагностика исходного уровня сформированности компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов 36

Н. В. Кондрашова
Ценностно-целевые ориентиры подготовки педагогов дошкольного и начального образования к взаимодействию с детьми младшего возраста и их родителями 43

Н. В. Кузнецова
Использование потенциала цифровизации образования для подготовки педагога по внеурочной деятельности 50

Г. А. Кручинина, Е. А. Пушкарева
Формирование цифровой составляющей профессионально-деловой иноязычной компетенции бакалавров инженерно-строительных направлений подготовки 55

О. А. Ляпина, Н. В. Жукова, В. В. Панькина, Д. Н. Иванова
Химический эксперимент как средство реализации деятельностного подхода в обучении химии 60

В. В. Мирошкин, П. В. Замкин
Формирование исследовательской компетенции бакалавров-историков в процессе практико-ориентированного обучения 67

Е. М. Небратенко, Г. Г. Швецов
Алгоритмизация и инноватизация обучения биологии студентов колледжа для развития приемов умственных действий 72

Е. В. Неумоева-Колчеданцева
Динамика личностного самоопределения будущих педагогов в ходе тренинга роста 78

Н. В. Рябова, Е. В. Барцаева
Результаты апробации модели формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования 86

Сяомэй Фань
Формирование культурно-языковой компетенции китайских студентов в преодолении прагматических неудач 91

О. Е. Тукаева, О. В. Федорина
Проектирование занятий по иностранному языку посредством медиаобразовательных технологий 96

Е. Н. Чекушкина, Е. Н. Родина, А. И. Вельдина
Интерактивные формы и методы обучения детей на уроках обществознания 101

О. И. Чиранова, С. В. Маслова
Профессиональная творческая позиция учителя в условиях многопредметности преподавания 106

Т. И. Шукшина, О. Е. Янкина
Педагогические условия формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ..... 112

ИСТОРИЯ

Н. С. Волкович
Трансформация традиции компенсаций в свадебной обрядности чувашей..... 119

А. В. Мартыненко, Н. А. Милешина, Л. А. Потапова
Противодействие коррупции в России XVIII столетия..... 124

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Л. П. Водясова
Инфинитивные предложения как средство вербализации эмоциональности в художественном тексте..... 131

М. С. Выхрыстюк, Н. В. Вертянкина
Способы выражения коммуникативно-прагматической функции рекламных объявлений губернской газеты «Сибирский листок» конца XIX – начала XX вв..... 135

Е. Н. Галичкина
Языковые характеристики правил и норм общения по сотовому телефону..... 141

В. Н. Смирнова, А. А. Земсков
Нейтрализация экспрессивных интернационализмов как прагмостилистическая доминанта научно-технического перевода..... 147

А. А. Сомкин, А. Н. Сомкина, М. О. Пищина
Механизмы оценочной стереотипизиции и мифологизации в формировании образа России в современном российском и американском медиадискурсе..... 153

O. A. Nikishina
The specific features of the language of power and the language of resistance realized in the army English-language discourse..... 160

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 166

CONTENTS

PEDAGOGY

O. F. Asatryan, T. A. Lomakina, K. V. Kokoreva
Components of person-oriented distance learning of a student-musician at a pedagogical university 7

N. V. Bushnaya
The model of social competence formation of senior students 13

N. V. Vershinina
Development of textual competence in future primary school teachers as a factor in the formation of their information culture 19

S. N. Gorshenina, I. B. Buyanova, T. I. Shukshina
The use of practice-oriented evaluation tools in the future teacher training 25

L. V. Zemlyachenko, O. V. Sergushina
Specifics of independent work organization in the process of training students for civil-legal education of young schoolchildren 30

O. V. Kiryakova
Diagnostics of the initial level of social interaction competence formation of foreign students 36

N. V. Kondrashova
Values and targets of training teachers of preschool and primary education to interact with young children and their parents 43

N. V. Kuznetsova
Teacher training for the organization of extracurricular activities of children in the context of digitalization of education 50

G. A. Kruchinina, E. A. Pushkareva
Building the digital component of the professional and business foreign language competence of civil engineering Bachelors 55

O. A. Lyapina, N. V. Zhukova, V. V. Pankina, D. N. Ivanova
Chemical experiment as a means of implementing the activity approach in teaching chemistry 60

V. V. Miroshkin, P. V. Zamkin
Formation of research competence of Bachelor historians in the process of practice-oriented training 67

E. M. Nebratenko, G. G. Shvetsov
Algorithmization and Innovatization of College Students' Biology Teaching for the Development of Mental Action Techniques 72

E. V. Neumoeva-Kolchedantseva
Personal Self-awareness dynamics of future teachers during the growth training 78

N. V. Ryabova, E. V. Bartsaeva
Results of approbation of the model of formation of readiness for social and everyday orientation of senior preschool children in organizations of additional education 86

Xiaomei Fan
The formation of linguocultural competence of Chinese students in overcoming pragmatic failures 91

O. E. Tukaeva, O. V. Fedorina
Designing foreign language lessons through media educational technologies 96

E. N. Chekushkina, E. N. Rodina, A. I. Veldina
Interactive forms and methods of teaching children in social studies classes 101

O. I. Chiranova, S. V. Maslova
Professional creative position of a teacher in the context of multi-subject teaching 106

T. I. Shukshina, O. E. Yankina
Pedagogical conditions for the formation of the future teacher's readiness for the design of educational programs 112

HISTORY

N. S. Volkovich
Transformation of tradition of compensation in wedding rite of the Chuvash 119

A. V. Martynenko, N. A. Mileshina, L. A. Potapova
Anti-corruption in Russia of the 18th century 124

LINGUISTICS

L. P. Vodyasova
Infinitive sentences as a means of verbalization of emotionality in the text of fiction 131

M. S. Vykhrystyuk, N. V. Vertyankina
Ways to Express the communicative-pragmatic function of advertisements of the provincial newspaper «Sibirsky leaf» in late XIX – early XX century 135

E. N. Galichkina
Mobile phone etiquette rules and norms 141

V. N. Smirnova, A. A. Zemskov
Neutralization of expressive internationalisms as a pragmostylistic dominant of scientific and technical translation 147

A. A. Somkin, A. N. Somkina, M. O. Pishchina
Tools of value stereotypization and mythologization in forming the image of Russia in modern Russian and American media discourse 153

O. A. Nikishina
The specific features of the language of power and the language of resistance realized in the army English-language discourse 160

INFORMATION FOR AUTHORS 166

УДК 378

Компоненты личностно-ориентированного дистанционного обучения студента-музыканта в педагогическом вузе

О. Ф. Асатрян*, Т. А. Ломакина**, К. В. Кокорева*

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**asatrian_o@mail.ru, **bright-sun82@mail.ru, ***krisnames@gmail.com*

Введение: в области музыкальной педагогики интеграция очной и дистанционной форм обучения позволяет максимально эффективно реализовать личностно-ориентированный подход к обучению как наиболее соответствующий творческой специальности. В условиях развития дистанционного обучения актуальной проблемой остается разработка компонентов личностно-ориентированного подхода и индивидуальной траектории развития студентов-музыкантов, поскольку формирование их музыкально-исполнительских навыков и музыкальных способностей, составляющих основу профессиональной компетентности, опирается в первую очередь на «контактную» работу педагога с обучающимися.

Материалы и методы: при исследовании как самих принципов индивидуального педагогического подхода к профессиональной подготовке музыкантов, так и их отражения в дистанционной образовательной среде в современном педагогическом вузе нами были применены общие методы научных исследований (системный и функциональный), теоретические (анализ и обобщение научной литературы по педагогике и психологии), а также практические (методические разработки по интеграции индивидуального подхода с элементами дистанционного обучения). Использованные методы позволили оценить практические результаты и научно охарактеризовать потенциал личностно-ориентированного дистанционного обучения студентов-музыкантов.

Результаты исследования: личностно-ориентированный педагогический принцип подразумевает выбор форм, средств и методов обучения студента-музыканта в соответствии с его творческими способностями, качествами личности, типом восприятия информации и мышления (гармонический, аналитический, мыслительный, художественный), индивидуальными психологическими особенностями, образовательными потребностями, а также профилем подготовки (пение или игра на инструменте, хоровое или симфоническое дирижирование, музыковедение или композиция). К несомненным преимуществам интеграции очной и дистанционной форм обучения студентов-музыкантов в вузе относятся персонализация, индивидуализация и вариативность образовательного процесса, обусловленные личностно-ориентированным педагогическим принципом.

Обсуждение и заключения: применение в педагогических вузах дистанционной формы обучения, наряду с очной, открывает новые перспективы в развитии личностно-ориентированного подхода в музыкально-педагогическом образовании и позволяет вывести его на качественно новый уровень. Благодаря электронным образовательным ресурсам педагог может включить в учебный процесс компоненты индивидуальной траектории развития студентов-музыкантов и предложить для каждого из них свой собственный, уникальный набор заданий, решение которых потребует творческого подхода, умения критически мыслить, анализировать, сравнивать и оценивать информацию, самостоятельно искать ответы на вопросы. Дистанционные технологии ориентируют обучающихся на постоянное развитие и совершенствование своих знаний, умений, навыков, расширение спектра профессиональных компетенций, овладение новыми видами деятельности.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, дистанционная форма обучения, студент-музыкант, педагогический вуз, электронная образовательная среда.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ им И. Я. Яковлева и МГПУ) по теме «Научно-методическое обеспечение процесса интеграции дистанционных и очных форм обучения студентов-музыкантов в вузе».

Components of personal-oriented distance learning of a student-musician at a pedagogical university

O. F. Asatryan*, T. A. Lomakina**, K. V. Kokoreva*
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**asatrian_o@mail.ru, **bright-sun82@mail.ru, ***krisnames@gmail.com*

Introduction: the integration of face-to-face and distance learning forms in the field of music pedagogy allows you to maximize the effective implementation of a personal-oriented approach to the training of student musicians as the most appropriate creative specialty. In the context of the development of distance learning, the development of components of a personal-oriented approach and an individual trajectory for the development of student musicians remains an urgent problem, since the formation of musical and performing skills and musical abilities, which form the basis of the professional competence of future teacher musicians, relies primarily on the «contact» work of the teacher with students.
Materials and Methods: when studying both the principles of the individual pedagogical approach to the professional training of musicians and their reflection in the remote educational environment in a modern pedagogical university, general methods of scientific research (systemic and functional), theoretical (analysis and synthesis of scientific literature on pedagogy and psychology), as well as practical (methodological developments on the integration of the individual approach with elements of distance learning) were applied. The methods used made it possible to evaluate practical results and scientifically characterize the potential of personal-oriented distance learning of students-musicians in pedagogical universities.
Results: the personal-oriented pedagogical principle implies the choice of forms, means and methods of teaching a student musician in accordance with his creative abilities, personality qualities, the type of perception of information and thinking (harmonic, analytical, thought, artistic), individual psychological features, educational needs, as well as training profile (singing or playing an instrument, choral or symphonic conducting, musicology The unquestionable advantages of integrating full-time and distance forms of student-musician education at a university include personalization, individualization and variability of the educational process, which are due to a personal-oriented pedagogical principle.
Discussion and Conclusions: the application of the distance form of student-musician education along with full-time education in pedagogical universities opens up new prospects in the development of a personal-oriented approach in music and pedagogical education and allows it to be brought to a qualitatively new level. Thanks to electronic educational resources, the teacher can include components of the individual trajectory of development of students-musicians and offer each student his own, unique set of tasks, the solution of which will require a creative approach, the ability to critically think, analyze, compare and evaluate information, independently look for answers to questions. Remote technologies focus students on constant development and improvement of the knowledge, abilities, skills, expansion of a range of professional competences, mastering new types of activity.

Key words: personal-oriented training, distance learning, student-musician, pedagogical university, electronic educational environment.

Acknowledgments: the study was carried out with the financial support of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of universities-partners in network interaction (I. Yakovlev CHSPU named after and MSPI) on the topic «Scientific and methodological support of the process of integrating remote forms of teaching music students at the university ”.

Введение

Электронная образовательная среда, создаваемая в условиях интеграции дистанционного и очного обучения, заставляет студента осваивать ресурсы данных, ориентироваться в потоке информации, критически оценивать и продуктивно использовать ее в условиях новых технологий. Дистанционное обучение обеспечивает возможность профессиональной подготовки специалиста по индивидуальному учебному плану в любом возрасте и в любой точке мира (*life-long-learning*), позволяет ему управлять собственными результатами обучения и выстраивать собственный маршрут профессионального развития (*advanced-learning-technologies*). Дистанционные технологии проникли и в область музыкальной педагогики, где интеграция очной и дистанционной форм обучения позволяет максимально эффективно реализовать личностно-ориентированный подход к обучению студентов как наиболее соответствующий творческой специальности.

В условиях развития дистанционного обучения актуальной проблемой остается разработка компонентов личностно-ориентированного подхода и индивидуальной траектории развития

студентов-музыкантов, поскольку формирование их музыкально-исполнительских навыков и музыкальных способностей, составляющих основу профессиональной компетентности, опирается в первую очередь на «контактную» работу педагога с обучающимися. Целенаправленная разработка компонентов личностно-ориентированного обучения, применяемых в условиях дистанционной электронно-образовательной среды, повышает эффективность процесса подготовки специалистов в вузе.

Обзор литературы

Проблемы реализации индивидуально-личностного подхода в образовании, в том числе в условиях применения дистанционных форм обучения, рассматривались в работах Е. И. Николаева [1], А. А. Панковой [2], Е. В. Шпагиной [3], В. Юрковой [4] и др. Применяемые в процессе освоения разных дисциплин (информатики, иностранного языка, музыки и т. д.), дистанционные технологии вполне применимы и в музыкально-педагогическом образовании, но требуют адаптации к специальности, сопряженной с творческой деятельностью. Так, А. А. Панкова в своем исследовании приводит примеры «адаптации содержания и форм подачи учебного материала, современного программного обеспечения для реализации дистанционного обучения в музыкальном образовании»[1].

Однако в области музыкально-педагогического образования явно недостаточно научно-методических разработок, касающихся компонентов личностно-ориентированного обучения в условиях применения дистанционных образовательных технологий. Исследователи отмечают, что для реализации данного подхода и следования индивидуальной траектории обучения необходимы проектирование соответствующих функциональных возможностей системы дистанционного обучения [5] и разработка методов оценки эффективности подобных курсов [6]. В свете вышесказанного становится очевидной необходимость исследования компонентов личностно-ориентированного обучения студентов-музыкантов в педагогическом вузе, которые нашли бы отражение в процессе обучения с применением дистанционных технологий.

Материалы и методы

При исследовании как самих принципов индивидуального педагогического подхода к профессиональной подготовке музыкантов, так и их отражения в дистанционной образовательной среде в современном педагогическом вузе были применены общие методы научных исследований (системный и функциональный), теоретические (анализ и обобщение научной литературы по педагогике и психологии, практики обучения студентов-музыкантов в педагогических вузах), а также практические (методические разработки по интеграции индивидуального подхода с элементами дистанционного обучения).

Проблема и технология дистанционного обучения студентов-музыкантов остается недостаточно изученной. Для достижения цели исследования нами были изучены методические материалы и проанализирован опыт работы педагогических вузов в области индивидуализации дистанционного обучения и организации самостоятельной работы студентов, проведено наблюдение и реализован «пилотный» проект по внедрению компонентов дифференцированного подхода к разработке контента дистанционного курса. Использованные методы позволили оценить практические результаты и научно охарактеризовать потенциал личностно-ориентированного дистанционного обучения студентов-музыкантов в педагогических вузах.

Результаты исследования

Личностно-ориентированный педагогический принцип подразумевает выбор форм, средств и методов обучения студента-музыканта в соответствии с его творческими способностями, качествами личности, типом восприятия информации и мышления (гармонический, аналитический, мыслительный, художественный), индивидуальными психологическими особенностями, образовательными потребностями, а также профилем подготовки (пение или игра на инструменте, хоровое или симфоническое дирижирование, музыковедение или композиция). К несомненным преимуществам интеграции очной и дистанционной форм обучения относятся ***персонализация***, ***индивидуализация*** и ***вариативность*** образовательного процесса, которые обусловлены личностно-ориентированным педагогическим принципом [7–10].

Персонализация выражается в том, что дистанционные образовательные технологии позволяют видеть реальный путь студента к вершинам профессионального мастерства (все его успехи и провалы, сильные и слабые стороны) и при необходимости повысить или понизить уровень сложности заданий, подобрать методику или скорректировать траекторию обучения, адаптировать программу для каждого конкретного студента. Повышается степень самостоятельности, познавательной активности и ответственности обучающихся во время выполнения персональных заданий, создается ситуация успеха для каждого студента-музыканта. Все это по-

[1] *Панкова А. А.* Дистанционные технологии как неотъемлемый элемент обучения педагога-музыканта // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 344.

могает «реализовывать личные образовательные цели»[2].

В условиях применения дистанционных технологий преобладают интерактивные и проблемные методы обучения, что ведет к индивидуализации образовательного процесса, формированию умения применять полученные знания для решения профессиональных задач и способности принимать ответственные решения. Пассивное восприятие информации на лекциях заменяется личной вовлеченностью студентов в учебный процесс благодаря проблемным заданиям, кейсам и иным формам работы в образовательной среде. Преимущественно практические задачи, которые ставятся перед студентами в дистанционном обучении, мотивируют их к работе своим умом, высказыванию личного мнения, применению собственных талантов и поиску индивидуального решения учебной проблемы по самостоятельно выбранному варианту алгоритма.

Вариативность образовательного процесса достигается благодаря возможности применения альтернативных форм, средств и методов обучения в зависимости от направления развития студента-музыканта и промежуточных результатов его формирования как специалиста, а также смены направления или профиля обучения. Для каждого обучающегося педагог подбирает индивидуальный учебный репертуар, форму его подачи (письменная, словесная, наглядная, аудиальная) и «набор» творческих заданий и упражнений. Все это порождает «разнообразные и дифференцированные интеллектуально-познавательные, эмоционально-оценочные и практические активности, направленные на преобразование самого себя и окружающей действительности»[3]. Обеспечивается также непрерывность обучения студента-музыканта.

Компонентами личностно-ориентированного дистанционного обучения студентов-музыкантов выступают:

– дифференциация обучающихся по уровню развития способностей, количеству образовательных достижений и качеству полученных результатов с целью индивидуального подбора форм, способов и методов обучения для формирования устойчивого интереса к процессу учебной деятельности и самовыражения студента-музыканта;

– возможность работы как в групповом, так и в индивидуальном режиме дистанционного обучения, включая онлайн-консультирование, а также размещение материала в определенной последовательности, необходимой для поэтапного и глубокого освоения знаний;

– возможность выявления тех или иных закономерностей и проблем в обучении и их причин для повышения эффективности образовательного процесса и обеспечения фундаментальной подготовки специалиста;

– использование музыкально-компьютерных технологий, адаптированных для конкретного студента учебных пособий и индивидуализированных заданий, обеспечивающих высокий уровень освоения теоретического материала;

– активное вовлечение студента в учебный процесс, превращающее его из объекта в субъект образовательного процесса за счет расширения возможностей восприятия учебной информации, особенно с применением технологии мультимедиа;

– разработка для каждого обучающегося индивидуальной траектории обучения, собственного пути творческого развития, гибкой программы учебных действий, нацеленных на расширение, углубление и повышение качества получаемых студентом знаний, а также их практическое применение в персональных творческих проектах и заданиях с собственными вариантами ответов;

– предпочтение традиционным формам обучения диалогового общения, интерактивных и мультимедийных лекций, аудио- и видеопрезентаций, семинарских занятий и коллективных дискуссий, проблемных и креативных заданий, разрабатываемых и подбираемых специально для каждого студента с учетом его способностей и познавательных интересов;

– возможность размещения в контенте разного рода материала: текстового для одного студента, графического – для другого, аудиофайлов – для третьего, видеофайлов – для четвертого в соответствии с типом восприятия информации и мышления, темпом обучения и т. д. с целью модуляции репродуктивного уровня обучаемости на творческий;

– переход от словесных методов обучения, вызывающих необходимость воспринимать «поток» информации, к методам поисковой и эвристической учебно-творческой деятельности, которые формируют «потребность самостоятельного поиска и открытия новых знаний»[4] и

[2] *Юркова А. В.* Индивидуализация обучения информатике с помощью дистанционных технологий // Гуманитарные исследования. 2015. № 5 (9). С. 136–137.

[3] *Козлова Е. С., Черкасов А. М., Макашова В. Н., Давлеткиреева Л. З.* Проектирование функциональных возможностей курса системы дистанционного обучения высших школ с учетом индивидуальной траектории обучающихся // International Journal of Open Information Technologies. 2017. Т. 5. № 4. С. 79.

[4] *Юркова А. В.* Индивидуализация обучения информатике с помощью дистанционных технологий // Гуманитарные исследования. 2015. № 5 (9). С. 137.

«ориентируют студентов на желание получить знания»[5];

– вариабельность форм проведения занятий, способов освоения новых знаний, последовательности и продолжительности обучения и структурирования учебных и контрольно-оценочных материалов;

– простота контроля процесса обучения, оперативность и объективность оценки результатов и гибкость управления индивидуальной образовательной траекторией каждого студента-музыканта[6].

Обсуждение и заключения

Применение в педагогических вузах дистанционной формы обучения студентов (наряду с очной) открывает новые перспективы в развитии личностно-ориентированного подхода в музыкально-педагогическом образовании. При условии «дополнительности» дистанционных курсов к традиционным занятиям достижим качественно новый его уровень. Интеграция дистанционных и традиционных форм обучения позволяет достичь межпредметных взаимосвязей общекультурных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, обеспечивая освоение музыкально-теоретических знаний и практических навыков и умений, а также всестороннюю музыкально-творческую подготовку специалиста. При этом дистанционная форма обучения с ее возможностями электронной образовательной среды и музыкально-компьютерных технологий позволяет облегчить отдельные процессы обучения за счет технологии гипермедиа и организации обучения каждого студента по индивидуальному графику, освобождая время и силы для самой важной для музыканта практической исполнительской деятельности.

Благодаря электронным образовательным ресурсам педагог может включить в учебный процесс компоненты индивидуальной траектории развития студентов-музыкантов и предложить для каждого обучающегося свой собственный, уникальный набор заданий, решение которых потребует творческого подхода, умения критически мыслить, анализировать, сравнивать и оценивать информацию, самостоятельно искать ответы на вопросы. Ведь в отличие от традиционных лекций, дистанционный курс включает в себя изучаемые студентами принципиально самостоятельно методический материал, учебные пособия, контрольные тесты, вопросы для закрепления знаний, упражнения и практические задания, творческие проекты и итоговые контрольные работы.

Операциональная стратегия обусловливает практико-деятельностный характер обучения студентов-музыкантов в педагогических вузах. Однако эффективность применения дистанционной формы обучения студентов-музыкантов в вузе большей частью зависит от квалификации педагога, обеспечивающего организацию, методическое сопровождение и контроль всего образовательного процесса, в котором используются новые технологии.

Список использованных источников

1. *Николаев Е. И.* Дистанционное обучение как индивидуальный подход к английскому языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 179–182.

2. *Панкова А. А.* Дистанционные технологии как неотъемлемый элемент обучения педагога-музыканта // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 344–345.

3. *Шпагина Е. В.* Основные положения и различия дистанционного и открытого обучения // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2016. Т. 22. № 2. С. 26–29.

4. *Юркова А. В.* Индивидуализация обучения информатике с помощью дистанционных технологий // Гуманитарные исследования. 2015. № 5 (9). С. 136–137.

5. *Козлова Е. С., Черкасов А. М., Макашова В. Н., Давлеткиреева Л. З.* Проектирование функциональных возможностей курса системы дистанционного обучения высших школ с учетом индивидуальной траектории обучающихся // International Journal of Open Information Technologies. 2017. Т. 5. № 4. С. 78–84.

6. *Чибисова И. С.* Развитие дистанционного обучения в России // Эпоха науки. 2018. № 16. С. 200–203.

7. *Асатрян О. Ф.* Формирование готовности будущих учителей музыки к инновационной деятельности в условиях научно-практического центра художественного образования // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 4 (16). С. 16−20.

8. *Величко Ю. В., Миронова М. П.* Информационные технологии обучения в реализации магистерской подготовки студентов-музыкантов педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 1 (21). С. 22−26.

9. *Каско Ж. А., Шукшина Т. И., Рыжов Д. В.* Особенности практико-ориентированной подготовки будущего учителя в цифровой образовательной среде педагогического вуза // Глобальный научный потенциал. 2020. № 6. С. 22−27.

10. *Паршина, Л. Г., Асатрян О. Ф.* Мультимедийный проект как средство организации внеауди-

[5] *Николаев Е. И.* Дистанционное обучение как индивидуальный подход к английскому языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 180.

[6] *Панкова А. А.* Дистанционные технологии как неотъемлемый элемент обучения педагога-музыканта // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 344–345.

торной работы студентов // Гуманитарные науки и образование. Саранск. 2019. Т. 10. № 1. С. 102–109.

Поступила 03.08.2020;
принята к публикации 14.08.2020.

Об авторах:

Асатрян Ольга Федоровна, заведующий кафедрой музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3518-9881, asatrian_o@mail.ru

Ломакина Татьяна Александровна, аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), bright-sun82@mail.ru

Кокорева Кристина Витальевна, магистрант кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), krisnames@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

Асатрян Ольга Федоровна − определение замысла и методологии статьи; критический анализ и доработка текста.

Ломакина Татьяна Александровна − сбор литературных данных; проведение исследования; анализ полученных результатов.

Кокорева Кристина Витальевна − сбор литературных данных; проведение исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Nikolaev Ye.I. Distance learning as an individual approach to English. *Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya* = Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2019; Vol. 8; 3 (28): 179–182. (In Russ.)

2. Pankova A.A. Remote technologies as an integral element of teaching a teacher-musician. *Mir nauki, kultury i obrazovaniya* = World of science, culture, education. 2017; 6 (67): 344–345. (In Russ.)

3. Shpagina E.V. Basic provisions and differences of distance and open learning. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova* = Bulletin of KSU named after N.A. Nekrasov. 2016; 22 (2): 26–29. (In Russ.)

4. Yurkova A.V. Individualization of the teaching computer science by using remote technologies. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2015; 5: 136–137. (In Russ.)

5. Kozlova E.S., Cherkasov A.M., Makashova V.N., Davletkireeva L.Z. Designing the functional capabilities of the course of the distance learning system of higher schools taking into account the individual trajectory of students. *International Journal of Open Information Technologies*. 2017; 5 (4): 78–84. (In Russ.)

6. Chibisova I.S. Development of distance learning in Russia. *Epoha nauki* = The Age of Science. 2018; 16: 200–203. (In Russ.)

7. Asatryan O.F. Formation of readiness of future music teachers for innovation activity in the scientific and practical centre of art education. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2013; 4 (16): 16−20.

8. Velichko Yu.V., Mironova M.P. Information technology training in the implementation of master training music students of pedagogical universities. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2015; 1 (21): 22−26. (In Russ.)

9. Kasko Zh.A., Shukshina T.I., Ryzhov D.V. Features of practice-oriented training of a future teacher in the digital educational environment of a pedagogical university. *Globalnji nauchnji potenzial* = Global Scientific Potential. 2020; 6: 22−27. (In Russ.)

10. Parshina L.G., Asatryan O.F. Multimedia project as a means of organization extracurricular work of music students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019. 2 (38): 102−109. (In Russ.)

Submitted 03.08.2020;
revised 14.08.2020.

About the authors:

Olga F. Asatryan, Head of Department of music education and methods of teaching music, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3518-9881, asatrian_o@mail.ru

Tatyana A. Lomakina, Postgraduate, Department of pedagogy, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), bright-sun82@mail.ru

Kristina V. Kokoreva, Master's Degree student of the Department of methods of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), krisnames@gmail.com

Contribution of the authors:

Olga F. Asatryan – definition of the idea and methodology of the article; critical analysis and revision of the text.

Tatyana A. Lomakina – collecting literature data; conducting research; analyzing the results.

Kristina V.Kokoreva – collecting literature data; conducting research.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 373.5.0.13.42: 364-78(072)

Модель формирования социальной компетентности старшеклассников

Н. В. Бушная
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка;
Гимназия № 1 имени Ф. Скорины г. Минска,
г. Минск, Республика Беларусь
ntashka2006@yandex.ru

Введение: целью исследования является определение научно обоснованных параметров построения и реализации процесса формирования социальной компетентности старшеклассников в современных социокультурных условиях.
Материалы и методы: применялся феноменолого-герменевтический анализ научных текстов с целью выявления подходов к моделированию исследуемого процесса, определению его сущности и структурной организации; моделирование как идеализированное видение внутренней организации процесса формирования социальной компетентности старшеклассников; восхождение от абстрактного к конкретному, позволившее осуществить содержательное наполнение структурных компонентов модели.
Результаты исследования: модель формирования социальной компетентности старшеклассников является логически завершенным теоретическим конструктом авторского видения данного процесса и представлена содержательным, процессуальным и критериальным блоками. Содержательный блок составляют социальные задачи индивидуально-личностного, общественного и жизненно-футурологического содержания. Процессуальный блок определяет образовательную траекторию формирования социальной компетентности старшеклассника на этапах самоопределения, саморазвития и самореализации в образовательном пространстве школы. Критериальный блок представлен измерительными инструментами, позволяющими дать качественную оценку эффективности формирования социальной компетентности старшеклассников посредством решения социальных задач.
Обсуждение и заключения: практическая значимость предложенной модели заключается в том, что она обеспечивает возрастание субъектности старшеклассника в формировании у себя социальной компетентности посредством решения социальных задач, находящихся в поле социальной значимости, личностной направленности и жизненной перспективы.

Ключевые слова: социальная компетентность старшеклассников, модель формирования, социальные задачи индивидуально-личностного, общественного и жизненно-футурологического содержания, самоопределение, саморазвитие, самореализация, дескрипторы, оценка.

Благодарности: автор выражает благодарность профессору А. В. Торховой за полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи.

The model of social competence formation of senior students

N. V. Bushnaya
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank;
Gymnasium № 1 named after F. Scorina of Minsk,
Minsk, Republic of Belarus
ntashka2006@yandex.ru

Introduction: the purpose of the study is to determine scientifically based parameters of the construction and implementation of the process of forming social competence of senior school students in contemporary socio-cultural conditions.
Materials and Methods: phenomenological and hermeneutical analysis of scientific works was used to identify the approaches to modeling of the process under study, to determine its essence and structure; modeling is presented as an idealized vision of the internal organization of the process of the formation of social competence of senior school students; development from abstract to concrete which made it possible to carry out the content filling of the structural components of the model. The materials are based on scientific works on the problem in the field of social, psychological, pedagogical sciences; the data the author obtained in the course of experimental work.
Results: the model of the formation of social competence of senior school students is a logically completed theoretical construct of the author's vision of this process and is represented by substantive, procedural and

criteria blocks. The content block is made up of social tasks of personal, public and life-futurological content. Procedural block defines the educational trajectory of the formation of social competence of senior school students during self-determination, self-development and self-realization in school educational environment. Criteria block is represented by descriptors, level indicators and measuring instruments, enabling to carry out qualitative assessment of the formation of social competence of senior school students.
Discussion and Conclusions: practical significance of the proposed model lies in the fact that it provides an increase in the senior school student's identity in the course of formation of social competence by means of solution of social problems lying in the field of social significance, personal orientation and life prospects.

Key words: social competence of senior student, model of the formation, social problems of personal, public and life-futurological content, self-determination, self-development, self-realization, descriptors, assessment.

Acknowledgements: the author would like to thank Professor H. V. Torkhava for useful recommendations and valuable advice in the preparation of the article.

Введение

Самореализация молодого человека в новых условиях социальности, глобальных вызовов современности во многом обусловлена наличием у него социальной компетентности, формирование которой в настоящее время входит в группу приоритетных образовательных задач на всех ступенях и уровнях системы непрерывного образования. Это объясняет высокие требования общества и государства к формированию социальной компетентности старшеклассников. Перед учащимися в этом возрасте встают задачи самоидентификации, профессионального и жизненного самоопределения, определения своего места в системе социальных отношений. Выпускники школы, покидая учреждение образования, окунаются в социальный мир, который предоставляет им целый спектр возможностей. Одновременно они сталкиваются с большим количеством социальных проблем, ситуаций неоднозначности и неопределенности, требующих от них осознанного и ответственного выбора в соответствии с личностными предпочтениями и социальной значимостью результата.

Способность старшеклассников справляться с многообразными социальными проблемами и через их разрешение реализовывать себя в социуме мы связываем с наличием у них сформированной социальной компетентности. Анализ сложившейся образовательной практики позволяет констатировать, что школы не в полной мере справляются с проблемой формирования социальной компетентности старшеклассников, испытывая недостаток реальных механизмов педагогического сопровождения процесса формирования способности адекватно и эффективно решать многообразные проблемные ситуации и задачи в социуме. Это актуализирует разработку научно обоснованных параметров построения и реализации процесса формирования социальной компетентности старшеклассников в современных социокультурных условиях.

Обзор литературы

В педагогических работах неоднократно предпринимались попытки моделирования процесса формирования социальной компетентности учащихся. Эти модели посвящены апробации отдельных средств (А. Е. Авдюкова, Е. И. Зарипова, С. А. Учурова, О. В. Чупина и др.) по отношению к обучающимся дошкольного (О. Ф. Борисова), младшего школьного (О. В. Галаков, Ю. В. Коротина, О. А. Крузе-Брукс), подросткового возраста (Л. Н. Гиенко, Т. И. Самсонова), к учащимся сельских школ (В. М. Басова, В. В. Цветков). По отношению к современным старшеклассникам проблема формирования социальной компетентности изучена недостаточно (работы прикладного характера Ю. П. Ветрова и И. Г. Кужелевой [1], Н. Н. Нагайченко [2], М. С. Сулейманова [3] и др.). Обнаруживается дефицит эффективных моделей данного процесса, отвечающих вызовам образованию XXI в.

Материалы и методы

Разрабатывая модель формирования социальной компетентности старшеклассников, мы опирались на исследования белорусских и российских ученых (В. М. Басова, Н. К. Катович, М. В. Кларин, Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, А. М. Сидоркин, Е. Н. Степанов, А. В. Торхова), в которых раскрываются основы моделирования различных педагогических объектов и процессов. В результате определение структуры модели было осуществлено в логике содержание-процесс-результат [4]. В соответствии с этим в предлагаемой модели выделены три взаимосвязанных блока – содержательный, процессуальный и критериальный. С помощью теоретических методов исследования (феноменолого-герменевтический анализ научных текстов, восхождение от абстрактного к конкретному, моделирование и др.) мы обосновали структуру модели и ее содержательное наполнение.

Результаты исследования

Мы рассматриваем модель как логически обоснованные и сгруппированные в несколько блоков положения, которые соответствуют основным характеристикам исследуемого объекта и обеспечивают достижение прогнозируемого результата.

Ядро *содержательного блока модели* составляют социальные задачи индивидуально-личностного, общественного, жизненно-футурологического содержания. Эти задачи позволяют обогатить опыт старшеклассников личностно развивающими технологиями, технологиями эффективного поведения, деятельности и взаимодействия в группе, коллективе, обществе, технологиями осознанного и целенаправленного развертывания своей жизни во времени и пространстве. Раскроем содержание каждого типа задач.

Содержание социальных задач индивидуально-личностного типа направлено на осознание старшеклассниками социальной значимости своей личности, приобретение старшеклассниками способности осмысливать, выстраивать и корректировать иерархию своих ценностей, руководствуясь гармонией личных и общественных интересов; овладение знаниями и умениями, которые касаются основных сфер жизненного самоопределения старшеклассников; способами самопознания и саморазвития, адекватной самооценки, самореализации в различных социальных ролях и позициях.

Содержание социальных задач общественного типа предполагает развитие у старшеклассников мотивации достижения социально значимых результатов деятельности; накопление ими знаний о социальной действительности; овладение способами развития своего потенциала в различных видах социальной активности.

Содержание социальных задач жизненно-футурологического типа связано с осознанием старшеклассниками себя ответственными творцами своей судьбы; накоплением ими знаний о ценностных основах бытия человека, его профессионального и жизненного самоопределения; формированием опыта и умения проектировать сценарии собственной жизни.

Конструирование содержания деятельности происходит за счет придания ей такого характера, который позволяет старшекласснику решать многообразные социальные задачи в соответствии с уровнем социальной компетентности. Организационно это может быть представлено посредством выделения в образовательном пространстве школы определенных зон – стимулирующих сфер, которые призваны актуализировать мотив и включить старшеклассников в деятельность по решению социальных задач.

В соответствии с уровнем сформированной компетентности старшеклассников в образовательном пространстве школы мы выделяем «зоны с ориентацией», «зоны неопределенности» и «зоны открытого замысла».

«Зоны с ориентациями» обеспечивают информированность учащихся о возможностях образовательного пространства, предлагая наперед заданные наглядные средства, анонсы, презентации, готовые идеи и сценарии, контекст которых определяется одобряемыми ценностями социального окружения. В этих зонах социально компетентная личность выступает в качестве идеальной модели выпускника школы. Портфолио старшеклассника, который отвечает такой модели, является образцом дорожной карты, обеспечивающей освоение образовательного пространства школы в его направленности на формирование социальной компетентности.

В «зонах с ориентациями» педагог проводит наглядную презентацию событий, проектов, результатов деятельности, имеющих социальную значимость. Примером может служить «Лестница успеха» как элемент предметной среды на одной из наших экспериментальных площадок. На стенах главной лестницы, по которой движется основной поток учащихся, на нескольких стендах в лицах и цифрах представлены социальные и образовательные успехи минувшего учебного года. Наглядная демонстрация социально-образовательных достижений учащихся направлена на активизацию процессов самопознания, выявление у старшеклассников потребности развивать самих себя в контексте социально компетентной личности.

«Зоны неопределенности» в образовательном пространстве школы представлены такими социально-образовательными практиками, для которых характерна проблемность, неопределенность социальных задач и способов их решения, отсутствие или недостаточность нужной информации, множество возможных путей решения, неоднозначность возможных результатов и их последствий. Такого рода социально-образовательные практики можно организовать в рамках деятельности детских общественных организаций и творческих объединений. В ходе нашей опытно-экспериментальной работы, в частности, перед членами ученического самоуправления была поставлена такая социальная задача: «Разработайте бизнес-план оформления комнаты общественных организаций (комнаты досуга, библиотеки, благоустройства пришкольной территории и т. п.) в Вашей школе». Для ее решения мы разработали кейс и предложили учащимся выполнить определенные шаги, начиная с определения теоретических знаний, необходимых для решения задачи, проведения прогно-

зов занятости помещения и финансовых затрат, до определения участников реализации бизнес-плана и его эффективности.

Чтобы формировать мотивацию достижения [5], старшеклассник должен иметь возможность преуспеть, т. е. образовательное пространство содержательно должно предоставить ему достаточную степень инициативы. Такую возможность предоставляют «зоны открытого замысла», позволяющие старшеклассникам самостоятельно ставить задачи, реализовывать новое, принимать альтернативные решения. Следует отметить, что в «зонах открытого замысла» у старшеклассника появляется возможность стать значимым Другим для субъектов образовательного пространства. Поэтому перед одиннадцатиклассниками можно поставить задачу организовать дискуссию для учащихся десятых классов на тему «Могут ли линии личностных и социальных ценностей пересекаться?» или организовать социальную акцию, направленную на решение проблемы, значимой для школы, и др.

Представленное таким образом содержательное наполнение выделенных зон обеспечивает целостность образовательного пространства как сконструированной среды, допускающей и требующей проявления активности старшеклассника в решении социальных задач индивидуально-личностного, общественного, жизненно-футурологического содержания.

Разрабатывая *процессуальный блок* модели, мы исходили из того, что становление субъектной позиции старшеклассника в процессе формирования социальной компетентности предполагает формирование опыта проявления, развития и реализации «самости». Это закономерно обусловливает необходимость организации трех этапов исследуемого процесса – самоопределения, саморазвития и самореализации[1] [6].

Цель *этапа самоопределения* состоит в осознанном принятии старшеклассником позиции воспитателя социально компетентного человека по отношению к самому себе. Данная цель достигается через решение социальных задач, в результате которых у старшеклассников происходит осознание социальной компетентности в качестве ценности-цели, принятие ценностей образовательного пространства школы, осмысление себя в нем в соответствии со своими потребностями, интересами и способностями. Завершение этапа мы связываем с осознанием старшеклассником себя в качестве субъекта формирования своей социальной компетентности, владением социальными знаниями и социальным опытом, которые определяют его потребность, готовность и способность решать социальные задачи.

Целью *этапа саморазвития* является поиск старшеклассником средств для саморазвития социальной компетентности посредством решения определенных социальных задач. Осознание учащегося себя как творческой личности, созидающей и развивающей себя в структурах образовательного пространства, видах деятельности, конкретных разновозрастных общностях, происходит в процессе участия в образовательных проектах, социально значимых акциях, волонтерских отрядах, проектировании и реализации коллективных творческих дел, организации презентаций, событий, праздников, значимых как для себя, так и для других субъектов образовательного пространства. Результатом этапа саморазвития рассматривается дифференцированное отношение учащихся к возможностям образовательного пространства, определяющее их потребность, готовность и способность к самостоятельной постановке и решению социальных задач.

Этап *самореализации* предполагает, что старшеклассник готов к надситуативной активности и способен самостоятельно выстраивать свою индивидуальную траекторию, осваивая новые для себя социально-образовательные практики. На этом этапе социально значимый результат его деятельности в меньшей степени зависит от внешних стимулов и влияний и обеспечивается их собственной социальной активностью. Учащиеся осознанно выбирают такие сферы самореализации, которые предполагают творческий и проблемный характер деятельности. Их социальная компетентность проявляется как объективированный процесс, так как она «встраивается» в любой вид их деятельности.

Разрабатывая *критериальный блок* модели, мы опирались на закономерности формирования социальной компетентности старшеклассников, которые ориентируют на включение их в практическую деятельность по решению социальных задач и определяют оценку сформированности социальной компетентности с позиций: устойчивости мотивационно-ценностной сферы и ее развития от фрагментарного к устойчивому интересу к решению социальных задач; формирования социальных знаний от уровня владения готовыми сценариями и алгоритмами до творческого уровня, позволяющего применять эти знания в незнакомой ситуации и создавать самостоятельно новые знания; динамики автономности и самостоятельности старшеклассников в постановке и решении социальных задач.

В качестве интегративного критерия социальной компетентности старшеклассников рассматривается адекватность и эффективность ре-

[1] *Бушная Н. В.* Модель формирования социальной компетентности старшеклассников: процессуальный блок // Педагогическая наука и образование. 2018. № 2 (23). С. 56–61.

шения социальных задач трех типов. В соответствии с этим критерием были разработаны дескрипторы, содержание которых представлено в разрезе социальных задач трех типов и структурных компонентов социальной компетентности.

Мотивационно-ценностная составляющая социальной компетентности старшеклассников представлена мотивами и ценностными ориентациями, которые побуждают, направляют, формируют готовность и ориентируют на решение социальных задач трех типов. Поэтому ключевую позицию дескрипторов этой составляющей социальной компетентности определяет интерес. Параметром оценки сформированности мотивационно-ценностного компонента социальной компетентности старшеклассников выступает устойчивость мотивационно-ценностной сферы, которая рассматривается в разрезе трехступенчатой оценочной шкалы, представленной фрагментарным, ситуативным и устойчивым интересом.

Когнитивный компонент социальной компетентности старшеклассников раскрывается через владение социальными знаниями о социальной действительности и о себе как субъекте социальной компетентности [7]. Этот параметр оценки когнитивного компонента социальной компетентности старшеклассников можно охарактеризовать следующими уровнями: алгоритмический, основанный на способности воспроизводить готовые знания; эвристический, предполагающий применение знаний в практической деятельности; творческий, позволяющий старшекласснику трансформировать известные ему знания и использовать их для решения новых социальных задач.

Операциональная составляющая социальной компетентности старшеклассников представлена отрефлексированным опытом решения социальных задач, сопровождающим наращивание их субъектности в процессе освоения образовательного пространства. Поэтому дескрипторы, позволяющие оценить операциональный компонент социальной компетентности старшеклассников, представлены умениями, связанными с осуществлением различных видов деятельности по решению социальных задач трех типов. Параметром оценки операционального компонента социальной компетентности старшеклассников является автономность в решении социальных задач. Динамика развития данного компонента наблюдается от деятельности при помощи педагога, через поддержку самостоятельной деятельности, к независимой самостоятельной деятельности старшеклассников с ярко выраженной инициативой и готовностью повести за собой.

На основании параметров оценки разработаны уровневые показатели, раскрывающие эффективность решения социальных задач на каждом этапе применительно ко всем структурным компонентам социальной компетентности старшеклассников. Шкала оценок представлена баллами от 1 до 3. Индивидуальный индекс (ИКi) каждого компонента вычисляется как среднее арифметическое оценок. Для каждого компонента социальной компетентности по совокупным признакам осуществляется распределение старшеклассников по трем уровням сформированности качества: элементарный ($1 \leq ИКi < 1,5$), нормативный ($1,5 \leq ИКi < 2,5$), продвинутый ($2,5 \leq ИКi \leq 3$).

Источниками данных для оценки эффективности решения социальных задач выступают самооценка старшеклассников, оценка педагогов и независимая экспертная оценка, которая проводится внешними экспертами.

Апробация модели формирования социальной компетентности старшеклассников осуществлялась на базе пяти школ Ленинского района г. Минска в период с 2016 по 2020 гг. Сравнительный анализ данных опытно-экспериментальной работы дает основание заключить, что разработанная модель и ее научно-методическое обеспечение положительно влияют на динамику сформированности социальной компетентности в целом и каждого ее компонента. Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что профиль социальной компетентности старшеклассников экспериментальной группы возрос более существенно, обеспечив положительный прирост в интервале [0,23; 0,37] при среднем значении 0,33, в отличие от контрольной группы, где профиль не претерпел таких существенных изменений: прирост в интервале [0,13; 0,18] при среднем значении 0,15. Статистический анализ сравнения значений и уровней сформированной социальной компетентности старшеклассников экспериментальной и контрольной групп на основе U-критерия Манна-Уитни и корреляционного анализа Пирсона [8] подтвердил, что предложенная модель и ее научно-методическое обеспечение являются эффективными на уровне статистической значимости 0,05.

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Научно обоснованные параметры построения и реализации процесса формирования социальной компетентности старшеклассников задает модель как логически завершенный теоретический конструкт авторского видения данного процесса. Содержательный блок модели раскрывает типологию социальных задач, кото-

рые направленны на обогащение опыта старшеклассников технологиями личностного развития, работы в группе, коллективе, социуме, технологиями проектирования своего будущего. Процессуальный блок характеризует образовательную траекторию формирования социальной компетентности старшеклассников на этапах самоопределения, саморазвития и самореализации в образовательном пространстве школы. Критериальный блок содержит диагностический инструментарий, позволяющий оценить динамику приращений в мотивационно-ценностном, когнитивном и операциональном компонентах социальной компетентности старшеклассников.

Список использованных источников

1. *Кужелева И. Г., Ветров Ю. П.* Педагогические условия формирования социальной компетентности старшеклассников в культуросообразной среде школы // Глобальный научный потенциал. 2019. № 5 (98). С. 54–57. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=39173497 (дата обращения: 05.10.2020).

2. *Нагайченко Н. Н.* Воспитывающая среда как фактор формирования социальной компетентности старшеклассника // Ярославский педагогический вестник. Т. 2 (Психолого-педагогические науки). 2010. № 3. С. 94–97.

3. *Сулейманов М. С.* Поликультурное образовательное пространство развития социальной компетентности старших школьников // Человек и образование. 2012. № 1 (30). С. 66–68.

4. *Торхова А. В.* Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя. М. : МГОПУ, 2005. 226 с.

5. *МакКлелланд Д.* Мотивация человека. СПб., 2007. 672 с.

6. *Бушная Н. В.* Модель формирования социальной компетентности старшеклассников: процессуальный блок // Педагогическая наука и образование. 2018. № 2 (23). С. 56–61.

7. *Учурова С. А.* Развитие социальной компетентности в образовательном процессе (на примере немецкого языка и обществоведения). Екатеринбург : УрФу, 2011. 196 с.

8. *Сидоренко, Е. В.* Методы математической обработки в психологии : практическое руководство. СПб. : Речь, 2007. 350 с.

Поступила 05.08.2020;
принята к публикации 14.08.2020.

Об авторе:

Бушная Наталия Владимировна, докторант кафедры педагогики БГПУ (220030, г. Минск, ул. Советская, д. 18), директор ГУО «Гимназия № 1 имени Ф. Скорины г. Минска» (220001, Республика Беларусь, г. Минск, пр. Рокоссовского, д. 138), кандидат педагогических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0971-8719, ntashka2006@yandex.ru

Автор прочитала и одобрила
окончательный вариант рукописи.

References

1. Kuzheleva I.G., Vetrov Yu.P. Pedagogical conditions of the formation of social competence of high school students in school culture-like environment. *Global'nyj nauchnyj potencial* = Global scientific potential. 2019; 5 (98): 54–57. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=39173497 (accessed 05.10.2020). (In Russ.)

2. Nagaychenko N.N. The educational medium as a factor of the formation of the social competence of high school students. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* = Yaroslavl pedagogical bulletin. V. 2 (Psychology and Pedagogical sciences). 2010; 3: 94–97. (In Russ.)

3. Suleymanov M.S. Multicultural educational space of the development of social competence of high school students. *Chelovek i obrazovanie* = Human and education. 2012; 1(30): 66–68. (In Russ.)

4. Torkhova H.V. Theoretical and methodological basis of the development of individual style of future teacher. Moscow, MSOPU, 2005. (In Russ.)

5. McClelland D.C. Human motivation. St-Petersburg, 2007. 672 p. (In Russ.)

6. Bushnaya N.V. Model of social competence of high school students: Procedural block. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie* = Educational science and education. 2018; 2 (23): 56–61. (In Russ.)

7. Uchurova S.A. The development of social competence in educational process (German language and social studies class). Yekaterinburg, UrFU, 2011. 196 p. (In Russ.)

8. Sidorenko E.V. The methods of mathematical processing in psychology. St-Petersburg, Words, 2007. 350 p. (In Russ.)

Submitted 05.08.2020;
revised 14.08.2020.

About the author:

Natallia V. Bushnaya, Doctoral candidate of the Department of pedagogy Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (18 Sovetskaya St., Minsk, 220030, Republic of Belarus), principle of Gymnasium № 1 named after F. Scorina of Minsk (138 Rokossovsky St., Minsk, 220001, Republic of Belarus), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0971-8719, ntashka2006@yandex.ru

The author has read and approved
the final manuscript.

УДК 37.013(045)

Развитие текстовой компетенции у будущих учителей начальных классов как фактора становления их информационной культуры

Н. В. Вершинина
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
versok3@mail.ru

Введение: в статье анализируется понятие текстовая компетенция как неотъемлемая часть информационной культуры, актуализируется роль текстовой деятельности в процессе становления информационной культуры будущего учителя начальных классов.
Материалы и методы: экспериментальной базой исследования является ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (МГПУ). Материалами исследования стали результаты реализации дисциплин филологической направленности и учебной ознакомительной практики на факультете педагогического и художественного образования, осуществляющем подготовку будущих учителей начальных классов. Для решения поставленных задач использовались следующие методы: теоретические (изучение и критический анализ научной литературы, систематизация, обобщение, абстрагирование), эмпирические (педагогическое наблюдение, моделирование компонентов педагогического процесса, прогнозирование, анализ продуктов деятельности).
Результаты исследования: рассмотрены возможности речевого модуля учебной ознакомительной практики для формирования текстовой компетенции как фактора становления информационной культуры будущих педагогов, выделена роль дисциплин филологической направленности в данном контексте. В результате анализа индикаторов достижения компетенций выделены знания и умения, лежащие в основе текстовой компетенции, приведены примеры заданий, тренингов и коммуникативного проекта, включенных в содержание программы учебной ознакомительной практики.
Обсуждение и заключения: выполненное исследование подтверждает, что содержание учебной ознакомительной практики требует от студентов совершенствования всех компонентов текстовой компетенции, способствует формированию информационной культуры будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: текст, текстовая компетенция, текстовая деятельность, студент, учитель начальных классов, информация, информационная культура.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (МГПУ и УлГПУ) по теме «Формирование информационной культуры будущих учителей начальных классов».

Development of textual competence in future primary school teachers as a factor in the formation of their information culture

N. V. Vershinina
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
versok3@mail.ru

Introduction: the article analyzes the concept of text competence as an integral part of information culture, actualizes the role of text activity in the formation of information culture of the future primary school teacher.
Materials and Methods: experimental base of the research is of the «Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevev» (MSPU). The research materials are the results of the implementation of philological disciplines and educational orientation practice at the faculty of pedagogical and art education, which trains future primary school teachers. The following methods were used to solve the tasks: theoretical (study and critical analysis of scientific literature, systematization, generalization, abstraction), empirical (pedagogical observation, modeling of components of the pedagogical process, forecasting, analysis of products of activity).
Results: the possibilities of the speech module of educational familiarization practice for the formation of textual competence as a factor in the formation of information culture of future teachers are considered, the role of philological disciplines in this context is highlighted. The analysis of indicators of achievement of the competences highlighted in the knowledge and skills that underlie the textual competence, examples of tasks, training and communication project included in the program content of educational practice.

Discussion and Conclusions: the study confirms that the content of educational familiarization practice requires students to improve all components of textual competence, contributes to the formation of information culture of future primary school teachers.

Key words: text, text competence, text activity, student, primary school teacher, information, information culture.

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research on priority areas of research activities of partner universities in network interaction (MGPU-UlSPU) on the topic «Formation of information culture of future primary school teachers».

Введение

Современная реальность немыслима без непрерывно нарастающего потока разнообразной информации. Многоликость информационной лавины требует развития и совершенствования способности выбора и реализации на практике адекватных способов получения необходимой информации, то есть сегодня каждый член общества должен быть информационно-грамотной личностью. «Чтобы быть информационно грамотным, необходимо знать зачем, когда и как использовать все информационные источники и форматы и уметь критически осмысливать ту информацию, которую можно получить с их помощью… В долговременной перспективе энергичная кампания по внедрению информационной грамотности может привести к возникновению информационной культуры»[1] [1]. Сегодня эта «долговременная перспектива» в той или иной степени находит свою реализацию: на основе информационной грамотности развивается информационная культура, характеризующая уровень всех осуществляемых в обществе информационных процессов и существующих информационных отношений. Сюда входят не только способы обращения со знаками, с данными, с информацией, способы их представления, механизмы хранения и передачи информации, но и готовность человека к эффективному использованию информационных средств и информации, умение ориентироваться в информационных потоках, умение этически корректно использовать полученную информацию. Современное образование играет в этом процессе ведущую роль, при этом обеспечение качества образования невозможно без формирования высокого уровня информационной культуры, как учащихся, так и учителей.

Ключевые позиции в современном обществе занимают степень доступности информации, результаты извлечения, анализа, обработки и присвоения данных, существенно повышаются требования к интерпретации и рефлексии текстов, к обработке их содержания для достижения личных и профессиональных целей, что во многом определяется уровнем развития текстовых умений, сформированностью текстовой компетентности.

Природа самого текста такова, что одним из его свойств является информативность, поскольку главная цель создания любого текста – сообщение информации. «Несмотря на усиливающееся присутствие устных и невербальных форм коммуникации в цифровой среде, текст остается ведущей формой общения и основным средством передачи информации. Именно текст является базовым компонентом цифровых учебных ресурсов и учебно-методических комплексов. Кроме того, многие коммуникативные акты, в доцифровую эпоху бытовавшие в устной форме, в виртуальной среде часто реализуются в виде письменного текста (впрочем, содержащего признаки устности) – такая тенденция характерна и для учебной коммуникации»[2] [2].

Таким образом, развитие текстовой компетенции становится одним из факторов формирования информационной культуры личности. Вышесказанное определяет цель данного исследования: проанализировать понятие текстовой компетенции и выявить ее роль в процессе формирования информационной культуры будущих учителей начальных классов.

Обзор литературы

В данной статье мы рассматриваем текстовую компетенцию как один из факторов становления информационной культуры будущего учителя. Еще Ю. М. Лотман, изучая понятие культуры, определял ее как «совокупность текстов»[3] [3] и выделял такие функции текста, как «адекватная передача значений, порождение новых смыслов, конденсация культурной памяти»[4].

Проблемы формирования и развития текстовой компетенции рассматриваются в науч-

[1] *Хан Абдул Вахид.* UNESCO. Information for All Programme (IFAP). Report 2004/2005. Edited by Elizabeth Longwoth. Paris : UNESCO, 2006. С. 12–13.

[2] *Лебедева М. Ю., Веселовская Т. С., Купрещенко О. Ф.* Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 76.

[3] *Лотман Ю. М.* Избранные статьи. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин, 1992. С. 23.

[4] Там же. С. 150

ных трудах филологов, психологов, педагогов (Н. Н. Болдырев, Н. С. Болотнова, П. Я. Гальперин, О. Е. Грибова, Т. А. ван Дейк, В. Кинч, Л. П. Доблаев, Т. М. Дридзе, М. Я. Дымарский, А. А. Залевская, Е. С. Кубряков Е. В. Левченко, А. А. Леонтьев и др.). Все ученые так или иначе сходятся во мнении, что в основе текстовой компетенции лежит текстовая деятельность (Е. Е. Аксенова, Л. Г. Бабенко, Б. В. Беляев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, И. А. Зимняя, А. Р. Лурия и др.).

По мнению В. М. Ростовцевой, «текстовая компетенция интерпретируется как интегративное качество личности, выступает важным показателем развития ее культуры»[5] [4]. Содержание каждой компетенции соотносится с той или иной областью знания, что и лежит в основе отличительных признаков различных компетенций, но «с позиций теории и методики обучения структура компетенций является фактически инвариантной. Наблюдаются попытки пересмотреть этот вопрос, однако полученные результаты сводятся в основном к перегруппировке компонентов в более крупные блоки в структуре содержания компетенции»[6].

В широком понимании структурно любую компетенцию принято рассматривать как модель, состоящую из шести компонентов (К). Применительно к текстовой компетенции это может выглядеть следующим образом: знания (К1), умения (К2), навыки (К3), качества (К4), способность (К5) и готовность (К6) к их реализации.

К1 – комплексные знания о тексте выражаются в способности использовать тексты различной жанрово-стилистической направленности. Сюда входят знания о жанрах, стилях и типах речи, композиции текста, теме и основной мысли текста, композиции текста, его информативности и т. д.

К2 – текстовая деятельность осуществляется определенным набором текстовых умений: восприятие (распознавание, понимание), интерпретация (трактовка, раскодировка смыслов), продуцирование (создание, воспроизведение), анализ (рефлексия).

К-3 – автоматизированный отбор и применение единиц языка, информативность, логичность, точность, соответствие нормам литературного языка, смысловая и композиционная целостность, аргументированность и т. д. указывает на сформированность или несформированность текстовых навыков.

К-4 – в первую очередь это эмоционально-ценностное отношение личности к процессу и результату текстовой деятельности.

К-5 – критическое осмысление информации, приобретение личностного опыта в процессе текстовой деятельности: самооценка, самоконтроль, постановка и достижение цели, осознание роли полученных знаний, умений и навыков для личностно-профессионального роста.

К-6 – готовность осуществлять текстовую деятельность в любой ситуации.

Материалы и методы

В качестве экспериментальной базы данного исследования выступил ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (МГПУ). Материалом для исследования стали результаты реализации дисциплин филологической направленности и учебной ознакомительной практики на факультете педагогического и художественного образования, осуществляющем подготовку будущих учителей начальных классов. Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретические (изучение и критический анализ научной литературы, систематизация, обобщение, абстрагирование,), эмпирические (педагогическое наблюдение, моделирование компонентов педагогического процесса, прогнозирование, анализ продуктов деятельности).

Результаты исследования

Подготовка учителя начальных классов в МГПУ, осуществляемая на факультете педагогического и художественного образования, направлена на формирование совокупности компетенций, составляющих уровень общей культуры личности и в общечеловеческом, и в профессиональном плане.

Развитие текстовой компетенции как компонента становления информационной культуры будущего учителя начальных классов является одной из приоритетных задач подготовки студентов к профессиональной деятельности. Текстовая компетенция формируется рядом дисциплин и практик учебных планов, осуществляющих обучение бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» по профилям «Начальное образование» и «Дошкольное образование. Начальное образование». В первую очередь, эта задача решается при реализа-

[5] *Ростовцева В. М.* Текстовая компетенция в современных научных исследованиях // Современные направления анализа и интерпретации инокультурных текстов : сборник научных трудов III Всероссийской школы-семинара «Современные направления анализа и интерпретации инокультурных текстов». Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2013. С. 108. URL: lib.tpu.ru›fulltext/c/2013/C37/019.pdf (дата обращения: 05.10.2020).

[6] Там же. С. 109.

ции дисциплин филологической направленности, где «текст и средство обучения, и образец, и результат»[7] [5].

Комплексные знания о тексте студенты получают в процессе изучения дисциплин «Русский язык», «Речевые практики», «Детская литература», «Методика обучения русскому языку и литературному чтению», «Формирование языковой компетенции младших школьников», «Организация исследовательской деятельности младших школьников во внеурочное время по русскому языку» и другим дисциплинам филологической направленности. Занятия по названным дисциплинам предполагают формирование комплекса знаний о тексте, развитие умений и навыков, лежащих в основе текстовой компетенции, здесь формируется эмоционально-ценностное отношение студента к процессу и результату текстовой деятельности, будущие педагоги развивают способности критического осмысления информации и навыки активного участия в процессе ее получения, учатся анализировать и контролировать текстовую деятельность, этически корректно использовать полученную информацию, продуцируют текст в различных ситуациях общения. Студенты получают возможность стать производителем информации по собственному праву и таким образом стать более влиятельным участником образовательного процесса.

Сформировать некоторые компетенции только в процессе учебной деятельности студентов невозможно. «Для этого должны быть созданы специальные условия, которые побуждали бы обучающихся к целенаправленному формированию компонентов компетенций и их совершенствованию. Решение данной задачи оптимально обеспечивается в ходе учебной практики»[8] [6]. Во втором и третьем семестрах будущие учителя начальных классов в рамках коммуникативного модуля учебного плана проходят учебную ознакомительную практику. «Учебно-ознакомительная практика открывает процесс обучения в модуле, предшествуя дальнейшему теоретическому обучению, и формирует мотивационно-профессиональную направленность к самостоятельной педагогической деятельности»[9] [9].

На примере данной практики рассмотрим процесс формирования текстовой компетенции как фактора становления информационной культуры студентов. Здесь важно отметить, что структурно и содержательно данная практика состоит из двух модулей, базирующихся на изучении дисциплин «ИКТ и медиаинформационная грамотность» (М 1) и «Речевые практики» (М 2). Формирование информационной культуры будущих педагогов предполагается при изучении обоих модулей, но развитие текстовой компетенции как фактора становления информационной культуры будущих педагогов требует решения задач второго модуля, именно на нем и акцентируется наше внимание.

При прохождении практики планируется сформировать ряд компетенций, становление которых базируется на основе текстовой компетенции, которая, в свою очередь, обусловливает формирование информационной культуры будущего педагога. Индикаторы достижения универсальной компетенции УК-1 (способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач) требуют получения следующих образовательных результатов: *знания* особенностей системного и критического мышления, логические формы и процедуры, *умения* анализировать источник информации с точки зрения временных и пространственных условий его возникновения, анализировать ранее сложившиеся в науке оценки информации, сопоставлять разные источники информации с целью выявления их противоречий и поиска достоверных суждений, аргументированно формировать собственное суждение и оценку информации, принимать обоснованное решение, определять практические последствия предложенного решения задачи, осуществлять подготовку документов (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий), использовать сетевые профессиональные сообщества для сопоставления разных источников информации, *владеть* системой аргументации, направленной на формирование собственного суждения и оценки информации, действиями, направленными на определение практических последствий предложенного решения задачи, необходимыми техническими и программными средствами и приемами для работы с документами профессиональной направленности.

Формируемая универсальная компетенция УК-3 (способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде) также основывается на текстовой компетенции, где образовательными результатами должны стать: *знания* о речевых жанрах, актуальных для учебно-научного общения, основных ме-

[7] *Вершинина Н. В.* Конструирование устных и письменных высказываний на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 58.

[8] Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета : коллективная монография / под науч. ред. д.п.н. И. Ю. Тархановой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. С. 258.

[9] *Акамов В. В., Федотова Г. Г., Кокурин А. В.* Опыт подготовки магистрантов к проектированию образовательной и физкультурно-спортивной деятельности в средней школе // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 2 (42). С. 11.

тодах, способах и средствах получения, хранения, переработки информации, базовые знания об устных и письменных монологических и диалогических высказываниях, основных средствах создания вербальных и невербальных текстов в различных ситуациях личного и профессионально значимого общения; *умения* создавать речевые высказывания в соответствии с этическими, коммуникативными, речевыми и языковыми нормами, создавать и редактировать тексты основных жанров и стилей речи; *владение* различными видами и приемами слушания и чтения, говорения и письма, создания устных и письменных текстов различных жанров и стилей, приемами осуществления эффективного речевого воздействия.

Универсальная компетенция УК-4 (способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(-ых) языке(-ах) также основывается на компонентах текстовой компетенции. Для ее развития необходимы *знания* о типах норм современного русского литературного языка, основных коммуникативных качествах речи, их характеристики, понятия и определения, типичных ошибках и недочетах в устной и письменной речи; *умения* использовать языковые средства для достижения профессиональных целей, создавать речевые высказывания в соответствии с этическими, коммуникативными, речевыми и языковыми нормами, соотнести свой речевой замысел с условиями конкретной коммуникативной ситуации, реализовать его в публичном выступлении и оценить эффективность своей речи, создавать тексты различных учебно-научных жанров, создавать и редактировать тексты основных жанров и стилей речи. При этом требуется *владение* различными видами и приемами слушания и чтения, говорения и письма, приемами создания устных и письменных текстов различных жанров в процессе учебно-научного общения и т. д.

Формируемые в процессе прохождения учебной ознакомительной практики общепрофессиональная компетенция ОПК-2 (способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий) и профессиональная компетенция ПК-1 (способен успешно взаимодействовать в различных ситуациях педагогического общения) также основываются на различных компонентах текстовой компетенции: от комплексных знаний о тексте, реализующихся в специфических умениях и навыках, до критического осмысления информации, приобретения личностного опыта в процессе текстовой деятельности и готовности осуществлять текстовую деятельность в конкретной ситуации общения.

Уже на ознакомительном этапе практики студенты получают задания, требующие осуществления текстовой деятельности: работа с библиотечными фондами МГПУ им. М. Е. Евсевьева требует поиска и отбора специальной литературы и интернет-ресурсов. На основном этапе учебной ознакомительной практики студенты посредством выполнения специфических заданий овладевают интегральным и дифференциальными алгоритмами чтения, на основе чего создают тексты-аннотации и тексты-рефераты, получая модель одного из видов делового письма, студенты составляют собственное в определенном жанре (рекомендация, отказ, просьба и др.), подобные модели используются для составления резюме, автобиографии и других жанров делового стиля. Контактная работа позволяет проводить различные тренинги, например, тренинг «Техники активного слушания» включает упражнения «Три качества слушания», «Проверка слуховой памяти», тест «Умеете ли Вы слушать?». Изучение темы «Научный поиск» предполагает работу с электронными библиотечными системами, в процессе которой студенты выполняют следующие задания: 1) проанализируйте источники в соответствии с основными целями библиотечной системы РФ (информирование общественности; презентация проектов и программ; содействие; формирование информационной культуры и т. д.): 2) охарактеризуйте библиотечные системы (предлагается список) с точки зрения описания их ресурсов и условия подключения к ним; 3) используя одну из электронно-библиотечных систем, составьте список авторов и названия их научных работ, посвященных речевой деятельности (не менее 15 наименований); 4) в каких из представленных выше электронно-библиотечных системах представлена работа А. А. Леонтьева «Язык, речь, речевая деятельность»? Проанализируйте параграф: «О речевой ситуации и принципе речевых действий»; 5) используя одну из представленных электронно-библиотечных систем, охарактеризуйте структуру учебника Русский язык и культура речи : учебник / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова. – Москва : Проспект, 2008. – 439 с., найдите разделы, посвященные речевой деятельности, выпишите определения и сравните их с определениями других авторов (на выбор). В чем сходства и различия исследуемых трактовок? Итогом прохождения учебной ознакомительной практики является подготовка и защита коммуникативного проекта. Критерии оценивания: 1. Правильность и грамотность оформления (наличие титульного листа, оглавления, нумерации страниц, введения, заключе-

ния, словаря терминов, библиографии, соблюдение правил цитирования); 2. Композиционная стройность, логичность изложения (единство, целостность, соподчинение отдельных частей текста, взаимозависимость, взаимодополнение текста и видеоряда, отражение в тексте причинно-следственных связей, наличие рассуждений и выводов); 3. Качество оформления (рубрикация и структура текста, качество схем, рисунков); 4. Наглядность (видеоряд: графики, схемы, макеты и т. п., четкость, доступность для восприятия); самостоятельность. Критерии оценивания презентации проектной работы: 1. Качество доклада (композиция, полнота представления работы, подходов, результатов; аргументированность и убежденность); 2. Объем и глубина знаний по теме (эрудиция, наличие межпредметных (междисциплинарных) связей); 3. Полнота раскрытия выбранной темы исследования при защите; 4. Представление проекта (культура речи, манера, использование наглядных средств, чувство времени, импровизация, удержание внимания аудитории); 5. Ответы на вопросы (полнота, аргументированность, логичность, убежденность); 6. Деловые и волевые качества докладчика (умение принять ответственное решение, готовность к дискуссии, доброжелательность, контактность); 7. Правильно оформленная презентация. Аналитический и завершающий этапы предполагают рефлексию и сдачу отчетной документации, которая также оценивается по критериям соответствия жанрово-стилистическим признакам.

Обсуждение и заключения

Как видно из приведенных примеров, выполнение специфических заданий на каждом этапе учебной ознакомительной практики требует от студентов совершенствования всех компонентов текстовой компетенции, способствует отработке навыков нахождения, отбора, понимания, оценки и переработки информации, позволяет выносить обоснованные суждения в качестве пользователя информационных источников в соответствии с языковыми, коммуникативными и этическими нормами, дает возможность эффективно использовать необходимую информацию и самим стать производителями информации, способствует формированию информационной культуры будущих учителей начальных классов.

Список использованных источников

1. *Хан Абдул Вахид.* UNESCO. Information for All Programme (IFAP). Report 2004/2005. Edited by Elizabeth Longwoth. Paris : UNESCO, 2006. 128 с. URL: ifapcom.ru›files/publications/IFAP-otchet-2006.pdf. (дата обращения: 05.10.2020).

2. *Лебедева М. Ю., Веселовская Т. С., Купрещенко О. Ф.* Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 74–98.

3. *Лотман Ю. М.* Избранные статьи. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин, 1992. 479 с. URL: gumer.info›bibliotek_Buks/Culture/Lotm/index.php (дата обращения: 01.10.2020).

4. *Ростовцева В. М.* Текстовая компетенция в современных научных исследованиях // Современные направления анализа и интерпретации инокультурных текстов : сборник научных трудов III Всероссийской школы-семинара «Современные направления анализа и интерпретации инокультурных текстов». Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2013. С. 107–111. URL: lib.tpu.ru›fulltext/c/2013/C37/019.pdf (дата обращения: 05.10.2020).

5. *Вершинина Н. В.* Конструирование устных и письменных высказываний на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 57–60.

6. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета : коллективная монография / под науч. ред. д.п.н. И. Ю. Тархановой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 383 с. URL: didactica.yspu.org›…Izmerenie…sformirovannosti.pdf (дата обращения: 01.10.2020).

7. *Акамов В. В., Федотова Г. Г., Кокурин А. В.* Опыт подготовки магистрантов к проектированию образовательной и физкультурно-спортивной деятельности в средней школе // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 2 (42). С. 7–12.

Поступила 01.10.2020;
принята к публикации 09.10.2018.

Об авторе:

Вершинина Наталья Викторовна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, versok3@mail.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Khan Abdul Wahid. UNESCO. Information for All Programme (IFAP). Report 2004/2005. Edited by Elizabeth Longwoth. Paris, UNESCO, 2006. Available at: ifap-com.ru›files/publications/IFAP-otchet-2006.pdf (accessed 05.10.2020). (In Russ.)

2. Lebedev M.Yu., Veselovskaya T.S., Kuprienko O.F. Features of perception and under-standing of

digital texts: an interdisciplinary view. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Prospects of science and education. 2020; 4 (46): 74–98. (In Russ.)

3. Lotman Yu.M. Selected articles. Vol. 1. Articles on semiotics and typology of culture. Tallinn, 1992. 479 p. Available at: gumer.info”bibliotek_Buks/Culture/Lotm/index.php (accessed 01.10.2020). (In Russ.)

4. Rostovtseva V.M. Textual competence in modern scientific research. *Sovremennye napravleniya analiza i interpretacii inokul'turnyh tekstov: sbornik nauchnyh trudov III Vserossijskoj shkoly-seminara «Sovremennye napravleniya analiza i interpretacii inokul'turnyh tekstov»* = Modern directions of analysis and interpretation of foreign cultural texts: collection of scientific papers of the III all-Russian school-seminar «Modern directions of analysis and interpretation of foreign cultural texts». Tomsk: Tomsk Polytechnic University publishing house. 2013: 107–111. Available at: lib.tpu.ru”fulltext/c/2013/C37/019.pdf (accessed 05.10.2020). (In Russ.)

5. Vershinina N.V. Construction of oral and written statements at the lessons of the Russian language and literary reading at primary school. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2017, 1 (29): 57–60. (In Russ.)

6. Measurement and evaluation of the formation of universal competencies of students in the development of educational programs of Bachelor's, Master's, Specialty: collective monograph. /under the scientific editorship of Dr. I.Yu. Tarkhanova Yaroslavl, RIO YAGPU, 2018. 383 p. Available at: didactica.yspu.org”...Izmerenie...sformirovannosti.pdf (accessed 03.10.2020). (In Russ.)

7. Akamov V.V., Fedotova G.G., Kokurin AV. Experience of training undergraduates to design educational and sports activities at high school *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020, 2 (42): 7–12.

Submitted 01.10.2020;
revised 09.10.2020.

About the authors:

Natalia V. Vershinina, Associate Professor, Department of methods of pre-school and primary education Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), versok3@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)

Применение практико-ориентированных оценочных средств в подготовке будущего педагога

С. Н. Горшенина**, И. Б. Буянова, Т. И. Шукшина
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**sngorshenina@yandex.ru*

Введение: целью исследования является выявление возможностей практико-ориентированных оценочных средств в подготовке будущих педагогов.
Материалы и методы: применялись теоретические методы, среди которых анализ научной литературы, синтез, систематизация, проектирование практико-ориентированных оценочных средств.
Результаты исследования: определена сущность практико-ориентированного оценочного средства; охарактеризованы виды практико-ориентированных оценочных средств (ситуационные задания, профессиональные задачи, кейс-задания, проектные задания); представлен опыт применения практико-ориентированных оценочных средств в процессе оценивания образовательных результатов студентов при освоении учебной дисциплины «Педагогика».
Обсуждение и заключения: использование практико-ориентированных оценочных средств обеспечивает возможность оценивания теоретической готовности и практической способности будущих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности, обусловленных требованиями профессиональных стандартов и стандартов высшего образования.

Ключевые слова: будущий педагог, практико-ориентированная подготовка, оценочные средства, практико-ориентированные задания.

Благодарности: статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-01084).

The use of practice-oriented evaluation tools in the future teacher training

S. N. Gorshenina*, I. B. Buyanova, T. I. Shukshina
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**sngorshenina@yandex.ru*

Introduction: the purpose of the study is to identify the possibilities of practice-oriented assessment tools in the training of future teachers.
Materials and Methods: the study used theoretical methods, including analysis of scientific literature, synthesis, systematization, and design of practice-oriented evaluation tools.
Results: the essence of the practice-oriented evaluation tool is defined; the types of practice-oriented evaluation tools (situational tasks, professional tasks, case tasks, project tasks) are characterized; the experience of using practice-oriented evaluation tools in the process of evaluating students‘ educational results in the development of the discipline «Pedagogy» is presented.
Discussion and Conclusions: the use of practice-oriented assessment tools provides an opportunity to assess the theoretical readiness and practical ability of future teachers to carry out professional activities, due to the requirements of professional standards and higher education standards.

Key words: future teacher, practice-oriented training, evaluation tools, practice-oriented tasks.

Acknowledgements: the article was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 18-013-01084).

Введение

Состояние практики оценивания качества подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности позволяет сделать вывод об усиливающемся противоречии между возрастающими требованиями общества к профессиональной компетентности, ценностным установкам, социальной мобильности будущих учителей и фактическим уровнем их готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Переход к компетентностной модели подготовки будущих педагогов актуализировал проблему разработки новых инструментов и критериальной базы оценивания качества подготовленности выпускников педагогических вузов.

Одним из возможных путей разрешения обозначенной проблемы является проектирование и использование практико-ориентированных оценочных средств, позволяющих оценивать профессиональную подготовленность будущих педагогов в соответствии с новыми требованиями госзаказа профессиональных стандартов и стандартов высшего образования. Исходя из этого, возникает необходимость изучения содержательного аспекта проектирования практико-ориентированного инструментария оценки формируемых компетенций и обобщенных трудовых функций.

Цель исследования – выявление возможностей практико-ориентированных оценочных средств в подготовке будущих педагогов.

Обзор литературы

Практико-ориентированная направленность подготовки педагогов является предметом исследования как зарубежных, так и отечественных авторов. В работах зарубежных ученых рассматриваются содержательно-процессуальные технологические аспекты практической подготовки педагогов (J. Bacca, P. Goodyear, P. Musset, G. Petty), оценки профессиональных компетенций педагогов (E. Baran, P. Black, W. Robinson, A. J. Wayne, P. Youngs). Отечественные исследователи акцентируют внимание на проблеме практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в условиях новой образовательной парадигмы (И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина, И. А. Неясова, Т. И. Шукшина) [1–3], рассматривают особенности проектирования оценочных средств, применения экспертно-оценочных технологий в процессе подготовки студентов (Л. А. Дитяткина [4], С. Н. Горшенина, И. А. Неясова [5], Т. С. Лысикова [6]). В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования 3++, необходимости учета требований профессионального стандарта педагога актуальность и значимость проблемы использования практико-ориентированных оценочных средств возрастает.

Материалы и методы

Для решения исследовательских задач использовался комплекс теоретических методов: изучение и анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта проектирования оценочных средств, систематизация, проектирование практико-ориентированных оценочных средств).

Результаты исследования

В научной литературе практико-ориентированные оценочные средства рассматривают-

ся как специально разработанные контрольно-измерительные материалы, позволяющие объективно и корректно определять соответствие результатов и процесса учебно-профессиональной деятельности студентов, а также уровень сформированности освоенных компетенций требованиям образовательных и профессиональных стандартов[1]. Они представляют инструменты, созданные в комптентностном и деятельностном формате, позволяющие учитывать контекст будущей профессиональной деятельности. При их проектировании следует учитывать их направленность не только на оценивание сформированных компетенций и обобщенных трудовых функций, но и возможность обучения студентов при использовании данного инструментария.

В качестве структурных компонентов практико-ориентированных оценочных средств определены:

– индикаторы достижения образовательных результатов – конкретизация образовательных результатов, обозначенных в компетенциях согласно ФГОС ВО и обобщенных трудовых функций согласно профессионального стандарта, определяющих показатели сформированности знаний, умений и способов деятельности;

– инструментарий оценивания образовательных результатов – система разноуровневых практико-ориентированных учебных заданий, критериально-уровневая шкала оценивания;

– способы оценивания образовательных результатов – экспертно-оценочные технологии, рекомендации и методические материалы для проведения оценочных процедур.

Анализ литературы позволил отнести к практико-ориентированным оценочным средствам следующие измерители: ситуационные задачи, кейс-задания, учебно-профессиональные задачи.

Представим характеристику практико-ориентированных оценочных средств, разработанных для оценивания образовательных результатов студентов по учебной дисциплине «Педагогика». Отметим, что их проектирование осуществлено с учетом специфики профилизации подготовки будущих педагогов.

Оценивание уровня сформированности компетенций будущих педагогов может осуществляться с помощью ситуационных заданий, которые представляют описание совокупности условий, в которых учитель ставит педагогические цели и задачи, принимает и реализует педагогические решения. Практический вопрос, заявленный в ситуационном задании, требует от студента актуализации теоретического знания, нахождение противоречия между знаниями и способами решения выявленных проблем:

Описание ситуации. *На уроке ученик 7 класса нарушает правила поведения, хамит учителю, позволяет себе в адрес детей и учителя нецензурные выражения, агрессивен, демонстрирует рукоприкладство, кричит, раскидывает учебные принадлежности. На замечания учителя не реагирует. Создает обстановку, опасную для жизни и здоровья учеников в классе. Препятствует проведению урока.*

Задание. *Проанализировать ситуацию. Выделить проблему (проблемы) из ситуации. Дать оценку сложившейся ситуации. Предложить вариант решения ситуации.*

Интерес представляет кейс-задание как практико-ориентированное средство оценивания образовательных результатов будущих педагогов. Такое задание содержит информационный комплекс, описывающий проблемное поле, позволяющее осмыслить профессионально-ориентированную ситуацию. Работа с кейсом позволяет выявить наличие аналитических умений у будущих педагогов, готовность выражать собственную позицию, способность выстраивать траекторию решения проблем, проектировать алгогоритм действия педагога в сложившейся ситуации[2]. В отличие от ситуативного задания кейс-задача предполагает не только анализ и оценку предлагаемой ситуации, но и готовность творческого решения ситуации посредством инновационных технологий. Представим в качестве примера кейс-задание, направленное на готовность студентов работать с многонациональным коллективом: *В детском оздоровительном лагере в отряде (возраст детей 7–9 лет) произошел конфликт. Дети отделили в комнате, где проживали по 10 человек, территорию для Имрана, армянина по национальности. При этом ребенка предупредили, что в случае нарушения «границы», он будет наказан.*

Задание 1. Проанализировать ситуацию. Выделить проблему (проблемы) из ситуации. Дать оценку сложившейся ситуации. Предложить вариант решения ситуации.

Задание 2. Предложить диагностический комплекс (не менее трех методик) для изучения этнической толерантности личности. Смоделировать на примере одной из методик процесс

[1] *Дитяткина Л. А.* Современные оценочные средства практико-ориентированного обучения педагогических работников // Человек и образование. 2017. № 4 (53). С. 74–80. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32607095_29233987.pdf (дата обращения: 22.11.2020).

[2] *Горшенина С. Н., Неясова И. А.* Кейс-задача как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности классного руководителя // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 3 (35). С. 39–45. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35646564_89079263.pdf (дата обращения: 22.11.2020).

проектирования и осуществления диагностической работы.

Задание 3. Показать возможности досуговой деятельности в формировании межэтнической толерантности у детей. Сформулировать темы досуговых мероприятий по формированию этнической толерантности. Определить цель и задачи одного из обозначенных мероприятий. Обозначить форму его проведения. Обосновать свой выбор.

Одним из практико-ориентированных средств оценивания образовательных результатов будущих педагогов является учебно-профессиональная задача. Данное средство проектируется на основе ситуационного материала, приближенного к условиям профессиональной деятельности[3], мотивирующего студентов к овладению основными функциями профессии педагога. Учебно-профессиональные задачи позволяют оценивать в совокупности уровень сформированности знаний, профессиональных умений, способов деятельности. Результатом решения такого рода задач является создание «образовательного продукта», в качестве которого выступают план учебно-воспитательной работы, учебное или воспитательное занятие, технологическая карта, комплект заданий для обучающихся и другое. Приведем пример учебно-профессиональной задачи, позволяющей оценить готовность будущих педагогов к воспитательной функции:

Обобщенная формулировка задачи. *Деятельность учителя в должности классного руководителя представляет собой управление ресурсами образовательной организации и окружающей социокультурной среды, обеспечивающими эффективное воспитательное взаимодействие в формировании успешной личности. Использование персонифицированной системы воспитания детей рассматривается в стратегических документах как необходимое условие качества образовательной деятельности. Персонифицированный подход в деятельности классного руководителя ориентирован на создание воспитательной системы не только на уровне детского коллектива, но и каждого конкретного ребенка, обеспечивая педагогическую поддержку в реализации его интересов и потребностей.*

Ключевое задание. *Спроектируйте план воспитательной работы с учетом особенностей данного классного коллектива. Предложите вариант классного часа для подростков. Определите целевой компонент классного часа. Разработайте технологическую карту проведения классного часа. Предложите интерактивную форму проведения классного часа. Обоснуйте свой выбор. Предложите индивидуальный воспитательный маршрут работы с «отверженным» подростком.*

Контекст решения задачи. *В начале учебного года в коллективе пятиклассников участились конфликтные ситуации между мальчиками. Появились лидеры и «отверженные». Саша М. постоянно становится «слабым звеном». Девочки в конфликты не вмешиваются, стали игнорировать общение с мальчиками.*

Задания, которые приведут к результату. *Прочтите содержание задачи. Определите причины и проблемы сложившейся ситуации. Определите направления планирования воспитательной работы. Уточните временной период планирования. Представьте содержание плана работы. Оформите план. Спроектируйте классный час, основываясь на технологии его организации.*

В качестве критериальной базы представленных практико-ориентированных оценочных средств выступают знание и понимание основного содержания дидактических единиц изучаемой дисциплины; свободное владение научной терминолексикой; способность прогнозирования возможных последствий решаемых проблемных ситуаций; готовность к выполнению разнообразных видов педагогической деятельности. Шкала градации оценивания образовательных результатов представлена уровнями: повышенный, базовый, пороговый, ниже порогового.

Обсуждение и заключения

Осуществление процесса оценивания уровня сформированности компетенций будущих педагогов происходит на основе практико-ориентированного инструментария. Предлагаемые практико-ориентированные оценочные средства (ситуационные задания, кейс-задачи, учебно-профессиональные задачи) позволяют измерить и оценить не только знаниевую, но и деятельностно-рефлексивную составляющую готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. *Шукшина Т. И., Буянова И. Б., Горшенина С. Н.* Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2 (22). С. 79–84. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935788_39051644.pdf (дата обращения: 21.11.2020).

2. *Шукшина Т. И., Буянова И. Б., Горшенина С. Н., Неясова И. А.* Педагогические условия прак-

[3] *Лысикова Т. С.* Учебно-профессиональные задачи как средство оценки образовательных результатов будущих педагогов дошкольного образования // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2018. Т. 13. № 3. С. 91–100.

тико-ориентированной подготовки магистрантов педагогического образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 10. С. 102–108.

3. *Буянова, И. Б., Горшенина С. Н.* Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 4 (40). С. 13–19.

4. *Дитяткина Л. А.* Современные оценочные средства практико-ориентированного обучения педагогических работников // Человек и образование. 2017. № 4 (53). С. 74–80. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32607095_29233987.pdf (дата обращения: 22.11.2020).

5. *Горшенина С. Н., Неясова И. А.* Кейс-задача как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности классного руководителя // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 3 (35). С. 39–45. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35646564_89079263.pdf (дата обращения: 22.11.2020).

6. *Лысикова Т. С.* Учебно-профессиональные задачи как средство оценки образовательных результатов будущих педагогов дошкольного образования // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2018. Т. 13. № 3. С. 91–100.

Поступила 09.10.2020;
принята к публикации 23.10.2020.

Об авторах:

Горшенина Светлана Николаевна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3922-3178, sngorshenina@yandex.ru

Буянова Ирина Борисовна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-4189-6160, ibbuyanova@yandex.ru

Шукшина Татьяна Ивановна, проректор по научной работе, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор педагогических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4187-5850, tishukshina@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Горшенина Светлана Николаевна – определение замысла и методологии статьи, сбор литературных данных; проведение исследования.

Буянова Ирина Борисовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; проведение исследования.

Шукшина Татьяна Ивановна – критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of Master's degree students in terms of the networking of educational organization. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2015; 2 (22): 79–84. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935788_39051644.pdf (accessed 05.11.2019). (In Russ.)

2. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N., Neyasova I.A. Pedagogical conditions of practice-oriented training of Master's degree students of pedagogical education. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical University. 2017; 10: 102–108. (In Russ.)

3. Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of future teachers to assess the students educational results. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 4 (40): 13–19. (In Russ.)

4. Dityatkina L. A. Modern assessment tools of practical-oriented teacher training. *Chelovek i obrazovanie* = Man and Education. 2017; 4 (53): 74–80. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32607095_29233987.pdf (accessed 22.11.2020). (In Russ.)

5. Gorshenina S.N., Neyasova I.A. Case-task as a means of practice-oriented training of future teacher to educational activity of the classroom teacher. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 3 (35): 39–45. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35646564_89079263.pdf (accessed 22.11.2020). (In Russ.)

6. Lysikova T. S. Educational and professional tasks as a means of assessing educational results of future teachers of pre-school education. *Uchenye Zapiski Zabaikalskogo Gosudarstvennogo Universiteta* = Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2018; 13, 3: 91–100. (In Russ.)

Submitted 09.10.2020;
revised 23.10.2020.

About the authors:

Svetlana N. Gorshenina, Associate Professor, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3922-3178, sngorshenina@yandex.ru

Irina B. Buyanova, Associate Professor, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: http://orcid.org/0000-0002-4189-6160, ibbuyanova@yandex.ru

Tatiana I. Shukshina, Prorector in science, Head of Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4187-5850, tishukshina@yandex.ru

Contribution of the authors:

Svetlana N. Gorshenina – the defnition of the concept and methodology of the article, the collection of literature data; carrying out research.

Irina B. Buyanova – theoretical analysis of literature on the problem of research; carrying out research.

Tatiana I. Shukshina – a critical analysis and revision of text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.017.925

Специфика организации самостоятельной работы в процессе подготовки студентов к гражданско-правовому воспитанию младших школьников

Л. В. Земляченко**, О. В. Сергушина

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**Milazemlyachenko@yandex.ru*

Введение: в статье рассматриваются содержательные и технологические аспекты организации самостоятельной работы в процессе подготовки бакалавров педагогического образования, обучающихся по профилю Начальное образование, к осуществлению гражданско-правового воспитания младших школьников. На основе данных исследования, нацеленного на выявление уровня готовности студентов к гражданско-правовому воспитанию школьников и выполнению самостоятельной работы, обоснован выбор видов самостоятельной внеаудиторной работы, раскрыта специфика ее организации.

Материалы и методы: исследование проведено на основе комплекса теоретических (анализ психолого-педагогической литературы, нормативных документов) и эмпирических методов (наблюдение, тестирование, количественные и качественные методы обработки данных). Авторами использованы материалы, разработанные и апробированные преподавателями кафедры педагогики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (МГПУ).

Результаты исследования: результаты исследования имеют практическое значение для повышения качества высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование, профилю Начальное образование и совершенствования самостоятельной работы по подготовке к гражданско-правовому воспитанию младших школьников.

Обсуждение и заключения: организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов по предложенной технологии обеспечила повышение уровня сформированности познавательной самостоятельности бакалавров и готовности к выполнению самостоятельной работы в области проектирования и организации гражданско-правового воспитания младших школьников.

Ключевые слова: подготовка бакалавров педагогического образования, внеаудиторная самостоятельная работа, содержание и виды самостоятельной внеаудиторной работы студентов, гражданско-правовое воспитание младших школьников.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПУ) по теме «Управленческое сопровождение профессионального становления молодых учителей начальных классов».

Specifics of independent work organization in the process of training students for civil-legal education of young schoolchildren

L. V. Zemlyachenko**, O. V. Sergushina

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

**Milazemlyachenko@yandex.ru*

Introduction: the chapter is devoted to the consideration of substantive and technological aspects of the training Bachelors of pedagogical education, trained in the profile of Primary Education, to the implementation of civil-law education of junior schoolchildren in the process of out-of-class independent work. Based on the data of the state-of-the-art stage of the experiment aimed at revealing the level of readiness of students for civil-law education of schoolchildren and performing independent work on the topic, the choice of types of independent out-of-class work is justified, the specifics of its organization are revealed in the process of preparing students for civil-law education of junior schoolchildren.
Materials and Methods: the study was conducted on the basis of a set of theoretical (analysis of psychological, pedagogical literature, normative documents) and empirical methods (observation, testing, quantitative and qualitative methods of data processing). The authors used materials developed and tested by teachers of the Department of pedagogy of preschool and primary education MSPU.
Results: the results of the study are of practical importance for improving the quality of higher education in the direction of training Pedagogical education with a profile of Primary education and improving independent work in preparing for civil education of younger students.
Discussion and Conclusions: the organization of extracurricular independent work of students according to the proposed technology provided an increase in the level of development of cognitive independence of Bachelors, the development of organizational and activity skills and increasing the level of readiness to perform independent work in the field of design and organization of civil and legal education of younger students.

Key words: training Bachelors of pedagogical education, extracurricular independent work, content and types of independent out-of-class work of students, civil-law education of junior schoolchildren.

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of activities of partner universities in network interaction (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Management support for the professional development of young primary school teachers».

Введение

Одним из планируемых результатов современного начального образования является сформированность основ гражданской идентичности, обеспечивающая появление в структуре личности принимаемого образа себя как гражданина и субъекта общественных отношений и права, выполняет роль естественного барьера в процессе приобретения правового опыта и опыта гражданского взаимодействия. Вышесказанное актуализирует задачи подготовки бакалавров педагогического образования, обучающихся по профилю Начальное образование, к реализации задач гражданско-правового воспитания младших школьников и определяет новые векторы в их профессиональной подготовке, соотносимые с нормативными требованиями, обозначенными в ФГОС ВО по направлению Педагогическое образование[1].

Задачами подготовки выступают [1–3]:

1) в *когнитивном аспекте*: формирование знаний нормативно-правовой базы, сущностной и содержательной характеристик, современных концепций и программ гражданско-правового воспитания, условий его эффективности; специфики и технологий формирования гражданской идентичности личности;

2) в *мотивационно-личностном аспекте*: дальнейшее формирование гражданственности, социальной ответственности, этнической толерантности, убежденности в необходимости гражданско-правового воспитания, соблюдения правовых и этических норм в профессиональной деятельности; стимулирование интереса и профессионально-ценностных мотивов педагогической деятельности в области гражданско-правового воспитания младших школьников;

3) в *деятельностно-практическом аспекте*: формирование умений формулировать цели и задачи, планировать систему работы по гражданско-правовому воспитанию на основе результатов диагностики, условий образовательного учреждения, требований ФГОС; разрабатывать и использовать вариативные формы и методы гражданско-правового воспитания в начальной школе; владеть навыками разработки и реализации технологий воспитания гражданина, методикой изучения эффективности гражданско-правового воспитания.

Решение обозначенных задач осуществляется в педагогическом вузе в рамках аудиторной учебной, внеаудиторной самостоятельной и внеучебной деятельности. В современной вузовской практике усиливается значение самостоятельной работы студентов, в связи с чем очевидна необ-

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»), утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426. Москва, 2015. 19 с.

ходимость формирования системы умений и навыков, культуры самостоятельной деятельности студентов, в том числе в процессе подготовки к гражданско-правовому воспитанию младших школьников.

Обзор литературы

Теоретические и практические аспекты подготовки студентов вузов к гражданскому и патриотическому воспитанию представлены в трудах Л. В. Байбородовой, И. Г. Харисовой, Д. Н. Дементьевой, С. В. Митросенко, Е. В. Левкина, Т. М. Масловой, О. П. Песоцкой и др. Исследования Т. М. Толкачевой, Л. Б. Самойловой посвящены проблеме формирования профессиональной готовности студентов к гражданско-правовому воспитанию младших школьников.

Анализ литературы по теме показал, что, несмотря на изученность ряда теоретических и практических вопросов подготовки педагогов к реализации задач гражданского, патриотического и правового воспитания обучающихся в начальной школе, недостаточно внимания уделено совершенствованию данной подготовки в различных видах деятельности студента, в частности, внеаудиторной самостоятельной работы как планируемой учебной, учебно-исследовательской, научно-исследовательской работы, выполняемой по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Организация самостоятельной работы студентов-будущих педагогов в условиях реализации компетентностного подхода рассматривается в работах З. В. Медведевой, С. Н. Федоровой [3], Е. В. Мещеряковой, А. Б. Ольферович, В. А. Усевич [4], Н. Н. Носковой [5], Л. Л. Сорокиной [6] и др. Для нашего исследования важно раскрыть технологию организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов, нацеленной на формирование готовности к гражданско-правовому воспитанию младших школьников.

Материалы и методы

Исследование проведено на основе комплекса теоретических и эмпирических методов. Для выявления уровня готовности будущих педагогов к формированию гражданско-правовой культуры младших школьников нами был применен комплекс методов и методик: наблюдение, беседа, опрос, анкетирование, тестирование, методика неоконченных предложений. Был использован также фонд заданий для самостоятельной работы, разработанный на кафедре педагогики дошкольного и начального образования МГПУ.

Результаты исследования

Технология организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов в рамках подготовки к гражданско-правовому воспитанию младших школьников предполагала реализацию следующих этапов:

– диагностический: выявление исходного уровня сформированности умений и компетенций, готовности к самостоятельному проектированию и реализации задач гражданско-правового воспитания;

– процессуальный: постановка целей и задач, разработка и отбор содержательного наполнения и технологического сопровождения самостоятельной работы, формирование у студентов мотивации самостоятельной работы;

– контрольно-результативный: разработка критериальной базы и оценка результативности внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Опытно-экспериментальная работа проведена на базе факультета педагогического и художественного образования МГПУ в 2018–2019 учебном году. В эксперименте приняло участие 50 студентов 2 и 4 курсов направления подготовки Педагогическое образование, профиля Начальное образование. В качестве контрольной группы выступали студенты 2 курса профиля Дошкольное образование. Начальное образование. Цель диагностики – выявить уровень их готовности к гражданско-правовому воспитанию младших школьников и сформированности умений самостоятельной работы по данному направлению.

В начале эксперимента было предложено решить ряд профессиональных задач, связанных с демонстрацией гражданской позиции, знаний и умений в области самостоятельного проектирования и реализации различных технологий гражданско-правового воспитания младших школьников (мини-дискуссия, правовая игра и викторина, технология планирования воспитательной работы и пр.). При исследовании личностно-мотивационной готовности выявлено наличие у большинства обучающихся факультета (80 % респондентов 2 и 4 курсов) убежденности в необходимости гражданско-правового воспитания младших школьников, соблюдения правовых и этических норм в профессиональной деятельности (100 %), однако отсутствует четкая гражданская позиция (40 %), патриотические чувства и социальная активность могут иметь ситуативный неустойчивый характер (35–40 %), интерес к ведению работы по формированию гражданско-правовой культуры младших школьников проявляется в зависимости от ситуации (40 %). Студенты 2 курса продемонстрировали знание и владение отдельными технологиями гражданско-правового воспитания, их выбор и применение не всегда соответствовали поставленным целям и задачам, были допуще-

ны ошибки в применении технологий планирования и организации воспитательного процесса. Студенты 4 курса факультета показали владение традиционными и отдельными инновационными методиками гражданского, патриотического и правового воспитания, однако выявились недочеты в проектировании и применении современных технологий формирования гражданско-правовой культуры личности. Вместе с тем обучающиеся выразили желание самостоятельно выполнять учебно-исследовательские, научно-исследовательские, проектные задания, позволяющие раскрыть творческий потенциал, способности студента, максимально приближая их к реальной практике обучения и воспитания в начальной школе.

В ходе исследования был выявлен также ряд общих проблем при организации самостоятельной внеаудиторной деятельности:

1) проблемы, связанные с личностными особенностями и уровнем подготовки студентов: низкий уровень мотивации и отсутствие осознаваемых личностно значимых целей самостоятельной работы; недостаточный уровень сформированности умений самостоятельной учебно-исследовательской деятельности; слабая ориентация в современных педагогических проблемах; узость и шаблонность мышления; невысокий уровень познавательной самостоятельности и активности;

2) проблемы, связанные с недостаточно высоким уровнем организации самостоятельной работы: репродуктивный характер и недостаточная ориентированность заданий на реальную педагогическую практику; слабое применение индивидуально-дифференцированного подхода при разработке содержания заданий; «размытые» требования и отсутствие четкости в определении критериев их оценки; нарушение систематичности контроля за выполнением заданий и др.

Нами определены следующие уровни самореализации студентов в самостоятельной учебно-исследовательской деятельности:

– *репродуктивно-стереотипный* – студент решает проблему по аналогии с уже известными алгоритмами и схемами, требует от преподавателя подробного разъяснения, нацелен на получение «быстрого» результата с наименьшими интеллектуальными затратами;

– *адаптационный* – студент выполняет учебное исследование на основе имеющегося алгоритма, не имея устойчивого стремления к самореализации в учебно-исследовательской деятельности;

– *творчески-рефлексивный* – его демонстрируют студенты, актуализирующие свой личностный креативный потенциал. Они вычленяют суть проблемы, ее причины, моделируют исследовательскую ситуацию, вариативные способы ее разрешения, критически анализируют результаты.

Исследование, проведенное среди студентов 2 курса в конце 1 семестра обучения, показало, что большинство обучающихся (70 %) находятся на репродуктивно-стереотипном уровне самореализации в учебно-исследовательской деятельности, 20 % демонстрируют адаптационный уровень и 10 % – творчески-рефлексивный. Результаты вполне объяснимы. Вместе с тем уровни осмысления трудностей несколько отличаются: лишь 15 % студентов пассивны в ситуации вычленения трудностей, 50 % демонстрируют экстенсивно-продуктивный уровень и 35 % креативно подходят к выделению проблем в учебно-исследовательской работе, причем предлагают пути выхода из возникших затруднений. Данные результаты показывают, что уровень рефлексивных умений опрошенных достаточно высок, и это в свою очередь позволяет определить направления и перспективы совершенствования учебно-исследовательской внеаудиторной работы студентов. Стало очевидным, что в условиях реализации компетентностного подхода должны измениться технологии ее организации. В частности, достаточно эффективен следующий алгоритм действий [7]:

1. Разработка разноуровневых заданий для самостоятельной работы (репродуктивные, продуктивные и исследовательско-экспериментальные), исходя из содержания курса и данных диагностики; подбор необходимой литературы и интернет-источников.

2. Разработка требований к выполнению заданий, критериев их оценивания, сроков выполнения и форм контроля.

3. Разработка методических указаний, планов и алгоритмов по выполнению заданий для самостоятельной работы по курсу.

4. Первичная подготовка студентов к самостоятельной работе в процессе лекционных и практических занятий: знакомство с формами и методами вузовской подготовки, основами НОТ студента (научной организации труда), целями, содержанием, эффективными приемами и критериальной базой оценивания самостоятельной работы.

5. Систематическая аудиторная работа по формированию и отработке умений самостоятельного выполнения заданий.

6. Выбор студентом вида выполняемых заданий для самостоятельной работы по курсу, минимальная совокупная оценка, которая должна соответствовать оценке «удовлетворительно». Осуществление консультирования студентов в ходе выполнения заданий и текущий контроль.

7. Анализ (самоанализ) и оценка (самооценка и взаимооценка) работы студента, коллективное обсуждение полученных результатов.

На начальном этапе предлагались репродуктивные задания, целью которых стала отработка умений решения учебных задач с помощью различных видов информационного поиска, фильтрации, классификации документов, извлечения и выбора информации в поисковых системах.

Продуктивная самостоятельная деятельность предполагала выполнение заданий по созданию локальных нормативных актов (Кодекс класса, Положение о детском самоуправлении, Положение о клубе юных правоведов, Регламент работы кружка, Положение о детской службе примирения, Положение о школьном лагере дневного пребывания и пр.) на основе изучения нормативных документов. В целях отработки умений учебно- и организационно-методического оснащения досуговой деятельности по гражданско-правовому воспитанию студентами осуществлялась разработка планов воспитательной работы для начальной школы (класса), авторских программ внеурочной деятельности, сценариев различных форм досуговой деятельности и *event-карт* массовых мероприятий гражданско-правовой направленности.

Параллельно велась исследовательско-экспериментальная работа по проектированию и апробации технологий гражданско-правового воспитания младших школьников, алгоритмов подготовки и проведения различных форм досуговой деятельности (виртуальная и очная экскурсия, квест-поиск, внеурочное занятие, викторина, праздник, военно-патриотическая игра, заседание клуба и др.). Отрабатывались умения планирования и проведения мониторинга эффективности гражданско-правового воспитания через разработку критериальной базы, диагностических программ и инструментария для изучения уровня гражданско-правовой культуры обучающихся. Особое место в практике работы занимали технологии моделирования и проектирования элементов образовательной среды начальной школы: школьного музея, уголка «Права и обязанности школьника», модели социального партнерства по гражданско-правовому воспитанию младших школьников и др.

Совершенствованию готовности будущих педагогов к гражданско-правовому воспитанию младших школьников в рамках досуговой деятельности способствовала исследовательская деятельность, предусматривающая использование технологии «погружения» в историческую эпоху, в этническую культуру конкретной страны, региона, результатами которой стали подготовка и проведение мультимедийных и виртуальных экскурсий «Путешествие по Мордовии», городам и музеям республики. Студентами разработаны средства гражданско-правового воспитания младших школьников: авторские дидактические и настольно-печатные игры «Город Рузаевка: история и современность», «Знаменитые люди Мордовии», «Народный костюм», мультимедийные альбомы «Народы Мордовии», «Народы Поволжья», авторские задания для проверки сформированности планируемых результатов в области гражданско-правового воспитания. Четкая алгоритмизация самостоятельной работы и апробация большинства разработок в условиях учебной группы позволили создать каждому студенту профессионально-методический портфель, необходимый для прохождения педагогической практики и дальнейшей профессиональной деятельности.

Обсуждение и заключения

В процессе проведения эксперимента выявлены значительные изменения в гражданской позиции студентов, возрос уровень владения современными технологиями планирования, организации и оценки эффективности формирования гражданско-правовой культуры младших школьников. Динамика уровня готовности студентов к гражданско-правовому воспитанию в начальной школе представлена в таблице 1.

Таблица 1

Динамика уровня готовности студентов факультета педагогического и художественного образования к гражданско-правовому воспитанию младших школьников

Уровни	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	ЭГ 1 (2 курс), %	ЭГ 2 (4 курс), %	КГ (2 курс), %	ЭГ 1 (2 курс), %	ЭГ 2 (4 курс), %	КГ (2 курс), %
Высокий	10	30	10	40	50	15
Средний	60	40	60	50	45	55
Низкий	30	30	30	10	5	30

Таким образом, эффективность подготовки студентов к гражданско-правовому воспитанию младших школьников в рамках самостоятельной работы обеспечивается следующими условиями: диагностика исходного уровня профессиональной готовности к организации данной деятельности в начальной школе, обучение умениям самостоятельной работы, четкая ее алгоритми-

зация в рамках курсов «Гражданско-правовое воспитание младших школьников» и «Формирование основ гражданской идентичности младших школьников», обновление содержания и разработка вариативных дифференцированных заданий в соответствии с современными достижениями науки и практики и индивидуальных особенностей обучающегося, что содействует повышению уровня развития познавательной самостоятельности обучающихся, развитию проектировочных и организационно-деятельностных умений в области гражданско-правового воспитания младших школьников.

Список использованных источников

1. *Гревцева Г. Я.* Педагогические средства подготовки студентов к деятельности по гражданскому воспитанию // Концепт. 2014. Т. 20. С. 4111–4115. URL: http://e-koncept.ru/2014/55087.htm (дата обращения: 20.11.2019).
2. *Ильенко Е. В.* Готовность будущего учителя к развитию правовой культуры младшего школьника в системе профессиональной подготовки специалиста // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 13. С. 257–268.
3. *Медведева З. В., Федорова С. Н.* Использование этнокультурных образовательных технологий в гражданско-патриотическом воспитании будущих педагогов // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2012. № 4. С. 49–56.
4. *Мещерякова Е. В., Ольферович А. Б., Усевич В. А.* Направления развития самостоятельной работы студентов // Труды БГТУ. 2015. № 8. С. 141–144.
5. *Носкова Н. Н.* Организация и контроль самостоятельной работы студентов // Вестник ПГГПУ: Психологические и педагогические науки. 2014. № 1. С. 283–285.
6. *Сорокина Л. Л.* Организация самостоятельной работы студентов в условиях реализации креативно-технологического подхода // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. 2017. Т. 22. Вып. 5. С. 88–94.
7. *Серикова Л. А., Неясова И. А.* Практико-ориентированная подготовка будущего специалиста в области воспитания и исследовательской деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 4 (10). С. 95–101.

Поступила 21.07.2020;
принята к публикации 17.08.2020.

Об авторах:

Земляченко Людмила Викторовна, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, Milazemlyachenko@yandex.ru.

Сергушина Ольга Васильевна, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9592-4067, sergushina@yandex.ru.

Авторы прочитали и одобрили
окончательный вариант рукописи.

References

1. Grevtseva G.Ya. Pedagogical means of preparing students for civil education activities. *Concept.* 2014; 20: 4111–4115. Available at: http://e-koncept.ru/2014/55087.htm (accessed 20.11.2019). (in Russ.)
2. Ilyenko E.V. Readiness of the future teacher to develop the legal culture of the younger schoolboy in the system of professional training of a specialist. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* = Siberian Pedagogical Journal. 2008; 13: 257–268. (in Russ.)
3. Medvedeva Z.V., Fyodorova S.N. Use of ethno-cultural educational technologies in civil and Patriotic education of future teachers. *Vestnik MGOU. Seriya «Pedagogika»* = Bulletin of the Moscow State Regional University. Series “Pedagogy”. 2012; 4: 49–56. (in Russ.)
4. Meshcheryakova E.V. Directions of development of independent work of students. *Trudy BGTU* = Proceedings of BSTU. 2015; 8: 141–144 (in Russ.)
5. Noskova N.N. Organization and control of independent work of students. *Vestnik PGGPU: Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki* = Bulletin of PSHPU: Psychological and pedagogical Sciences. 2014; 1: 283–285. (in Russ.)
6. Sorokina L.L. Organization of independent work of students in the conditions of implementation of the creative and technological approach. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* = Bulletin of the Tambov University. Humanities. 2017; 22: 88–94. (in Russ.)
7. Serikova L.A. Practice-oriented training of a future specialist in the area of education for research activity. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 4 (10): 95–101. (in Russ.)

Submitted 21.07.2020;
revised 17.08.2020.

About the authors:

Ludmila V. Zemlyachenko, Associate Professor, Department of pedagogics of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), Milazemlyachenko@yandex.ru.

Olga V. Sergushina, Associate Professor, Department of pedagogics of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9592-4067, sergushina@yandex.ru.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)

Диагностика исходного уровня сформированности компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов

О. В. Кирьякова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kirjakova82@mail.ru

Введение: в статье описываются результаты диагностики исходного уровня сформированности компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов, проведенной в ходе опытно-экспериментальной работы по ее формированию. Базой исследования послужил ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева».
Материалы и методы: в исследовании использовались теоретические методы, такие как анализ литературы по проблеме исследования, сопоставительный анализ и обобщение результатов; эмпирические методы, такие как анкетирование, опрос, тестирование; а также методы математической обработки результатов.
Результаты исследования: в ходе исследования определена структура компетенции социального взаимодействия, включающая в себя мотивационный, деятельностный, когнитивный и ценностный компоненты; выявлены критерии, показатели и уровни (высокий, средний и низкий) ее сформированности у иностранных студентов.
Обсуждение и заключения: анализ результатов проведенного диагностического исследования показал, что компоненты компетенции социального взаимодействия сформированы недостаточно, что свидетельствует о необходимости организации и проведения целенаправленной работы по ее дальнейшему формированию.

Ключевые слова: иностранные студенты, диагностика, компетенция социального взаимодействия.

Благодарности: исследование выполнено в рамках Программы внутривузовских грантов ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» по мероприятию 2 «Проектирование и разработка компетентностно-ориентированного содержания и технологий образования» (тема «Педагогические условия формирования компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов во внеучебной деятельности»).

Diagnostics of the initial level of social interaction competence formation of foreign students

O. V. Kiryakova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
kiryakova82@mail.ru

Introduction: the article describes the results of diagnostics of the initial level of formation of social interaction competence of foreign students, carried out in the course of experimental work on its formation. Base of the study consists of the Mordovian State Pedagogical University.
Materials and Methods: in the study theoretical methods are used, such as analysis of the literature on the research problem, comparative analysis and generalization of results; empirical methods, such as questionnaires, surveys, testing; and methods of mathematical processing of results.
Results: in the course of the research, the structure of social interaction competence was determined, including motivational, activity-based, cognitive and value components; criteria, indicators and levels (high, medium and low) of its formation in foreign students were identified.

Discussion and Conclusions: analysis of the results of the diagnostic study showed that the components of the competence of social interaction are not formed enough, which indicates the need to organize and conduct targeted work on its further formation.

Key words: foreign students, diagnostics, social interaction competence.

Acknowledgements: the research was supported within the framework of an intra-University grant of the Mordovian State Pedagogical University on the arrangement «Designing and developing of competence-based content and technologies for education» on the topic «Pedagogical conditions of the formation of social interaction competence of foreign students in extracurricular activities».

Введение

Привлечение иностранных студентов в российские вузы является актуальной задачей настоящего времени, связанной со стремлением России занять лидирующие позиции в сфере образования. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» ставит перед вузами России ряд задач, среди которых увеличение не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, а также реализация комплекса мер по трудоустройству лучших из них в Российской Федерации. В этой связи вопросы, касающиеся обучения и воспитания иностранных студентов в российских вузах, обретают особую актуальность [1; 2].

В Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) в настоящее время обучается около 600 студентов-иностранцев, прибывших преимущественно из Туркменистана. Опыт работы с данной категорией обучающихся позволяет установить, что иностранные студенты в значительной степени отличаются от своих российских товарищей. На их профессиональную подготовку влияет множество факторов, таких как приспособление к жизни в стране пребывания, особенности организации образовательного процесса в принимающем вузе, нормы и правила поведения в окружающем обществе, религиозные и культурные различия, языковой барьер, психологический дискомфорт и т. д. Эти и другие проблемы значительно осложняют процесс получения ими высшего образования. Формирование компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов способно, на наш взгляд, минимизировать испытываемые ими трудности. Цель данной статьи – установить исходный уровень сформированности компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов.

Обзор литературы

Основоположником парадигмы «социального действия» считают немецкого социолога М. Вебера, по мнению которого, «социальное действие – это такое действие, которое по предполагаемому действующим лицом или действующими лицами смыслу соотносится с действием других людей и ориентируется на него»[1] [3].

В зарубежной литературе компетенция социального взаимодействия обозначается как социальная компетенция (*social competence*) (M. Semrud-Clikeman, J. Michael O'Malley, L. Rose-Krasnor и др.). В трудах отечественных ученых обозначается ряд компетенций, связанных с категорией социального. Особенную значимость для понимания сущности компетенции социального взаимодействия имеют, на наш взгляд, положения И. А. Зимней, считающей, что она раскрывается во взаимодействии с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, при конфликтах и их погашении, сотрудничестве, толерантности, уважении и принятии Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальной мобильности. Важным является замечание о том, что компетенция социального взаимодействия является способностью адекватного ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия [4].

Определение, данное И. А. Зимней, является основным в отечественной педагогической литературе. Однако имеют место и другие попытки дать определение данному феномену:

– интегративная характеристика, отражающая способность личности вступать в эффективные межличностные и социальные отношения, анализировать, оценивать риски, принимать решения в ситуации неопределенности с учетом интересов, целей и потребностей собственных, другого и не противоречащим нормам, ценностям общества, в котором он находится (Т. Г. Пушкарева, Ю. А. Трифонова);

– способность эффективно решать социальные задачи (устанавливать взаимопонимание, являться успешным организатором и участником совместной деятельности, избегать и ре-

[1] *Вебер М.* Основные социологические понятия. М. : Прогресс, 1990. С. 603.

шать конфликты, проявлять толерантность) (Е. А. Иванаевская);

– личностное качество, проявляющееся в ситуациях социально-профессионального взаимодействия, в способности (готовности) устанавливать взаимопонимание и отношения взаимопомощи, осуществлять регуляцию межличностного взаимодействия, эффективно профилактировать и преодолевать возникающие трудности (О. А. Селиванова, О. Н. Родина) [5].

Проанализировав ряд определений понятия *компетенция социального взаимодействия*, придем к выводу, что при наличии в них обобщающих характеристик, передающих сущность феномена, существует и ряд различий, свидетельствующих об отсутствии у ученых единого взгляда на него. Не вступая в дискуссию, примем в данной работе точку зрения И. А. Зимней и будем придерживаться данного ей определения.

Анализ изученного нами круга научных источников показывает, что наиболее обобщенной является структура компетенции социального взаимодействия, в которую входят мотивационный (пробуждающие к социальному взаимодействию мотивы), деятельностный (готовность осуществлять социальное взаимодействие), когнитивный (знания об окружающей действительности, о системе социальных взаимоотношений, о способах осуществления социального взаимодействия) и ценностный (ценностное отношение к социальному взаимодействию) компоненты [6]. Взаимообусловленность и взаимосвязь указанных компонентов обеспечивают целостность сложной структуры компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов.

Материалы и методы

В данной статье описываются итоги проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по формированию компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов, в рамках которого поставлена задача определить исходный уровень сформированности компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов.

Решению данной задачи способствовало совершение ряда исследовательских шагов, а именно разработка критериев и показателей для выявления исходного уровня сформированности компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов; формирование диагностического инструментария; создание двух равноценных групп (экспериментальной и контрольной), включающих 120 иностранных студентов, обучающихся на очном отделении МГПУ; проведение диагностики с использованием подготовленного инструментария; анализ результатов.

Представим в виде таблицы выявленные уровни сформированности компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов в соответствии с показателями, свидетельствующими о степени выраженности критериев.

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности компонентов КСВ у иностранных студентов

Критерии	Уровни и показатели
Мотивационный	*Высокий уровень:* четко осознает значимость социального взаимодействия для личностного и профессионального развития, охотно включается во внеучебную деятельность. Способен сам выступить инициатором взаимодействия
	Средний уровень: осознает значимость социального взаимодействия для личностного и профессионального развития, не возражает против включения во внеучебную деятельность, в целом положительно ее оценивает. Активность нередко требует побуждения со стороны педагога
	Низкий уровень: не осознает личную и социальную значимость социального взаимодействия, не испытывает потребности в нем. Во внеучебную деятельность включается только по требованию, испытывает боязнь неприятия, негативной оценки
Деятельностный	*Высокий уровень:* умеет определять цели, задачи, содержание социального взаимодействия, умеет выстраивать социальное взаимодействие в соответствии с ними. С удовольствием участвует во внеучебных мероприятиях. Проявляет настойчивость, ответственность, стремится к самостоятельности, лидерству. Готов к сотрудничеству и командной работе
	Средний уровень: цели, задачи и содержание социальной деятельности осознает в полной мере, умеет анализировать ситуации социального взаимодействия, вести себя соответственно. Не имеет высокого интереса к внеучебной деятельности. Не проявляет готовности к сотрудничеству, в коллективе ведет себя нейтрально, не стремится к лидерству
	Низкий уровень: частично осознает цели, задачи и содержание социального взаимодействия, не всегда верно ведет себя в ситуации социального взаимодействия, не проявляет инициативы в отношении внеучебной деятельности, не проявляет интереса к сотрудничеству, в коллективе держится нейтрально или даже отстраненно
Когнитивный	*Высокий уровень:* способен приращивать знания самостоятельно, применять их в условиях реального взаимодействия. Знает и учитывает нормы и правила поведения в обществе, анализирует ситуации взаимодействия, понимает логику их развития, предвидит возможные последствия поступков

Окончание табл. 1

	Средний уровень: в целом знает правила и нормы поведения в обществе, умеет анализировать ситуации взаимодействия, вести себя в соответствии с ней, однако может ошибаться в оценке последствий своих и чужих поступков
	Низкий уровень: не всегда способен анализировать конкретные ситуации взаимодействия, понимать логику ее развития, плохо понимает связи между поведением и его последствиями, не всегда учитывает нормы и правила, регулирующие поведение в обществе
Ценностный	*Высокий уровень:* ценность социального взаимодействия с окружением; владеет общечеловеческими и национальными ценностями, разделяет и принимает ценности окружающего общества, руководствуется ими в своих поступках
	Средний уровень: достаточно полно осознает ценность социального взаимодействия, осведомлен об общечеловеческих и национальных ценностях, не всегда признает и принимает ценности окружающего иноязычного и инокультурного общества
	Низкий уровень: в целом осведомлен об общечеловеческих и национальных ценностях, в поведении в основном руководствуется личными и национальными ценностями, с трудом принимает или не принимает ценности нового иноязычного и инокультурного окружения

В соответствии с выявленными критериями и показателями оценки подобраны инструменты, позволяющие адекватно и достоверно диагностировать уровень сформированности компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов.

Для диагностики исходного уровня сформированности мотивационного компонента использовались следующие методики: «Диагностика мотивационной структуры личности» (В. Э. Мильман), анкета «Мотивация к участию во внеучебной деятельности». Для диагностики сформированности деятельностного компонента использовались опросник «Адаптация личности к новой социокультурной среде» (Л. В. Янковский) (адаптированный) и опросник «Готовы ли Вы к сотрудничеству?» (О. В. Ромашов). Для диагностики исходного уровня сформированности когнитивного компонента КСВ у иностранных студентов применен тест «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорд, М. Салливен), адаптированный Е. С. Михайловой. Для диагностики сформированности ценностного компонента применялись экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) и экспресс-диагностика социальных ценностей личности (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) [7].

Результаты исследования

С использованием вышеуказанного инструментария проведено исследование исходного уровня сформированности компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов. К участию в эксперименте привлечены как учебные группы студентов, состоящие только из иностранных студентов, таких факультетов, как филологический, физико-математический, истории и права, так и отдельные студенты – граждане Туркменистана. Все участвующие в эксперименте студенты были поделены на две равные группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Исследование исходного уровня сформированности компетенции социального взаимодействия проводилось в обеих группах.

Исследование мотивационного критерия проводилось при помощи методики «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана, состоящей из 14 утверждений, касающихся жизненных устремлений и некоторых сторон образа жизни человека.

У преобладающего числа испытуемых выявлен общежитейский мотивационный профиль, что свидетельствует о том, что для абсолютного большинства иностранных студентов комфорт, высокий социальный статус, возможность продвижения по социальной лестнице являются преобладающими мотивами.

Рабочий мотивационный профиль показали лишь 26 % (ЭГ) и 24 % (КГ). В данном исследовании развитие рабочего мотивационного профиля, отвечающего за склонность личности к творческой и общественной активности, социальной полезности, имеет особую значимость.

С целью выявления отношения иностранных студентов к внеучебной деятельности, а также их предпочтений для дальнейшей ее оптимальной организации в рамках проводимого исследования, разработана анкета, включающая в себя 15 вопросов.

Результаты анкетирования показывают, что 81 % (ЭГ) и 78 % (КГ) респондентов так или иначе принимали участие во внеучебной деятельности во время обучения в школе. Абсолютное большинство опрошенных 66 % (ЭГ) и 65 % (КГ) заявило о возможном желании принимать участие во внеучебной деятельности вуза. Наиболее приоритетными направлениями внеучебной деятельности иностранные студенты назвали студенческие сообщества, клубы, кружки по интересам, организуемые на базе нашего вуза. Небольшое количество опрошенных (18 % (ЭГ) и 15 % (КГ)) имеет желание выступать на сцене, участвовать в мероприятиях воспитательного характера. Спортивные кружки и секции посещают или хотели бы посещать, согласно результа-

там опроса, 25 % (ЭГ) и 26 % (КГ) иностранных студентов. На возможность присоединения к волонтерскому движению или к педагогическому отряду института указали 12 % (ЭГ) и 10 % (КГ) респондентов. Научно-исследовательские кружки и клубы не вызвали интереса у опрошенных иностранных студентов.

Результаты проведенного анкетирования свидетельствуют о том, что студенты-иностранцы в целом положительно относятся к внеучебной деятельности. Многие из них допускают возможность включения во внеучебную жизнь института, однако не принимают участия во внеучебной деятельности по ряду причин (не имеют достаточно информации об имеющихся возможностях, стесняются, боятся осуждения, ленятся и т. д.)

Проанализировав результаты исследования исходного уровня мотивационного критерия у иностранных студентов, мы пришли к выводу, что у большинства из них стремление к комфорту и материальному благополучию значительно превосходит желание быть активными и социально-полезными. Преобладание общежитейского мотивационного профиля над рабочим, низкий процент включения их во внеучебную деятельность института при наличии возможного желания внеучебной активности свидетельствуют о недостаточной сформированности мотивационно-личностного критерия.

Для диагностики сформированности исходного уровня деятельностного критерия использовались опросники «Адаптация личности к новой социокультурной среде» Л. В. Янковского и «Готовы ли Вы к сотрудничеству?» О. В. Ромашова.

В результате исследования адаптации студентов-иностранцев к новой социокультурной среде выявлено, что среди шкал опросника, соответствующих различным типам адаптации, результаты распределены следующим образом.

Таблица 2

Адаптивность	Конформность	Интерактивность	Депрессивность	Ностальгия	Отчужденность
7,5 % (ЭГ) / 8 % (КГ)	19 % (ЭГ) / 17 % (КГ)	12,5 % (ЭГ) / 11 % (КГ)	15 % (ЭГ) / 16 % (КГ)	34 % (ЭГ) / 33 % (КГ)	12 % (ЭГ) / 9 % (КГ)

Анализ полученных результатов показывал, что большое количество студентов-иностранцев испытывают проблемы с адаптацией к новой социокультурной среде российского вуза и показывают адаптацию по типам ностальгия, депрессивность и даже отчужденность. Для значительно меньшего числа студентов адаптация протекает в положительном ключе по типам адаптивности, конформности и интерактивности.

Результаты, полученные при использовании данной методики, дополнены исследованием готовности иностранных студентов к сотрудничеству, проведенному при помощи модифицированного опросника О. В. Ромашова. Результаты опроса показывают, что 20 % (ЭГ) и 23 % (КГ) демонстрируют высокую готовность к сотрудничеству, им важно ощущать принадлежность к группе людей, иметь в ней определенный статус и положение.

Среднюю готовность к сотрудничеству показали 37 % (ЭГ) и 35 % (КГ). Для этих студентов важно находиться в коллективе, однако потребности в привязанности и теплых, доверительных отношениях они не испытывают.

Низкую готовность к сотрудничеству продемонстрировал 43 % (ЭГ) и 42 % (КГ). Эти иностранные студенты стремятся обособиться во всем, отгородиться от общепринятых норм и правил.

Анализ результатов исследования исходного уровня сформированности деятельностного критерия у иностранных студентов показывает, что абсолютное большинство из них имеет трудности с адаптацией к новой социокультурной среде российского вуза, студенческому сообществу. Они обособленно держатся в коллективе, с трудом заводят новых друзей, и, как следствие, не проявляют интереса к внеучебной деятельности. Это свидетельствует о недостаточной сформированности у них деятельностного критерия.

Для исследования уровней сформированности когнитивного критерия с помощью теста «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда, М. Салливена применены четыре входящих в нее субтеста, диагностирующие четыре выделенных его авторами способности в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения [12].

Композитная оценка уровня социального интеллекта иностранных студентов проводилась с использованием нормативных таблиц для определения стандартных значений, предложенных Е. С. Михайловой[2] [8]. Для комплексного анализа результатов оценки уровней развития социального интеллекта у иностранных студентов по результатам четырех субтестов отобразим их в таблице 3.

[2] *Михайлова Е. С.* Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта» : метод. рук-во. / СПб. : ИМАТОН, 2006. С. 55.

Таблица 3

	Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Субтест № 1	33 %	37 %	32 %	36 %	43 %	46 %
Субтест № 2	24 %	22 %	34 %	30 %	42 %	42 %
Субтест № 3	18 %	20 %	28 %	27 %	54 %	56 %
Субтест № 4	26 %	25 %	30 %	26 %	64 %	66 %
Среднее значение	25,25 %	26 %	31 %	29,75 %	50,75 %	52,5 %

В нашем исследовании уровень развития социального интеллекта иностранных студентов приравнивается к уровню сформированности когнитивного компонента компетенции социального взаимодействия.

Для изучения исходного уровня сформированности ценностного критерия компетенции социального взаимодействия иностранных студентов мы применили две методики: экспресс-диагностика социальных ценностей личности (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) и экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова).

Экспресс-диагностика социальных ценностей личности помогла выявить личные, профессиональные и социально-психологические ориентации испытуемых. Полученные результаты показывают, что наивысшую ступеньку в иерархии ценностей студентов-иностранцев занимают семейные и финансовые ценности. На средней ступени находятся профессиональные и духовные ценности. Меньшее количество баллов испытуемые присвоили интеллектуальным ценностям. Самые низкие ступени заняли социальные, физические и общественные ценности.

Результаты исследования показывают, что связанные с общественной деятельностью, работой на добровольных началах общественные ценности значительно уступают другим в значимости и набирают наименьшее количество баллов по результатам тестирования. Это может свидетельствовать о том, что участвующие в эксперименте студенты не видят себя в данный момент полноценными членами окружающего общества. Видимо, в самом начале пребывания и обучения в российском вузе они в большей степени озабочены другими вещами, такими как необходимость приспособиться к новому месту, окружению, социальной роли студента и т. д.

Для диагностики уровня толерантности нами применен экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, О. А Кравцовой, О. Е. Хухлаева и др. Опросник направлен на диагностику таких аспектов толерантности, как этническая, социальная, толерантность как черта личности.

Количественный анализ результатов опроса позволил диагностировать высокий уровень толерантности у 34 % в ЭГ и 38 % в КГ, средний уровень у 35 % в ЭГ и 32% в КГ, а низкий уровень у 31 % в ЭГ и 30 % в КГ.

Суммируя результаты анализа полученных данных, мы можем сделать вывод о недостаточной сформированности ценностного критерия у участников эксперимента.

Обсуждение и заключения

Обобщив и систематизировав полученные результаты, представим процентное распределение высокого, среднего и низкого уровней сформированности компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов в экспериментальной и контрольной группах в таблице 4.

Таблица 4

Уровни	Компоненты КСВ							
	мотивационный		когнитивный		деятельностный		ценностный	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	32 %	34 %	25 %	25 %	19 %	22 %	22 %	23 %
Средний	37 %	36 %	31 %	30 %	37 %	35 %	20 %	21 %
Низкий	31 %	29 %	51 %	52 %	43 %	42 %	58 %	56 %

Данные констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы позволяют сделать следующий вывод: компетенция социального взаимодействия у иностранных студентов сформирована недостаточно, поскольку имеется категория иностранных студентов со средним и низким уровнями.

Результаты исследования показывают, что требуется организация целенаправленной работы по дальнейшему формированию всех компонентов компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов.

Список использованных источников

1. *Кварцхелия А. Г., Соколов Д. А., Гундарова О. П., Сгибнева Н. В., Насонова Н. А.* Педагогические приемы при работе с иностранными студентами в медицинском вузе // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 3 (27). С. 26–30.

2. *Жиндеева Е. А., Романенкова О. А.* Интерпретация образов современной русской прозы как средство формирования социокультурной компетенции иностранных студентов в российском вузе // Гуманитарные науки и образование. 2004. № 10. С. 69–75.

3. *Вебер М.* Основные социологические понятия. М. : Прогресс, 1990. С. 602–633.

4. *Зимняя И. А.* Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания). М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

82 с. URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=56923 (дата обращения: 03.09.2020).

5. *Кирьякова О. В.* Компетенция социального взаимодействия у иностранных студентов: степень изученности проблемы исследования // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения» : сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. – XI Осовских педагогических чтений «Образование в современном мире: новое время – новые решения», 23 ноября 2017 г. / редкол.: Т. И. Шукшина (председатель), В. И. Лаптун (отв. ред.) [и др.]. Саранск, 2018. С. 91–95.

6. *Кирьякова О. В., Татьянина Т. В.* Теоретико-методологические основы формирования компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 10. С. 208–212. URL: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37725 (дата обращения 23.10.2019).

7. *Кирьякова О. В.* Диагностический инструментарий оценки компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы практико-ориентированной подготовки педагога в условиях инновационной образовательной среды вуза : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «55-е Евсевьевские чтения», 14–15 марта 2019 г. / редкол.: Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина. Саранск, 2019. 1 электрон. опт. диск.

8. *Михайлова Е. С.* Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта» : метод. рук-во / СПб. : ИМАТОН, 2006. 56 с.

Поступила 05.10.2020;
принята к публикации 11.10.2020.

Об авторе:

Кирьякова Ольга Васильевна, аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), kirjakova82@mail.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Kvartsheliya A.G., Sokolov O.P., Gundarova O.P., Sgibneva N.V., Nasonova N.A. Pedagogical techniques for working with foreign students at a medical University. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2016; 3 (27): 26–30. (In Russ.)

2. Zhindeeva E.A., Romanenkova O.A. Interpretation of images of modern Russian prose as a means of forming the socio-cultural competence of foreign students in Russian university. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2004; 10: 69–75. (In Russ.)

3. Weber M. Basic sociological concepts. Moscow, Progress, 1990. P. 602–633. (In Russ.).

4. Zimnyaya I.A. Formation of key social competencies at different levels of the educational system (descriptor characteristics as a base for evaluation). Moscow, Research center for quality problems in training specialists. 2006. Available at: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=56923 (accessed 03.09.2020). (In Russ.)

5. Kiryakova O.V. Social interaction competence of foreign students: the degree of study of the research problem. *Osovskiye pedagogicheskiye chteniya «Obrazovaniye v sovremennom mire: novoye vremya – noviye resheniya»: sb .nauch. st. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konferencii – XI Osovskih pedagogicheskih chteniy «Obrazovaniye v sovremennom mire: novoye vremya – noviye resheniya», 23 noyabrya 2017 g. / redkol.: T. I. Shukshina (predsedatel), V.I. Laptun (otv.red.) [i dr.]* = Osovskiy pedagogical readings «Education in the modern world: new time – new solutions» Collection of scientific papers based on the materials of the international scientific-practical Conference – XI Osovskiy pedagogical readings «Education in the modern world: new time – new solutions», November 23, 2017. Editorial Board: T.I. Shukshina (chairlady), V.I. Laptun (ex. ed.) [etc.]. Saransk, 2018. P. 91–95 (In Russ.)

6. Kiryakova O.V., Tatyanina T.V. Theoretical and methodological foundations for the formation of social interaction competence in foreign students. *Sovremennie naukoyomkiye technologii* = Modern science-intensive technologies. 2019; 10: 208–212. Available at: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37725 (accessed 23.10.2019) (In Russ.)

7. Kiryakova O.V. Diagnostic tools for assessing the competence of social interaction among foreign students. *Aktualniye problemy praktiko-oriyentirovannoi podgotovki pedogoga v usloviach innovatsionnoi obrazovatelnoi sredy vuza: sb. nauch. tr. po materialam Mazhdunar. nauch.-prakt. konf. «55-e Evsevyevskiye chteniya», 14–15 marta 2019 g. / redkol.: T.I. Shukshina, I.B. Buyanova, S.N. Gorshenina* = Actual problems of practice-oriented teacher training in the conditions of innovative educational environment of the University. Collection of scientific papers based on the materials of the international scientific-practical Conference «55th Evsevyev's readings», March 14–15, 2019. Editorial Board: T.I. Shukshina, I.B. Buyanova, S.N. Gorshenina. Saransk, 2019. 1 optical drive (In Russ.)

8. Mikhailova E.S. Test John. Gilford and M. Sullivan «Diagnostics of social intelligence», methodological guidance. St. Petersburg, IMATON. 2006. 56 p. (In Russ.)

Submitted 05.10.2020;
revised 11.10.2020.

About the author:
Olga V. Kiryakova, Postgraduate, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), kirjakova82@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)

Ценностно-целевые ориентиры подготовки педагогов дошкольного и начального образования к взаимодействию с детьми младшего возраста и их родителями

Н. В. Кондрашова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
nata-kondrshova@mail.ru

Введение: в статье представлена взаимообусловленность эффективности взаимодействия воспитателя и учителя начальных классов с участниками педагогического процесса от уровня сформированности культуры его личности. Цель исследования – определение ценностно-целевых ориентиров формирования культуры личности у современных педагогов дошкольного и начального образования в динамично изменяющихся условиях.
Материалы и методы: исследование основано на изучении и систематизации современных достижений науки и практики по обозначенной теме с позиций компетентностного, культурологического, аксиологического и системно-деятельностного подходов.
Результаты исследования: в статье раскрываются основные компоненты культуры личности педагогов дошкольного и начального образования и обосновывается их значимость при организации взаимодействия с детьми младшего возраста и их родителями. Культура личности рассматривается как интегративное образование, состоящее из трех взаимодополняемых компонентов инвариантной (базовой), вариативной профессионально-педагогической и индивидуальной личностно-творческой составляющих, которые обеспечивают создание положительного личностного и профессионального имиджа и авторитета, успешной реализации контактоустанавливающей, информационно-просветительской, воспитательно-развивающей, контролирующей и иных функций при педагогическом взаимодействии. Ее формирование – сложный и непрерывный процесс на разных стадиях профессионализации, во время которого важно обеспечивать грамотное научно-методическое сопровождение педагогов по нескольким приоритетным блокам (в их числе общекультурный, психолого-педагогический, предметный и технологический).
Обсуждения и заключения: культура личности современного педагога представлена как комплекс обобщенных характеристик, которая необходима для выстраивания гармоничных отношений и конструктивного взаимодействия участников образовательных отношений.

Ключевые слова: культура личности, психолого-педагогическая культура личности, взаимодействие, дети младшего возраста, педагог, родители.

Благодарности: статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ имени И. Я. Яковлева и МГПИ) по теме «Организационно-методические основы взаимодействия педагога с детьми младшего возраста и их родителями».

Values and targets of training teachers of preschool and primary education to interact with young children and their parents

N. V. Kondrashova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
nata-kondrshova@mail.ru

Introduction: the article presents the interdependence of the effectiveness of interaction between a teacher and a primary school teacher with participants in the pedagogical process, depending on the level of formation of their culture of personality. The purpose of the research is to determine the value-target orientations of the

formation of personality culture in modern teachers of preschool and primary education in dynamically changing conditions.
Materials and Methods: the research is based on the study and systematization of modern achievements of science and practice from the positions of competence, cultural, axiological and system-activity approaches to the designated topic.
Results: the article reveals the main components of the personality culture of teachers of preschool and primary education and substantiates their importance in organizing interaction with young children and their parents. Personal culture is considered as an integrative education consisting of three complementary components of invariant (basic), variable professional-pedagogical and individual personal-creative components that ensure the creation of a positive personal and professional image and authority, the successful implementation of contact-establishing, information-educational, educational-developing, controlling and other functions in pedagogical interaction. Its formation is a complex and continuous process at various stages of professionalization, during which it is important to provide competent scientific and methodological support for teachers in several priority blocks (including General cultural, psychological and pedagogical, subject and technological).
Discussions and Conclusions: the personality culture of a modern teacher is presented as a set of generalized characteristics that is necessary for building harmonious relationships and constructive interaction between participants in educational relations.

Key words: personal culture, psychological and pedagogical culture of the individual, interaction, young children, teacher, parents.

Acknowledgments: the article was prepared as part of a grant to conduct research on priority areas of scientific activities of partner universities in network interaction (I. Yakovlev CHSPU named after and MSPI) on the topic «Organizational and methodological bases of interaction of a teacher with young children and their parents»

Введение

В современной системе дошкольного и начального образования наибольшее распространение получили подходы к организации педагогического взаимодействия, обеспечивающие активную позицию детей младшего возраста как субъекта разнообразных видов деятельности, опору на личностный смысл и интересы каждого ребенка в обучении и воспитании, содействующие его самореализации, саморазвитию, саморегуляции как творческой, самодостаточной и самобытной личности; согласованность действий, целей и методов общественного и семейного воспитания, интеграцию усилий и действий педагогов и родителей с целью благополучного бытия и комфорта ребенка в семье, образовательной организации, постиндустриальном и поликультурном социуме.

Важную роль в обеспечении конструктивного взаимодействия участников образовательных отношений играет культура личности современного педагога дошкольного и начального образования, поскольку его авторитет считается средством воспитательного воздействия на детей младшего возраста и их родителей, сам педагог является носителем культуры и гражданской позиции, личностным ориентиром и посредником, приобщающим к культурному наследию поколений, личностью, открывающей для детей и их семей перспективы культурного роста, гармоничного и творческого развития и пр.

Обзор литературы

На современном этапе актуализируется вопрос о совершенствовании профессиональной подготовки педагогов дошкольного и начального образования (Н. В. Винокурова, Н. Г. Спиренкова [1], Н. В. Кондрашова [2], Н. В. Кузнецова, С. В. Маслова, О. И. Чиранова [3]). В работах О. Г. Брыкаловой [4], А. И. Загревской [5], О. С. Газман [6], И. Ф. Исаева [7], Н. Б. Кирилловой [8], Е. П. Мазко [9], В. А. Сластенина и Е. Н. Шиянова [10] описывается значимость формирования базовой и профессионально-педагогической культуры у педагога, которая признается главным условием и результатом его успешного профессионального становления и рассматривается инструментом реализации индивидуальных творческих сил в педагогической профессии. Сущность научно-методического сопровождения подготовки педагогов представлена в публикации В. И. Горовой и Н. Ф. Петровой [11].

Однако, отмечая значимость приведенных исследований, следует признать: перечень структурных элементов культуры личности и профессионально-педагогической культуры в публикациях ученых достаточно многообразен и требует переосмысления в современных условиях, поскольку прослеживается противоречие между необходимостью соответствия педагога реалиям времени и тенденциям развития постиндустриального и поликультурного общества, тен-

денциям развития дошкольного или начального образования, характеристиками, закрепленными в стандартах, нарастающим объемом новаций и необходимостью переосмысления процесса подготовки педагогов в этом направлении с учетом динамично изменяющихся условий применительно к специфике профессиональной деятельности или приоритетов взаимодействия педагогов с участниками образовательных отношений и пр.

Материалы и методы

Для проведения научно-педагогического исследования и выявления значимости, особенностей и основных ценностно-целевых приоритетов подготовки педагогов дошкольного и начального образования к взаимодействию с участниками образовательных отношений были проанализированы и систематизированы современные достижения в этой области с позиций системного, аксиологического, комплексного и иных подходов, изучены нормативно-правовые документы и особенности научно-методического сопровождения профессионального и культурного роста педагогов и пр.

Результаты исследования

Детскому саду и начальной школе нужны инициативные, высокообразованные и конкурентоспособные педагоги, подготовленные к успешной реализации ФГОС, к проектированию и организации взаимодействия с участниками образовательных отношений в соответствии с тенденциями динамичного развития современного образования и общества. Это взаимодействие в системе дошкольного и начального образования имеет свои особенности: 1) многообразие видов взаимодействия педагогов в образовательном процессе с учетом субъектов («педагог-ребенок», «педагог-ребенок-администрация», «педагог-родитель» и пр.); 2) в процессе взаимодействия воспитателя и учителя реализуют контактоустанавливающую, коммуникативную, формирующую, информационно-просветительскую, воспитательно-развивающую, охранно-оздоровительную, креативную и контролирующую функции; 3) педагог, взаимодействуя, выступает не просто в роли учителя начальных или воспитателя, но и в роли: авторитетного наставника для детей и профессионального эксперта для родителей, умеющего оказывать им адресную помощь и психолого-педагогическую поддержку, открывающего для них перспективы личностного роста, гармоничного и творческого развития; инноватора, способного к осмыслению, проектированию, внедрению или распространению новшеств для повышения качества взаимодействия; инструктора, целенаправленно и систематически ведущего фронтальную, групповую и индивидуальную работу различной направленности; исследователя, способного проводить анализ динамики взаимоотношений участников взаимодействия, отслеживать личностные продвижения каждого, умело используя современный инструментарий; консультанта и помощника, готового обсудить конкретную ситуацию и дать профессиональную консультацию по различным вопросам; личностного ориентира и посредника, приобщающего к педагогическому и культурному наследию; организатора образовательного пространства и координатора педагогического процесса в процессе реализации образовательной программы, овладения детьми жизненным опытом, общечеловеческими ценностями и этнокультурным наследием; собеседника, умеющего концентрироваться на участниках образовательных отношений, проявляя заинтересованность, готовность к деликатному обсуждению и поддержке своего собеседника; соучастника различных видов детской и детско-родительской деятельности, построенной на принципах сотрудничества, взаимопонимания, взаимоуважения и доверия; субъекта или участника педагогического проектирования и проектной деятельности и пр.

Эффективность выполнения всех этих ролей во многом зависит от педагогического, функционального и личностного авторитета каждого педагога среди детей, родителей и коллег и от сформированности у них культуры личности, которые во многом определяют признание, принятие и уважение со стороны детей, родительского и профессионального сообщества и тем самым во многом детерминируют успешность используемых им методов, технологий и иных средств воздействия.

Культура личности современного педагога – это комплекс обобщенных характеристик, отражающих уровень его образованности, воспитанности и овладения выбранной сферой деятельности и пр. Она состоит из трех важных и взаимодополняемых компонентов: инвариантной (базовой), вариативной профессионально-педагогической и индивидуальной личностно-творческой составляющих. Инвариантная составляющая включает основополагающие качества и свойства личности, а также ценностные ориентации и степень готовности к профессиональному и жизненному самоопределению или самореализации, обеспечивающие гармонию личной и общественной культуры. Инвариантная профессионально-педагогическая составляющая ценна для качественного выполнения педагогами своей профессиональной деятельности с учетом специфики дошкольного образования и деятельности начальной школы. Личностно-

творческая индивидуальная составляющая необходима для самораскрытия педагогов и обретения индивидуального стиля работы.

Важными компонентами общей базовой культуры личности педагога являются культура деятельности (система ценностей и мотивов деятельности по отношению к процессу или результатам своей трудовой деятельности и других людей, готовность соблюдать правила организации индивидуальной или совместной деятельности и пр.); культура общения (готовность и потребность личности в эмоционально-позитивном общении с другими людьми на основе использования нравственных моделей общения и различных средств языка, соответствующих цели, обстановке и содержанию высказывания); культура речи (сбалансированность сформированных нормативного, коммуникативного, этического и эстетического компонентов, обеспечивающих правильность, точность, логичность, выразительность речи); культура поведения в общественных местах и медиапространстве (система ценностно-целевых установок и готовности к соблюдению общепринятых норм и правил поведения на улице, в транспорте, музее, магазине и пр.), культура еды и питания (осознанно правильное отношение к еде и соответствующим правилам гигиены, умение соблюдать нормы поведения за столом и пр.); культура быта (совокупность ценностно-целевых ориентиров, эстетических вкусов и предпочтений в вопросах благоустройства, функциональной или рациональной организации повседневной жизни); культура досуга (система сформированных установок и личностных свойств, которые позволяют содержательно, интересно и с пользой культурно проводить свое свободное время); информационная культура (система сформированных знаний, установок и навыков, обеспечивающих возможность успешно использовать современные информационные ресурсы и технологии для решения учебных или практических задач, удовлетворения информационных потребностей и пр.); культура полоролевого (гендерного) поведения (система сформированных ценностно-целевых гендерных установок, усвоенных норм мужественности или женственности, содействующих принятию полоролевого образа, выполнению полоролевых действий при общении с другими людьми и проявлению толерантного отношения к представителям своего и противоположного пола и пр.); культура здоровья (осознанное ценностное отношение личности к собственному здоровью и стремление к здоровьесбережению); культура межнационального общения (сбалансированная система сформированных мотивационно-смысловых и познавательно-практических интегрированных компонентов, обеспечивающих успешное межкультурное взаимодействие и пр.); нравственная культура (комплекс сформированных нравственных качеств, чувств, сознания, мировоззрения и нравственных идеалов, норм, убеждений и принципов, обеспечивающих соблюдение норм морали как в вербальном, так и реальном поведении); культура чтения (сформированность ценностных установок и навыков работы с печатной или электронной книгой, обеспечивающих системность и последовательность чтения, умение воспринимать прочитанное и пр.).

Профессионально-педагогическая культура – это системное образование, которое базируется на общей базовой культуре личности и представляющее собой систему профессионально-ценностных ориентаций, культурных ценностей и качеств личности, меру освоения педагогического наследия и современных достижений педагогической теории и практики, которые проецируются в сферу профессиональной деятельности и личности педагога.

Фундаментообразующей в профессионально-педагогической культуре современного педагога дошкольного и начального образования следует считать профессионально-ценностную ориентацию и его культурные ценности, поскольку они являются существенным фактором социальной регуляции его взаимоотношений и поведения с участниками образовательных отношений. В данном случае важно учитывать ценности двух уровней, которые педагог транслирует участникам педагогического взаимодействия: 1) профессионально-педагогические ценности, определяющие приоритеты деятельности в области дошкольного и начального образования; 2) личностно-педагогические ценности, отражающие его цели или мотивы деятельности, а также его идеалы и взгляды на жизнь и т. д.).

К важным слагаемым инвариантной профессионально-педагогической составляющей следует отнести: культуру педагогического взаимодействия (совокупность интеллектуальных, духовных, и творческих способностей, свойств и качеств воспитателя и учителя, позволяющих, ему эффективно и качественно налаживать партнерство, диалог и сотрудничество участников педагогического процесса, обеспечивающие взаимные изменения во взглядах, поведении, деятельности, отношениях или установках с учетом ключевых приоритетов обучения, образования и инкультурации); проектную культуру педагога (совокупность способностей и качеств личности педагога, обеспечивающих интеграцию общекультурных, компетентностных и личностных составляющих и готовность к выполнению различных проектных ролей (в качестве руководителя, координатора, исполнителя или

эксперта проекта) при проектировании основной общеобразовательной программы, имеющей вариативные и инвариантные характеристики, образовательного пространства, контекста педагогической действительности и пр.); исследовательскую культуру педагога (интегративное качество, обеспечивающее умение ориентироваться в полипедагогическом дошкольном и начальном образовании, наличие исследовательского отношения к педагогическим явлениям и умение правильно организовывать педагогическое исследование и пр.); инновационную культуру педагога (интегративное качество, обеспечивающее восприимчивость к новациям и готовность к инновационно-педагогической деятельности в области дошкольного и начального образования в качестве исследователя, проектировщика, экспериментатора или методолога и пр.); технологическую культуру педагога (высокий уровень владения методами и приемами постановки и решения педагогических задач (аналитических, прогностических, исследовательских или рефлексивных), умелое владение средствами обеспечения межличностного взаимодействия с детьми младшего возраста и их родителями на всех этапах работы от момента сбора или налаживания контакта до завершения, рефлексии и подведения итогов и пр.); профессионально-речевую культуру педагога (интегративное образование, характеризующее педагога как специалиста со сформированной вербальной и невербальной культурой общения и взаимодействия, основами грамотного общения посредством современной техники (компьютера, айфона и пр.), владеющего речью как основным средством воздействия на личность с целью обмена информацией, воспитательного воздействия, организации или координации деятельности, создания речевого развивающего пространства и пр.); гуманитарную культуру педагога (оптимальная совокупность общечеловеческих ценностей, профессионально-гуманистических ориентаций и качеств личности, обеспечивающих гуманистическую позицию, личностно-ориентированный подход, уважение и человечность по отношению к детям и их семьям, ориентированность на подчинение своих действий реальным интересам субъекта взаимодействия и выстраиванию с ним субъектно-субъектных отношений и пр.); медиакультуру педагога (сформированность медийно-информационной грамотности и медиакомпетентности, обеспечивающей активное и корректное использование возможности информационного поля видеоресурсов и Интернета для решения профессиональных задач в среде профессионального взаимодействия); психолого-педагогическую культуру (психолого-педагогическая компетентность по вопросам взаимодействия в детских и родительских сообществах, индивидуальных особенностях и социальной ситуации развития субъектов взаимодействия, обеспечивающая принятие правильной тактики оказания психолого-педагогической адресной поддержки детей и их родителей и пр.).

Личностно-творческий компонент – это индивидуально-личностная составляющая культуры современного педагога как профессионала, связанная с формированием имиджа и индивидуального стиля профессиональной деятельности в образовательном пространстве детского сада, начальной школы, межличностном или интернет-пространстве и пр. В него следует включать культуру внешнего вида (система ценностей и вкусовых предпочтений, готовность и умения соблюдать основные нормы и правила одевания, опрятности и аккуратности, умение следить за своим внешним видом, мимикой и жестами, красиво и со вкусом одеваться и выглядеть безукоризненно в рабочее и нерабочее время или в медиапространстве, обеспечивающее формирование безупречного личностного и профессионального имиджа); культуру педагогического творчества (интегративное качество, обеспечивающее наличие развитого творческого потенциала и индивидуальных особенностей, стремление к творчеству при решении разнообразных профессиональных задач, умение принимать оперативные и нестандартные решения в сложных ситуациях и способность умело использовать свои творческие возможности и способности для приобщения к творчеству участников образовательных отношений и пр.).

Для формирования культуры личности современного педагога дошкольного и начального важно переосмыслить приоритеты системы научно-методического непрерывного сопровождения его профессиональной подготовки, обозначив ценностно-целевые ориентиры общекультурного, предметного, технологического и психолого-педагогического блоков.

Цель научно-методического сопровождения: создание условий для становления педагога дошкольного и начального образования как субъекта педагогического взаимодействия, для развития его личностно-творческих, профессионально-педагогических и духовно-нравственных возможностей, стимулирования его инициативы и свободы и пр.

Содержание научно-методического сопровождения, ориентированное на качественное, своевременное и непрерывное развитие педагогов и формирование их готовности к взаимодействию с детьми младшего возраста и их родителями должно включать несколько содержательных компонентов: *диагностический*

(обеспечивает мониторинг уровня готовности к взаимодействию с участниками образовательных отношений на разных стадиях профессионального становления и с учетом динамично изменяющейся образовательной и социокультурной ситуации); *когнитивный* (ориентирует на актуализацию специальных знаний о современных достижениях и проблемах педагогической теории и практики по организации взаимодействия педагогов с детьми младшего возраста и их родителями, необходимые для личностного и профессионального саморазвития); *технологический* (заключается в овладении современными технологиями, инновациями, находками, обеспечивающими постоянное совершенствование профессиональной готовности к организации педагогического взаимодействия (взаимопознанию, взаимным действиям, взаимоуважению и пр.) посредством грамотного и эффективного использования лучших педагогических практик); *ценностно-смысловой* (предполагает организацию осмысления педагогами ценностей и целей современного образования и педагогического взаимодействия, приоритетов при выстраивании взаимоотношений с детьми и их родителями).

Процесс непрерывной подготовки воспитателей ДОО и учителей начальных классов к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений и совершенствования культуры личности педагога должен иметь циклический характер с учетом динамично изменяющейся социокультурной ситуации и включать несколько стадий на всех ступенях профессионализации (стадия рефлексии проблем или актуализации знаний в этой области; стадия моделирования путей и способов самообразования и устранения возникших проблем; стадия когнитивной и технологической подготовки или переподготовки и освоения лучших педагогических практик; стадия применения в своей профессиональной современного педагога и пр.). К эффективным формам такого сопровождения следует отнести: педагогические мастерские, ролевые игры, выставку лучших педагогических практик; коучинг-сессии, марафон педагогических идей, онлайн мастер-классы и вебинары, портфолио личностного и профессионального и пр.

К основным принципам построения научно-методического сопровождения на разных стадиях профессионализации относят: активно-деятельностное и творческое развитие педагога; двойное соответствие сопровождения с учетом внешнего заказа и спроса со стороны государства или социума и внутренних закономерностей профессионального, культурного и личностного развития педагогов; индивидуальный подход и оказание организации адресной помощи, стимулирующей творческую активность, инициативность и профессиональный рост, и пр.) [10–12].

Обсуждения и заключения

Учитывая современные требования к содержанию и характеру профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального образования и особенности их взаимодействия с основными участниками образовательных отношений, ценностно-целевыми ориентирами их профессиональной непрерывной подготовки следует считать культуру личности как сплав базовой, профессионально-педагогической и индивидуальной составляющих, которая помогает завоевывать авторитет, выстраивать гармоничные и конструктивные отношения с участниками педагогического межличностного или опосредованного взаимодействия в динамично изменяющихся условиях цифрового и поликультурного пространства. Важно помнить, что для современного педагога дошкольного и начального образования культура личности – это важный инструментарий, содействующий формированию безупречного положительного личностного и профессионального имиджа и помогающий выстраивать отношения с участниками педагогического взаимодействия и завоевывать у них авторитет.

Список использованных источников

1. *Винокурова Н. В., Спиренкова Н. Г.* Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного профиля // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=14274 (дата обращения: 01.06.2020).

2. *Кондрашова Н. В.* Подготовка педагогов дошкольного образования в Мордовии с 1913 по 2013 гг. // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 1 (17). С. 43–46.

3. *Кузнецова Н. В., Маслова С. В., Чиранова О. И.* Практико-ориентированный подход в подготовке современного учителя начальных классов // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4 (28). С. 77–83.

4. *Брыкалова О. Г.* Базовая культура личности в педагогическом осмыслении // Сибирский педагогический журнал. 2010. Вып. 10. С. 99–06.

5. *Загревская А. И.* Педагогическая культура будущего учителя в условиях гуманизации образования // Вестник ТГПУ. 2005. Вып. 2 (46). С. 65–68.

6. *Газман О. С.* Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М. : МИРОС, 2002. 296 с.

7. *Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М. : Академия, 2004. 206 с.

8. *Кириллова Н. Б.* Медиакультура и основы медиаменеджмента : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. 184 с.

9. *Мазко Е. П.* Диалогическая сущность культуры педагогического взаимодействия будущего учителя иностранных языков // Педагогика: традиции и инновации : материалы II Междунар. науч. конф., октябрь 2012 г. Челябинск : Два комсомольца, 2012. С. 169–172.

10. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2002. 576 с.

11. *Горовая В. И., Петрова Н. Ф.* Научно-методическое сопровождение преподавателя как фактор совершенствования образовательного процесса // Успехи современного естествознания. 2008. № 2. С. 35–40.

Поступила 30.05.2020;
принята к публикации 08.06.2020.

Об авторе:

Кондрашова Наталья Владимировна, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, nata-kondrashova@mordgpi.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

Reference

1. Vinokurova N.V., Spirenkova N.G. Professional training of future preschool teachers. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2014; 5. Available at: URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=14274 (accessed 01.06.2020). (In Russ.)

2. Kondrashova N.V. Training of teachers of preschool education in Mordovia from 1913 to 2013. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2014; 1 (17): 43–46. (In Russ.)

3. Kuznetsova N.V., Maslova S.V., Chiranova O.I. A practice-oriented approach to training a modern primary school teacher. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 4 (28): 77–83. (In Russ.)

4. Brykalova O.G. Basic culture of the individual in pedagogical understanding. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* = Siberian pedagogical magazine. 2010; 10: 99–06. (In Russ.)

5. Zagrevskaya A.I. Pedagogical culture of the future teacher in the conditions of humanization of education. *Vestnik TGPU* = Tomsk state pedagogical university bulletin (TSPU Bulletin). 2005; 2 (46): 65–68. (In Russ.)

6. Gazman O.S. Non-classical education: from authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom. Moscow, MIROS, 2002. 296 p. (In Russ.)

7. Isaev I.F. Professional and pedagogical culture of the teacher. Moscow, Akademiya, 2004. 206 p. (In Russ.)

8. Kirillova N.B. Media culture and the basics of media management: studies. stipend. Ekaterinburg, Ural. un-t Publ., 2014. 184 p. (In Russ.)

9. Mazko E.P. Dialogic essence of culture of pedagogical interaction of the future teacher of foreign languages. *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, oktyabr' 2012 g.)* = Pedagogy: traditions and innovations: materials of II international conference. science. Conf. (Chelyabinsk, October 2012). Chelyabinsk, Two Komsomolets, 2012. P. 169–172. (In Russ.)

10. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogy / Ed. V.A. Slastenin. Moscow, Akademiya, 2002. 576 p. (In Russ.)

11. Gorovaya V.I., Petrova N.F. Scientific and methodological support of a teacher as a factor of improving the educational process. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya* = Advances in modern natural science. 2008; 2: 35–40. (In Russ.)

Submitted 30.05.2020;
revised 08.06.2020.

About the author:

Natalia V. Kondrashova, Associate Professor, Department of Pedagogy of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studentskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7801-0941, nata-kondrashova@mail.ru

The author has read and approved
the final manuscript.

УДК 37.02: 004(045)

Использование потенциала цифровизации образования для подготовки педагога по внеурочной деятельности

Н. В. Кузнецова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**kuz_nv75@mail.ru*

Введение: преобразование информации в цифровую форму предполагает однозначное внедрение современных технологий, реализацию креативных возможностей и экономию трудозатрат в различных сферах деятельности. Незаметно в обществе было положено начало зарождению новых типов обучающихся, которые достаточно свободно идентифицируют себя в цифровом образовательном пространстве. При этом все острее осознается проблема готовности будущих учителей, студентов педагогических вузов, к реализации учебной и внеурочной образовательной деятельности детей, которые воспринимают окружающую действительность несколько в другой информационно-пространственной среде. Цель статьи – проанализировать возможности подготовки будущего педагога по внеурочной деятельности в условиях цифровизации образования.
Материалы и методы: в процессе работы использовались такие теоретические методы, как анализ, обобщение и систематизация научной литературы, педагогического опыта преподавателей Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (МГПИ).
Результаты исследования: представлен анализ современных исследований, характеризующих значение процесса цифровизации и применения информационно-коммуникационных технологий в сфере образования; описываются возможности подготовки педагога к формированию информационно-коммуникационной компетентности в процессе реализации внеурочной деятельности в школе на основе обновления содержания вузовских образовательных программ дисциплин.
Обсуждение и заключение: внедрение цифровых технологий в школьную практику предъявляет серьезные требования к подготовке студентов – будущих учителей и педагогов по внеурочной деятельности. Частично эту задачу возможно решить за счет включения в программы вузовских образовательных курсов заданий с использованием цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровая образовательная среда, информационно-коммуникационная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, электронные ресурсы, внеурочная деятельность, литературное чтение, будущий учитель начальных классов.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ имени И. Я. Яковлева и МГПИ) по теме «Теоретическая и методическая подготовка будущего педагога к организации внеурочной деятельности детей в условиях цифровизации образования».

Teacher training for the organization of extracurricular activities of children in the context of digitalization of education

N. V. Kuznetsova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**kuz_nv75@mail.ru*

Introduction: digitalization of information requires the unambiguous implementation of modern technologies, the realization of creative opportunities and labor saving in various fields of activity. Imperceptibly to themselves in society, the foundation was laid for the emergence of new types of students who freely identify themselves in the digital educational space. At the same time, the problem of the readiness of future teachers, students of pedagogical universities to realize the educational and extracurricular educational activities of children who perceive the surrounding reality in a slightly different information and spatial environment is becoming increasingly recognized. The purpose of the article is to analyze the possibilities of preparing a future primary school teacher for extracurricular activities in the context of digitalization of education.
Materials and Methods: in the process of work such theoretical methods were used as analysis, generalization and systematization of scientific literature, pedagogical experience of MGPI teachers.
Results: an analysis of modern research characterizing the importance of the digitalization process and the application of information and communication technologies in the field of education is presented; the article

describes the possibilities of preparing an elementary school teacher for the formation of information and communication competence in the process of implementing extracurricular activities at school based on updating the content of university educational programs of disciplines.
Discussion and Conclusion: the introduction of digital technologies in school practice poses serious requirements for the training of students – future teachers and teachers in extracurricular activities. Part of this problem can be solved by incorporating tasks into the programs of university educational courses using the digital educational environment.

Key words: digital literacy, digital educational environment, information and communication competence, information and communication technologies, electronic resources, extracurricular activities, literary reading, future primary school teacher.

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of the grant for carrying out research works on the priority directions of scientific activity of partner universities in network interaction (I. Yakovlev CHSPU named after and MSPI) on the topic «Theoretical and methodological training of a future teacher for organizing extracurricular activities for children in digitalization».

Введение

Информатизация общества, проникшая во все сферы жизни и деятельности человека, не оставила в стороне и образование.

С геометрической прогрессией нарастающий поток информации расширил не просто границы человеческого познания, но и изменил вектор образовательной парадигмы от когнитивной направленности к формированию информационных компетенций, предполагающих уже не только обладание суммой знаний, умений и навыков, но и применение этих слагаемых в решении конкретных социально-профессиональных задач на качественно более высоком уровне. При этом человеку необходимо стало самостоятельно добывать и обработать информацию как через традиционные, так и инновационные технологические средства, применять их не только в освоении типовых вопросов, но и в решении нестандартных ситуаций.

Профессиональный стандарт педагога[1] устанавливает высокую планку для каждого представителя педагогического сообщества в аспекте применения самых современных технологий, в том числе информационно-коммуникационных (далее – ИКТ). Трудовые действия, необходимые умения и знания трудовых функций обучения, воспитательной и развивающей деятельности учителя основываются на условиях создания безопасной комфортной образовательной среды при владении ИКТ-компетенциями (общепользовательской, общепедагогической, предметно-педагогической), владении психолого-педагогическими технологиями не только в реальной, но и в виртуальной среде, эффективной организации различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т. д.). Акцентирующей составляющей данного документа является трудовое действие по формированию у обучающихся, будущих представителей разнообразных профессий, навыков использования в образовательном процессе ИКТ. В контексте стремительно изменяющихся условий современный педагог приходит к осознанию того факта, что не использовать «цифру» в своей деятельности уже не возможно, так как это может привести к отставанию постоянно изменяющихся тенденций во всех сферах социально-культурной деятельности.

Особую проверку на предмет владения информационными компетенциями «обрушила» мировая пандемия коронавируса 2020 г. В создавшихся условиях на дистанционное образование перешли не только все вузы страны, но и школы. Новый формат взаимодействия, который только проектировали гипотетически, стал реальностью и необходимостью со всеми своими плюсами и минусами. В то же время пришло осознание того, что субъектно-объектные отношения педагогов и детей после выхода из карантина будут иными, предполагающими все большее проникновение цифровых технологий в образовательный процесс.

Преобразование информации в цифровую форму предполагает однозначное внедрение современных технологий, реализацию креативных возможностей и экономию трудозатрат в различных сферах деятельности. Незаметно в обществе положено начало зарождению новых типов обучающихся, которые достаточно свободно идентифицируют себя в цифровом образовательном пространстве. При этом все острее осознается проблема готовности будущих учителей, студентов педагогических вузов, к реализации учебной и внеурочной образовательной деятельности де-

[1] Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) // Вестник образования России. 2014. № 2. С. 11–36.

тей, которые воспринимают окружающую действительность несколько в другой информационно-пространственной среде.

Каковы же основные маркеры этого глобального процесса в системе координат постиндустриального общества? Сам по себе подход цифрового представления информации формирует целые электронные платформы, ресурсы, «среды обитания», базы данных, которые позволяют решать не отдельно взятую задачу, а систему, комплекс задач, иногда синкретичного происхождения, упорядочивая, структурируя и визуализируя информационные потоки, воспринимаемые человеком с помощью зрительных, слуховых и других рецепторов. Кроме того, в этих Web-пространствах появляются цифровые практики на уровнях нормативно-правом, инструментальном, методическом, управленческом, партнерском, культурном и др., позволяющие оптимизировать многие процессы жизнедеятельности в обществе.

Обзор литературы

Неотъемлемой составляющей в сфере образования становятся понятия *цифровая грамотность*, *цифровая образовательная среда*, *информационно-коммуникационная компетентность*. И сегодня в центре внимания исследователей находятся различные аспекты этих понятий.

Так, ученые Н. П. Петров, Г. А. Бондарева [1] *цифровую грамотность* рассматривают как многогранное понятие, включающее медиаграмотность, отношение к инновациям, компьютерную и коммуникационную составляющие. Вопросами изучения объема и структуры дефиниции *цифровая образовательная среда* (далее – ЦОС) занимались Ю. Г. Коротенкова, А. А. Кузнецова, Е. В. Огородникова, И. В. Роберт, Н. Б. Стрекалова, Т. Н. Суворова, А. В. Уварова, Е. В. Черновая, А. Б. Шимурзоева и другие. В исследованиях авторов основными компонентами трактовки этого понятия являются технологический и проецирующийся модули. Исследователи обращают внимание, в первую очередь, на субъектные отношения и методику взаимодействия элементов процесса, а только затем на вспомогательные составляющие средства – программное и техническое обеспечение. Е. В. Чернобай [2] выделяет ценностно-смысловой компонент, программно-методический, информационно-знаниевый, коммуникационный и технологический. В отличие от всех вышеобозначенных авторов О. В. Баширина [3] акцентирует свое внимание на результативно-коррекционном поле, реализующем функции оценки, диагностики и коррекции образовательной траектории обучающегося.

Особое место сегодня в системе образования занимает понятие *ИКТ-компетентности*, которое, так или иначе, не имеет четких границ и интегрирует разнообразный профиль признаков в зависимости от развития технологической составляющей пользователей современными технологиями. На сегодняшний день наиболее актуальным в среде педагогического сообщества является определение Е. К. Хеннера [4], которое конструктивно соединяет знания, умения и навыки, обретаемые как в процессе теоретического и практического обучения информатике, так и в процессе самообучения по использованию информационных технологий, в том числе в педагогической деятельности. В Профессиональном стандарте педагога ИКТ-компетентность представлена градационными уровнями – общепользовательским, общепедагогическим и предметно-педагогическим[1]. Как правило, в вузе у студентов педагогического направления подготовки формируется общепедагогическая ИКТ-компетентность, проектируемая в дальнейшем в предметно-педагогическую, сопряженную со спецификой своей деятельности.

Ученые-исследователи в своих работах описывают различные технологии, которые возможно использовать для подготовки педагога новой формации в условиях цифровизации образовательной деятельности: Е. А. Молчанова, Л. А. Сафонова, В. И. Сафонов анализируют медиатехнологии в профессиональной деятельности учителя математики [5], Л. П. Водясова, Е. Н. Морозова, Т. Ю. Коршунова описывают мобильные приложения как средство обучения, которым должны овладеть педагоги-филологи [6], Н. В. Кузнецова, О. И. Чиранова, С. В. Маслова характеризуют информационные технологии как средство проектирования урока в начальной школе [7; 8].

Материалы и методы

В процессе работы использовались такие теоретические методы, как анализ, обобщение и систематизация научной литературы, педагогического опыта.

Результаты исследования

На сегодняшний день спектр цифровых образовательных ресурсов достаточно широк. Это и применяемые в дистанционном формате обучения цифровые сервисы и платформы Moodle, 1С, позволяющие организовать on-line и off-line работу на основе грамотно встроенного контента, вебинарные комнаты BigBlueButton, Mirapolis, в которых организуется видеосвязь и общение в чате, облачные технологии, используемые не только для хранения актуальной ин-

[1] Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельности в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) // Вестник образования России. 2014. № 2. С. 11–36.

формации, но и для оперативного ее извлечения организованными сообществами пользователей, технология «Игрофикация» (геймификация), позволяющая «проиграть» различные практико-ориентированные задания, технологии виртуальной реальности, расширяющие границы многомерного познания. Значительным шагом вперед стало продвижение когнитивной составляющей в направлении осознания принципов создания и поддержки современных электронных информационных и обучающих сред, дидактического потенциала облачных вычислений, e-learning, m-learning и сервисов Web 2.0, основ создания обучающих веб-программ, их типов и структур, разработка веб-проектов, веб-квестов, веб-портфолио, wiki и т. д.

Цель статьи – проанализировать возможности подготовки будущего педагога по внеурочной деятельности в условиях цифровизации образования.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования[3] внеурочная деятельность является составной частью образовательного процесса. Ее реализация по достижению планируемых результатов основной образовательной программы проводится через формы, отличные от классно-урочной системы. Модернизация образования через призму требований современного общества и внедрение процессов цифровизации затрагивает в том числе и деятельностные аспекты всех направлений внеурочной деятельности в большей или меньшей степени. Естественным становится осознание изменения подходов подготовки будущего учителя начальных классов к реализации на практике внеурочной деятельности детей.

Подготовка будущих педагогов по внеурочной деятельности на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» осуществляется по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профилю Технологии организации досуговой и внеурочной деятельности детей. Одним из учебных курсов является дисциплина по выбору «Внеурочная деятельность младших школьников по литературному чтению». Данный курс ориентирует студентов на реализацию общеинтеллектуального направления внеурочной литературной деятельности в контексте формирования универсальных учебных действий у детей. Студенты знакомятся с такими формами организации внеурочной деятельности, как кружки, утренники, уголки внеклассного чтения, газеты, викторины, литературные игры, конкурсы, виртуальные экскурсии, овладевают системой умений по разработке программ внеурочной деятельности. В результате освоения данного курса студенты-магистранты должны знать нормативно-правовые акты, регламентирующие деятельность в условиях реализации внеурочной деятельности по литературному чтению; уметь отбирать формы, методы и приемы педагогического сопровождения, в соответствии с возрастными и психологическим особенностями учащихся при реализации внеурочной деятельности по литературному чтению; владеть профессиональными практическими умениями, необходимыми для методического сопровождения детей при реализации внеурочной деятельности по литературному чтению.

Учитывая цифровизацию как одно из приоритетных направлений в образовании, а также системно-деятельностный подход в подготовке педагогов к организации внеурочной деятельности детей, содержание дисциплины было обновлено заданиями, направленными на формирование информационных компетенций у студентов через деятельность. Это задания, связанные с разработкой интерактивных учебных материалов и дистанционных учебных курсов на основе платформы Moodle, с выбором и анализом различных образовательных интернет-ресурсов, с составлением цифровых тестовых материалов, созданием творческих проектов и образовательных видео, подкастов, презентаций. Большое значение в курсе отводится анализу программ внеурочной деятельности, расположенных на сайтах школ, дидактическому контенту в виде ссылок на видеоформаты мероприятий, экскурсий, документальные фильмы о жизнедеятельности писателей и др.

Инновационным дополнением к освоению курса является сайт «Электронный конструктор методических пазлов» (http://tkumgpi.ru), разработанный преподавателями кафедры методики дошкольного и начального образования [7; 8]. Данный ресурс занял достойное место среди цифровых инструментов в подготовке будущего педагога к реализации внеурочной деятельности в аспекте разработки технологической карты внеурочного литературного мероприятия. Две пополняемые базы данных позволяют генерировать методическое планирование и сопровождение событийного процесса. Так, первая база *методических приемов* содержит описание каждого элемента и формируемых универсальных учебных действий, сопровождая демонстрацию приема на конкретном примере. Вторая база, *база дидактических материалов*, предоставляет тексты художественных произведений, произведений малых фольклорных жан-

[3] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 23.05.2020).

ров, занимательные материалы, портреты авторов произведений, иллюстрации к произведениям, аудиоформаты произведений, видеофильмы и мультипликационные фильмы, созданные по мотивам произведений, и др. Студенты учатся разрабатывать технологические карты со встроенным дидактическим сопровождением мероприятия. Такой документ после разработки можно не только распечатать в удобном формате, но и сохранить в личном кабинете, организуя методическую копилку. На сайте пользователи могут обмениваться своими разработками, комментировать идеи и технологии, оценивать друг друга. В то же время для системной образовательной деятельности будущие педагоги погружаются в атмосферу основных новостей в системе образования, представленных на сайте.

В ходе реализации дисциплины «Внеурочная деятельность детей по литературному чтению» применялись задания, которые позволили развивать у студентов умения работать с цифровыми ресурсами, а также самим проектировать их. Все это позволило формировать у будущих педагогов по внеурочной деятельности не только общепедагогическую ИКТ-компетентность, но и предметно-педагогическую, которая основана на использовании актуализированного материала в педагогической деятельности.

Обсуждение и заключение

Цифровые технологии в современном обществе проникли буквально во все сферы деятельности, в том числе и в образование. Сегодня современный учитель должен обладать не только предметными знаниями, знаниями психолого-педагогических особенностей детей той возрастной группы, с которой работает, но и соответствовать высоким требованиям, предъявляемым временем. Одним из основных трендов настоящего является владение информационной компетентностью на уровне не только пользователя, но и на уровне специалиста, который открыт к самообразованию, к постоянному повышению своей квалификации в сфере освоения постоянно обновляющихся информационных технологий. Деятельность учителя, согласно федеральным образовательным стандартам, предоставляет возможность организации внеурочной деятельности детей различной направленности. Соответственно цифровые образовательные технологии являются необходимым инструментом в этом направлении по развитию универсальных учебный действий обучающихся в формах, отличных от классно-урочной. Внедрение цифровых технологий в школьную практику предъявляет серьезные требования к подготовке студентов – будущих учителей и педагогов по внеурочной деятельности. Частично эту задачу возможно решить за счет включения в программы вузовских образовательных курсов заданий с использованием цифровой образовательной среды. Таким образом, подготовка педагога к организации внеурочной деятельности детей в условиях цифровизации образования напрямую зависит от изменяющихся тенденций в современном обществе и является процессом, динамично развивающимся как в пространстве реальном, так и в виртуальном.

Список использованных источников

1. *Петров Н. П., Бондарева Г. А.* Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 353–355.

2. *Чернобай Е. В.* Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М : Просвещение, 2014. 54 с.

3. *Баширина О. В.* Трансдисциплинарный электронный учебно-методический комплекс как элемент информационно-образовательной среды // Вестник ЧГПУ. 2014. № 2. С. 70–83.

4. *Хеннер Е. К.* Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования. М. : Бином. Лаборатория знаний, 2008. 188 с.

5. *Молчанова Е. А., Сафонова Л. А., Сафонов В. И.* Медиатехнологии в профессиональной деятельности учителя информатики // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 1. С. 85–89.

6. *Водясова Л. П., Морозова Е. Н., Коршунова Т. Ю.* Мобильные приложения как средство обучения русской фразеологии в средней общеобразовательной школе // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 1. С. 22–26.

7. *Кузнецова Н. В., Чиранова О. И.* Информационные технологии как средство проектирования урока в начальной школе // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 1. С. 52–58.

8. *Маслова С. В., Кахнович С. В.* Особенности планирования урока математики при помощи «Электронного конструктора методических пазлов» // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 3 (9). С. 94–100.

Поступила 26.05.2020;
принята к публикации 02.06.2020.

Об авторе:

Кузнецова Наталья Викторовна, заведующая кафедрой методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, kuz_nv75@mail.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Petrov N.P., Bondareva G.A. Digitalization and digital technologies in education. *Mir nauki, kulturi, obrazovaniy* = World of science, culture, education. 2019; 5 (78): 353–355. (In Russ.)

2. Chernobay E.V. The technology of preparing the lesson in the modern information educational environment. Moscow, Education, 2014. 54 p. (In Russ.)

3. Bashirina O.V. Transdisciplinary electronic educational-methodical complex as an element of the information-educational environment. *Vectnik Chelyabinskogo gos. ped. ins-ta* = Chelyabinsk State Ped. University. 2014. 2: 70–83. (in Russ.)

4. Henner E.K. Formation of ICT competence of students and teachers in the system of continuing education. Moscow, Binom. Laboratory of Knowledge, 2008. 188 p. (In Russ.)

5. Molchanova E.A., Safonova L.A., Safonov V.I. Media technologies in the professional work of an informatics teacher. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 1 (11): 85–89. (In Russ.)

6. Vodyasova L.P., Morozova E.N., Korshunova T.Yu. Mobile applications as a means of teaching Russian phraseology in a secondary school. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 1 (11): 22–26. (In Russ.)

7. Kuznetsova N.V., Chiranova O.I. Information technology as a means of designing a lesson in elementary school. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 1 (11): 52–58. (In Russ.)

8. Maslova S.V., Kakhnovich S.V. Features of planning a lesson in mathematics using the “Electronic Designer of Methodological Puzzles”. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 3 (9): 94–100. (In Russ.)

Submitted 26.05.2020;
revised 02.06.2020.

About the author:

Natalia V. Kuznetsova, Head of Department of methods of pre-school and primary education Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), kuz_nv75@mail.ru

Contribution of the authors:

Natalia V. Kuznetsova – definition of the idea and methodology of the article; collection of literary data; critical analysis and revision of the text.

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 378.147

Формирование цифровой составляющей профессионально-деловой иноязычной компетенции бакалавров инженерно-строительных направлений подготовки

Г. А. Кручинина[1*], Е. А. Пушкарева[2]

[1]ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (ННГУ), г. Нижний Новгород, Россия

[2]ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (ННГАСУ), г. Нижний Новгород, Россия

[*]galinakruchinina2009@rambler.ru

Введение: цифровизация определяет кардинальную направленность развития строительной отрасли. Усложняются структура, содержание и функции инженерно-строительной деятельности. Одной из важнейших задач высшего образования в сфере строительства является формирование у бакалавров компетенции профессионально-деловой иноязычной коммуникации в реальном и цифровом мире.

Материалы и методы: настоящее исследование подготовлено на основе теоретических (анализ научно-педагогической литературы; обобщение; систематизация) методов.

Результаты исследования: на основании анализа федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям бакалавриата ФГОС ВО 3++ выделено понятие «профессионально-деловая иноязычная компетенция»; сформулировано ее определение, проанализировано содержание и структура этой компетенции у бакалавров инженерно-строительных направлений подготовки. Обоснована необходимость включения в состав исследуемой компетенции цифровой составляющей. Определены факторы, влияющие на становление профессионально-деловой иноязычной компетенции, приведены цифровые технологии, представлены инструменты синхронной и асинхронной коммуникации. При определении сформированности цифровой составляющей мы исходили из оценки

ее когнитивно-деятельностного аспекта. Оценивание умений применять цифровые технологии происходило в процессе работы студентами над электронным портфолио, при презентации проектов.
Обсуждение и заключения: проведенное нами исследование констатирует, что цифровая составляющая выступает неотъемлемым компонентом профессионально-деловой иноязычной компетенции. Применение цифровых технологий ориентирует процесс формирования профессионально-деловой иноязычной компетенции на творчески-поисковую деятельность студентов в сети Интернет по самостоятельному приобретению знаний, дальнейшему их осмыслению и демонстрации в дискуссиях и совместной деятельности.

Ключевые слова: высшее образование, бакалавры инженерно-строительных направлений подготовки, компетентность, профессионально-деловая иноязычная компетенция, цифровые технологии.

Building the digital component of the professional and business foreign language competence of civil engineering Bachelors

G. A. Kruchinina[a*], E. A. Pushkareva[b]
[a]Lobachevsky State University, Nizhny Novgorod, Russia
[b]Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, Nizhny Novgorod, Russia
[*]galinakruchinina2009@rambler.ru

Introduction: digitalization is critical for the development of the construction industry. The structure, content and functions of civil engineering activities are becoming more complex. One of the most important tasks of higher education in the field of civil engineering is to equip the Bachelors with the competence of professional and business communication in foreign languages in the real and digital world.
Materials and Methods: this study was prepared on the basis of theoretical methods: study and analysis of scientific and pedagogical literature; generalization; systematization.
Results: based on the analysis of federal state educational standards of higher education for Bachelor's programs FSES HE 3++, the concept of «professional and business foreign language competence» is established; its definition was formulated, the content and structure of this competence directed towards civil engineering bachelors was analyzed. The necessity of including the digital component in the studied competence is substantiated. The factors influencing formation of the professional and business foreign language competence are determined; digital technologies, tools for synchronous and asynchronous communication are presented. When determining the civil engineering bachelor's progress in building the digital component of the professional and business foreign language competence, we proceeded from the assessment of its cognitive-activity aspect. The assessment of the ability to apply digital technologies took place in the process of students working on an electronic portfolio, while presenting projects.
Discussion and Conclusions: our research states that the digital component is an integral component of professional and business foreign language competence. The use of digital technologies focuses the process of formation of professional and business foreign language competence on the students' creativity and search activity on the Internet for the independent acquisition of knowledge, its further understanding and demonstration in discussions and collaboration.

Key words: higher education, bachelors of engineering and construction areas of training, competence, professional and business foreign language competence, digital technologies.

Введение

Развитие инженерно-строительного образования в России сегодня идет, с одной стороны, с учетом социально-экономического развития страны и региональных рынков труда, с другой – с ориентацией на общемировые процессы глобального развития постиндустриального общества в условиях четвертой промышленной революции.

Индустрия 4.0 – это, прежде всего, цифровые трансформации. Цифровизация определяет кардинальную направленность развития строительной отрасли. В электронный формат поэтапно должны быть переведены все градостроительные процедуры. В качестве метода планирования используются BIM-технологии, направленные на работу в команде и организующие интернет-взаимодействия между ее участниками из разных стран [1]. В этой связи профессиональная деятельность инженеров в сфере строительства претерпевает существенные изменения. Усложняется ее структура, содержание и функции. Сейчас эта деятельность предстает как комплексная, коллективная, с социально-эконо-

мической направленностью, требующая подготовки профессионалов, обладающих не только предметно-специфическими, но и общепрофессиональными и универсальными компетенциями, в которых решающую роль играют навыки эффективной коммуникации, в том числе на иностранном языке в реальной и цифровой среде. Поэтому одной из важнейших задач высшего образования в сфере строительства является формирование у бакалавров компетенции профессионально-деловой иноязычной коммуникации в реальном и цифровом мире.

Формированию коммуникативной компетенции у студентов технических вузов посвящено значительное количество научно-педагогических трудов, но формированию цифровых компонентов этой компетенции уделено недостаточное внимание. Актуальной задачей представляется рассмотрение структуры профессионально-деловой иноязычной компетенции бакалавров инженерно-строительного профиля, определение факторов, влияющих на становление искомой компетенции, технологий формирования и оценивания ее цифровой составляющей.

Обзор литературы

Понятие коммуникативной компетенции было введено этнолингвистом Д. Хаймсом[1] (1972). Таким образом, он сделал попытку преодолеть дихотомию между компетенцией и употреблением, проведенную Н. Хомским. Д. Хаймс полагал, что для эффективной коммуникации необходимо владение «коммуникативной компетенцией», т. е. «внутренним знанием ситуационной уместности языка», которое дополняет лингвистическую компетенцию, разработанную Н. Хомским.

Анализ научных работ, посвященных исследованиям коммуникативной компетенции, выявил тенденцию к пересмотру этого понятия с позиций усиления ценностных, мотивационных, психологических и культурологических факторов, осознания ее как неотъемлемого профессионально значимого личностного качества. Исследователями включаются в состав искомой компетенции различные компоненты. Что касается цифровой составляющей процесса коммуникаций, то сейчас только начинают появляться работы, посвященные проблеме интегрирования в состав коммуникативной компетенции этого важнейшего компонента [2]. Исследования сущности, структуры, технологии формирования и оценивания цифровой составляющей в составе коммуникативной компетенции у бакалавров инженерно-строительных направлений подготовки не проводилось.

Компетенция коммуникации в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ к результатам освоения программы подготовки бакалавров определяется как «способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» (УК 4)[2]. Это позволяет нам интегрировать понятия «компетенция», «иностранный язык», «деловые коммуникации», «профессиональная деятельность» и констатировать целесообразность формирования профессионально-деловой иноязычной компетенции у бакалавров инженерно-строительных направлений подготовки, которая по своей сущности является коммуникативной.

Значительное количество научных работ посвящено использованию цифровых технологий в процессе формирования компетенций [3–5]. Цифровые технологии в образовании быстро обновляются, открывают возможности использования безграничного объема образовательных ресурсов. Они обеспечивают индивидуальный подход к контролю учебно-познавательной деятельности студентов, вариативность применения традиционных и цифровых технологий обучения, объективность тестового контроля, единство требований преподавателя, предъявляемых ко всем студентам, наличие различных вариантов применения цифровых технологий при удаленном контакте преподавателя и студентов, повышение уровня мотивации учения в случае хорошего владения цифровыми технологиями [3].

Исключительную значимость в инженерном образовании имеет проектный подход, позволяющий организовать как индивидуальную, так и групповую работу, обеспечить междисциплинарность и проблемно-профессиональную направленность, повышать мотивацию и решать многие другие образовательные проблемы [4].

Материалы и методы

Настоящее исследование подготовлено на основе теоретических методов: изучение и анализ научно-педагогической литературы; обобщение; систематизация и классификация.

Результаты исследования

Опираясь на научно-педагогические исследования в области высшего образования, мы определяем *профессионально-деловую иноязычную компетенцию* как способность и готовность

[1] *D. Coste, J-F. Pietro, D. Moore.* Hymes and the Palimpsest of Communicative Competence: A Journey in Language Didactics [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/277077930_Hymes_and_the_Palimpsest_of_Communicative_Competence_A_Journey_in_Language_Didactics (дата обращения: 12.10.2020).

[2] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата) от 23 июня 2017 г. № 47139. С. 10. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/080301_B_3_27062017.pdf (дата обращения: 12.10.2020).

на основе приобретенных знаний, умений, навыков, интеллектуального и социокультурного опыта, ценностей, целесообразно осуществлять иноязычные профессионально-деловые коммуникации, самостоятельно и ответственно ставить и решать профессионально-деловые коммуникативные задачи, производить поиск, анализ, оценку, применение необходимой информации, в том числе с использованием цифровых технологий, оценивать результаты деловой коммуникации и быть готовым к дальнейшему саморазвитию.

Неотъемлемой составляющей профессионально-деловой иноязычной компетенции является *цифровая*. Без применения цифровых технологий бакалавры в области строительства не смогут выполнять такие трудовые функции, как: подготовка проектной и рабочей документации, анализ предоставленных и собранных данных; оформление результатов расчетов и составление пояснительной записки; руководство работниками; работа в комиссиях; подготовка заданий, исходных данных; инструктаж специалистов и др., т. е. осуществлять профессионально-деловые коммуникации на государственном или на иностранном языке.

Изучение педагогических исследований в сфере высшего образования позволяет рассматривать коммуникативную компетенцию, формируемую в процессе профессионально-иноязычной подготовки, как совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный, эмоционально-волевой [5]. Сформированность этих компонентов влияет как на становление профессионально-деловой иноязычной компетенции в целом, так и ее отдельных составляющих.

Мотивационно-ценностный компонент цифровой составляющей характеризуется проявлением осознания значимости владения цифровыми технологиями и интересом к их использованию в процессе профессионально-деловых иноязычных коммуникациях. К когнитивно-деятельностному компоненту мы относим знания, умения, навыки использования цифровых средств для решения образовательных задач, связанных с ознакомлением, анализом, организацией, применением и представлением иноязычных источников, в парной и групповой иноязычной коммуникативной деятельности для достижения профессионально значимых целей и для самообразования. Эмоционально-волевой компонент мы связываем с умениями выступить субъектом цифровых профессионально-деловых иноязычных коммуникаций и с уверенностью в использовании цифровых технологий.

Эффективность процесса формирования профессионально-деловой иноязычной компетенции связана с рядом факторов. Нами были выявлены микро- и макрофакторы формирования исследуемой компетенции.

Микрофакторы – внутренние компоненты реальных учебных возможностей: личностный интерес и осознание значимости деловой иноязычной коммуникативной компетенции для успешной профессиональной деятельности в реальном и цифровом мире, способность к эмоционально-волевому самоуправлению процессом познания и проявления профессионально-деловой иноязычной компетенции, обучаемость, способность выходить в рефлексивную позицию, опыт использования цифровых технологий.

Макрофакторы – актуализация межпредметных связей и повышение профессиональной направленности образовательного процесса; наличие инфраструктуры электронной информационно-образовательной среды, учет характеристик и потенциальных возможностей цифровых технологий в формировании профессионально-деловой иноязычной компетенции; дидактическое обеспечение электронного обучения на основе проектных и личностно-ориентированных технологий; поддержка и руководство преподавателя в организации самостоятельной деятельности обучающихся, его культура деловой коммуникации; возможность обучающихся воздействовать на процесс формирования профессионально-деловой иноязычной компетенции и выбора его форм и средств.

При организации образовательного процесса нами использовались система электронного обучения на базе платформы Sakai в электронной информационно-образовательной среде университета, форумы, вики-страницы, новые интернет-сервисы, включающие веб-сайт преподавателя и сообщество в социальных сетях, интерактивные тесты, презентации, интернет-проекты, образовательные веб-сайты, мультимедийный учебник.

Наиболее высоко в формировании профессионально-деловой иноязычной компетенции мы оцениваем метод проектов с использованием цифровых технологий. Разработанные нами проектные задания имеют межпредметный квазипрофессиональный характер и соотносятся с общепрофессиональными дисциплинами инженерно-строительной подготовки, что обеспечивает профильно-ориентированный характер обучения. С другой стороны, они направлены на формирование универсальных знаний теоретического и эмпирического характера о системе ценностей, норм и правил деловой иноязычной коммуникации и освоение ее различных форм в реальном и цифровом мире. Метод проектов позволяет интегрировать различные образователь-

ные технологии, что дает возможность решать образовательные задачи разнообразно.

Взаимодействие преподавателя со студентами, студентов друг с другом на базе Sakai происходит через инструменты коммуникации, которые делают возможными формы организации синхронного и асинхронного взаимодействия: электронная почта, форумы, чаты, комментарии, мессенджеры и др.

При определении сформированности профессионально-деловой иноязычной компетенции бакалавров инженерно-строительных направлений подготовки мы исходили из оценки ее когнитивно-деятельностного аспекта по пятибалльной шкале: продвинутому уровню соответствовало 4,5–5 балла; функциональному – 3,5–4,4 балла; элементарному – менее 3,4 балла. Оценка складывалась из трех компонентов: итоговый тест и эссе – 30 %; электронное портфолио 20 %; кафедральный экзамен 50 %. За активное участие на практических занятиях, конкурсах и конференциях студентам к оценке прибавлялось 0,5 баллов. Оценивание умений применять цифровые технологии происходило при презентации проектов, в процессе работы над электронным портфолио.

Обсуждение и заключение

Таким образом, цифровая составляющая выступает неотъемлемым компонентом профессионально-деловой иноязычной компетенции. Владение цифровой профессионально-деловой иноязычной компетенцией позволяет бакалавру получать, оценивать и применять иноязычную информацию, осуществлять в цифровой среде коммуникации, необходимые для успешного решения профессиональных задач. Применение цифровых технологий ориентирует профессионально-иноязычную подготовку на творчески-поисковую деятельность студентов в сети Интернет по самостоятельному приобретению знаний, дальнейшему их осмыслению и демонстрации в дискуссиях и совместной деятельности, а также оценивание приобретенного опыта использования делового иностранного языка как средства решения профессиональных задач.

Список использованных источников

1. *Бородачев В. В., Лапшин А. А.* Внедрение информационного моделирования зданий (BIM) – стимул в широком использовании сетевой формы обучения и онлайн технологий в системе ДПО // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. № 31. М., 2017. С. 172–180.

2. *Сафонова В. В.* Актуальные проблемы теории и практики оценивании уровня межкультурной информационно-коммуникационной компетенции у обучающихся в высшей школе // Создание виртуального межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного обучения: сборник статей. М., 2017. С. 188–197.

3. *Кручинин М. В., Кручинина Г. А., Петрукович Л. А.* Применение цифровых технологий обучения в высшей школе: проблемы и перспективы, SWOT-анализ // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С. 64–75.

4. *Кручинин М. В., Кручинина Г. А.* Взаимодействие участников проектной деятельности в вузе с применением сетевых коммуникаций // Казанский педагогический журнал. 2015. Т. 2. № 6 (113). С. 290–296.

5. *Кручинина Г. А., Патяева Н. В., Михайлова Е. Б.* Дидактическая система формирования профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей в условиях информатизации образования // Приволжский научный журнал. 2014. № 3 (31). С. 233–238.

Поступила 12.10.2020;
принята к публикации 16.10.2020.

Об авторах:

Кручинина Галина Александровна, профессор кафедры педагогики и управления образовательными системами ФГАОУ ВО Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (ННГУ) (603950, Россия, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 23), доктор педагогических наук, galinakruchinina2009@rambler.ru

Пушкарева Евгения Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (ННГАСУ) (603950, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ильинская, д. 65). evg.pushkareva@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Кручинина Галина Александровна – научное руководство, критический анализ и доработка текста, формулировка полученных результатов, организация начальной экспертизы публикации.

Пушкарева Евгения Александровна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка начального варианта текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Borodachev V.V., Lapshin A.A. The introduction of building information modeling (BIM) is an incentive for the widespread use of networked learning and online technologies in the CVE system. *Sbornik trudov po problemam dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* = Collection of works on the problems of ad-

ditional professional education. № 31. Moscow, 2017. P. 172–180. (In Russ.)

2. Safonova V.V. Actual problems of theory and practice in assessing the level of intercultural information and communication competence among students in higher education. *Sozdaniye virtual'nogo mezhkul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva sredstvami tekhnologiy elektronnogo obucheniya: sbornik statey* = Creation of a virtual intercultural educational space by means of e-learning technologies: Collection of articles. Moscow, 2017. P. 188–197. (In Russ.)

3. Kruchinin M.V., Kruchinina G.A., Petrukovich L.A. Application of digital learning technologies in higher education: problems and prospects, SWOT analysis. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2020; 3 (140): 64–75. (In Russ.)

4. Kruchinin M.V., Kruchinina G.A. Interaction of participants in project activities at the university with the use of network communications. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2015; 6 (113) (2): 290–296. (In Russ.)

5. Kruchinina G.A., N.V. Patyaeva, Mikhailova E.B. Didactic system of formation of professional foreign language competence of students of engineering specialties in the conditions of informatization of education. *Privolzhskiy nauchnyy zhurnal* = Privolzhsky Scientific Journal. 2014; 3 (31): 233–238. (In Russ.)

Submitted 12.10.2020;
revised 16.10.2020.

About the authors:

Galina A. Kruchinina, Professor, Department of Pedagogy and Management of Educational Systems, Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University (23 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), galinakruchinina2009@rambler.ru.

Evgeniya A. Pushkareva, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering (65 Ilyinskaya St., Nizhny Novgorod, 603950, Russia), evg.pushkareva@yandex.ru

Contribution of the authors:

Galina A. Kruchinina – research supervision; critical analysis and revision of the text, formulation of the results obtained, organization of the initial examination of the publication.

Evgeniya A. Pushkareva – theoretical analysis of literature on the research problem; preparation of the initial version of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 372.854

Химический эксперимент как средство реализации деятельностного подхода в обучении химии

О. А. Ляпина*, Н. В. Жукова, В. В. Панькина, Д. Н. Иванова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**olga.koshelevaa@mail.ru*

Введение: в статье рассматривается методика реализации химического эксперимента как средство реализации деятельностного подхода в преподавании химии. Химический эксперимент представляет собой базовое звено в познавательной деятельности учащихся и выступает наиболее эффективным и доступным способом реализации деятельностного подхода в обучении химии. Экспериментальная познавательная деятельность дает возможность обучающимся проникнуть в суть химического явления, наиболее глубоко усвоить материал для его использования в качестве способа дальнейшего познания.
Материалы и методы: в работе описана методика включения в учебный процесс исследовательского и проблемного химического эксперимента как средство реализации деятельностного подхода, способствующего повышению мотивации к изучению химии, а также теоретической и практической подготовки учащихся. В исследовании использовались теоретические методы: изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической и учебной литературы и эмпирические методы: анкетирование учащихся и учителей химии, обработка результатов анкетирования, беседа.
Результаты исследования: осуществлена экспериментальная проверка эффективности использования химического эксперимента как средства реализации деятельностного подхода, влияющего на уровень мотивации школьников к изучению химии.

Обсуждение и заключения: выполненное исследование доказывает, что использование исследовательского и проблемного химического эксперимента как средства реализации деятельностного подхода на занятиях по химии положительно влияет на уровень мотивации к изучению химии, служит опорой, источником знаний и, следовательно, является важной составляющей активизации познавательного процесса учащихся.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, предмет химия, химический эксперимент, деятельностный подход.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева и МГПИ) по теме «Реализация деятельностного подхода в обучении химии».

Chemical experiment as a means of implementing the activity approach in teaching chemistry

O. A. Lyapina*, N. V. Zhukova, V. V. Pankina, D. N. Ivanova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**olga.koshelevaa@mail.ru*

Introduction: the article considers the method of implementing a chemical experiment as a means of implementing an activity-based approach in teaching chemistry. Chemical experiment is a basic link in the cognitive activity of students and is the most effective and affordable way to implement the activity approach in teaching chemistry. Experimental cognitive activity allows students to get into the essence of the chemical phenomenon, to learn the material and its creative perception most deeply, to use the learned material as a way of further knowledge.
Materials and Methods: the paper describes the method of including a research and problem chemical experiment in the educational process as a means of implementing an activity-based approach that helps to increase motivation to study chemistry, as well as theoretical and practical training of students. The study used theoretical methods: the study and analysis of psychological, pedagogical, scientific, methodological and educational literature and empirical methods: questioning students and teachers of chemistry, processing the results of the survey, conversation.
Results: an experimental test of the effectiveness of using a chemical experiment as a means of implementing an activity approach in the study of the section «non-Metals», which affects the level of motivation of schoolchildren to study chemistry, was carried out.
Discussion and Conclusions: the research proves that the use of research and problem chemical experiment as a means of implementing the activity approach in chemistry classes positively affects the level of motivation to study chemistry, serves as a support, a source of knowledge and, therefore, is an important component of activating the cognitive process of students.

Key words: secondary school, the subject of chemistry, chemical experiment, activity-based approach.

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant for conducting scientific research on priority areas of scientific activity of the partner universities on network interaction (I. Yakovlev CHSPU named after and MSPI) on the theme «Implementation of the activity approach in teaching chemistry».

Введение

Химический эксперимент представляет собой базовое звено в познавательной деятельности учащихся и выступает наиболее эффективным и доступным способом реализации деятельностного подхода в обучении химии. Он позволяет наиболее глубоко усвоить химический материал и его творческое восприятие. Экспериментальная деятельность учащихся традиционно считается отличительной особенностью химического образования. Именно химический эксперимент придает особую специфику предмету химии в школе. И это неудивительно, так как по своим возможностям химический эксперимент трудно сравнить с каким-либо другим методом обучения. Он способствует формированию эмпирических предметных знаний и общеучебных умений, развитию образного мышления, зрительной и моторной памяти, внимания, осознанию связи теории с практикой, знакомит уча-

щихся с новыми явлениями, осуществляет связь теории с практикой, а также служит источником нового знания.

Обзор литературы

Химический эксперимент как метод обучения появился с момента возникновения учебного предмета – химии.

В методике обучения химии проблемой классификации, планирования и постановки эксперимента занимались такие известные методисты, как В. Н. Верховский, В. С. Полосин, В. В. Фельдт, К. Я. Парменов, Д. М, Кирюшкин, Л. А. Цветков, И. Н. Чертков и др.

В. Н. Верховский [1] разработал технику и методику ученического и демонстрационного эксперимента, тем самым внеся огромный вклад в развитие химического эксперимента. К. Я. Парменов [2] занимался изучением вопроса о роли и значении учебного и демонстрационного эксперимента в преподавании химии.

Демонстрационный эксперимент и ученические опыты представляют собой своеобразные элементы использования в обучении экспериментального метода, отсутствие практической части курса химии или недостаточное внимание к ней неизбежно ведет к потере интереса со стороны школьников и, как следствие, снижению успеваемости. Большой вклад в проблему использования различных способов реализации химического эксперимента внес В. С. Полосин [3], разработавший методику комплексного использования химического эксперимента в сочетании с другими средствами обучения.

В статье Н. А. Титова и Л. Н. Чернышевой [4] указывается на то, что выполнение химических опытов приводит к формированию у учащихся опыта творческой деятельности и развитию познавательных УУД. При выполнении ряда опытов ученики сталкиваются с различными затруднениями, для преодоления которых учитель создает определенные условия, направляет поиск учеников и оказывает необходимую помощь [4]. В работе С. В. Зенкиной и Л. Н. Зимовой [5] описана методика освоения способов образовательной деятельности в условиях доступных цифровых образовательных ресурсов. Использование информационных технологий позволяет не только безопасным образом продемонстрировать тайны микромира путем демонстрации макроскопических эффектов: изменение цвета, возгорание, взрыв при смешивании веществ, но и понять механизмы наблюдаемых явлений.

Эксперимент применяется не только для стимуляции мотивации учения, превращения знаний в убеждения, но и для развития познавательной самостоятельности в деятельности учащихся, для формирования умений и навыков самостоятельной исследовательской деятельности. Все это в целом способствует формированию у учащихся исследовательских умений и основ научного мировоззрения.

Материалы и методы

Исследование проводилось на основе теоретических методов: изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической и учебной литературы и эмпирических методов: анкетирование учащихся и учителей химии, обработка результатов анкетирования, беседа. Базой для проведения исследования послужила МБОУ «Ковылкинская СОШ № 4» Ковылкинского муниципального района Республики Мордовия.

Результаты исследования

В настоящее время тенденция развития химического образования основывается на функции развивающего обучения. Это требует не только совершенствования теоретической части программы и учебников, но и в определенной степени обновления химического эксперимента.

Химический эксперимент – это основной и специфический метод обучения, который развивает у обучающихся познавательную деятельность и знакомит их с химическими явлениями. При его постановке необходимо учитывать особенности учебного материала: какое содержание лучше усваивается; какие теоретические знания необходимы и какие практические умения и навыки развиваются; какие воспитательные и развивающие задачи реализуются. Включение обучащихся в активную экспериментальную познавательную деятельность позволяет им проникнуть в сущность химического явления, освоить его на уровне общих закономерностей и использовать усвоенный материал как средство для получения дополнительных знаний.

Современный педагог применяет эксперимент в обучении химии не только для стимулирования мотивации к обучению, преобразования знаний в убеждения, но и для развития познавательной самостоятельности в деятельности учащихся и развития навыков самостоятельной исследовательской деятельности.

Все это в целом способствует формированию у обучающихся исследовательских умений и основ научного мировоззрения.

В процессе обучения химии эксперимент является:

1. Во-первых, одним из основных методов обучения химии.

2. Во-вторых, источником и средством нового знания.

3. В-третьих, инструментом проверки достоверности информации.

Для более точного понимания роли химического эксперимента рассмотрим его функции,

которые наиболее подробно охарактеризованы в работе Э. Г. Золотникова [6]:

1. Функция обучения связана с формированием у школьников понятий (о веществах, их свойствах, о протекании химических реакций) составляющих в целом химическое знание, а также у обучающихся формируются умения и навыки, которые они могут применить на практике;

2. Воспитывающая функция предполагает формирование личностных качеств в направлении научного мировоззрения;

3. Развивающая функция химического эксперимента заключается в стимулировании познавательных процессов (внимания, восприятия, мышления, памяти); формировании умений и навыков работы с химическим оборудованием и реактивами;

4. Корректирующая функция основывается на преодолении различных недочетов и ошибок при получении теоретических знаний и корректировании сформированных экспериментальных навыков и умений.

5. Обобщающая функция предполагает формирование обобщенных знаний средством отработки обучающимися общеучебных практических умений и навыков работы с различными химическими реактивами и оборудованием.

6. Эвристическая функция предполагает установление новых понятий, закономерностей и фактов;

7. Исследовательская функция связана с совершенствованием и закреплением исследовательских умений и навыков химического экспериментирования и обращения с веществами.

8. Мировоззренческая функция – формирование научного мировоззрения и понимания целостной картины мира.

Химические опыты, описанные в различных программах обучения, не всегда можно назвать экспериментом в исконном смысле этого слова. Эксперимент – это метод эмпирического познания, с помощью которого получают новое знание. Стимулом к развитию интереса к изучению химии может стать химический эксперимент, если он служит источником нового знания и вызывает любопытство учащихся. Содержание и формы организации химического эксперимента взаимосвязаны с уровнем теоретических знаний учащихся [7]. Так, при изучении химических свойств серной кислоты можно использовать прием «Угадай результат опыта». Учащимся задается вопрос «Что произойдет, если к концентрированной серной кислоте добавить медь?». Сначала они высказывают свои предположения, а затем проводится демонстрационный эксперимент. Обучающиеся фиксируют результаты эксперимента в тетради и сравнивают с предсказаниями; формулируют вывод об отличии химических свойств концентрированной серной кислоты от химических свойств разбавленной кислоты по отношению к меди [8].

При изучении темы «Металлы и их соединения» учитель может предложить следующее задание: «Предположите возможность протекания реакции между растворами сульфата железа (II) и нитрата серебра. Запишите уравнения реакции. С помощью реактивов проведите данный опыт. Сравните результаты опыта с составленным уравнением. Отлейте часть раствора в другую пробирку и проведите качественный анализ на наличие ионов железа в растворе. Запишите ваши наблюдения и выводы» [9].

Основная задача учителя – научить обучающихся не просто воспроизводить готовую информацию, а выражать свое мнение к ней, тем самым показывая ученикам, что необходимо обдумывать информацию, которая нас окружает, учиться ее анализировать и самостоятельно искать. Анализ литературных источников показал, что ценность применения деятельностного подхода при обучении химии неоспорима для обучения (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов, Г. П. Щедровицкий и др.).

Для проведения исследования в области применения учителями деятельностного подхода в практике преподавания химии было проведено анкетирование учителей г. о. Саранск и РМ, а также магистрантов МГПИ с целью исследования понимания сущности деятельностного подхода и их готовности к его использованию в своей педагогической работе.

Для анкетирования учителей были подготовлены следующие вопросы:

I. Деятельностный подход в образовании	– это процесс деятельности учеников, направленный на становление его сознания и его личности в целом
II. Деятельностный подход в образовании	– это процесс учения
III. Деятельностный подход в образовании	– это совокупность либо предметно-практических действий, либо умственных действий
IV. Деятельностный подход в образовании	– это совокупность образовательных технологий и методических приемов
V. Деятельностный подход в образовании	– это …

1. Обведите, по вашему мнению, наиболее верный ответ.

2. Скорректируйте остальные определения.

3. Сформулируйте свое определение.

Обведите на шкале ту цифру, которая отражает ваше отношение к деятельностному подходу.

– 3	Ничего не знаю о деятельностном подходе
– 2	Слышал(а) о деятельностом подходе, но не вникал(а)
– 1	Знаю о деятельностом подходе, но на уровне больше «нет», чем «да»
0	Не интересует проблема реализации деятельностного подхода в образовании
+ 1	Пыталась (пытался) вникать в сущность деятельностного подхода
+ 2	Изучаю вопрос о деятельностном подходе
+ 3	Знаю смысл и сущность деятельностного подхода

При анализе результатов анкетирования было установлено, что 57 % респондентов знают и применяют в своей работе методику деятельностного подхода в обучении, но несистематично, 23 % из опрошенных изучают данную проблему, а 20 % – знали о существовании данного подхода, но не вникали в его суть.

Рис. 1. Уровень применения деятельностного подхода в практике преподавания

В своей работе учителя достаточно часто применяют методы создания проблемных ситуаций, используют активные и интерактивные методики, а также вовлекают учащихся в оценочно-дискуссионную, рефлексивную и проектную деятельность. Но, к сожалению, делают это несистематично, в силу различных обстоятельств.

Применению в практике педагога деятельностного подхода мешают следующие факторы: отсутствие информационно-материального обеспечения в школе, отсутствие опыта построения деятельностного урока, отсутствие времени на изучение дополнительной методической литературы.

Для подтверждения эффективности химического эксперимента как средства реализации деятельностного подхода и повышения мотивации обучающихся к изучению химии нами был проведен педагогический эксперимент. В качестве экспериментального класса выступил 9 класс МБОУ «Ковылкинская СОШ № 4» Ковылкинского муниципального района Республики Мордовия.

Широкое применение эксперимента в обучении химии является одним из важнейших условий достижения осознанных и прочных знаний учащихся по химии. Химический эксперимент может выступать в роли метода при самостоятельной работе учащихся или методического приема, характеризующего тот или иной частный метод.

Приведем пример основных заданий практической работы с элементами деятельностного подхода в рамках изучаемой темы «Металлы» [9].

Цель: совершенствовать умения решать экспериментальные задачи, анализировать результаты опытов, осуществлять превращения.

Задание 1. Для проверки знаний техники безопасности и готовности к выполнению работы выберите верное утверждение:

а) Натрий хранят в плотно закрытой стеклянной банке под слоем керосина.

б) Все металлы подвергаются коррозии.

в) Металлы побочных подгрупп образуют нерастворимые основания.

Задание 2. Распознайте вещества в пронумерованных пробирках (кристаллические $CuSO_4$, $FeSO_4$, $ZnSO_4$), с помощью одного реактива заполните нижеприведенную таблицу, уравнения химических реакций запишите в молекулярном и ионном виде.

Реактивы	**№ пробирки, результат наблюдения**		
	I	**II**	**II**
1) Растворение			
2) Качественная проба			
3) Формула вещества			

Задание 3. Цепочка превращений.

Составьте схему превращения хлорида алюминия в сульфат алюминия, а затем осуществите это же экспериментальным путем. Напишите соответствующие реакции в молекулярном и ионном виде.

Подсказка: $AlCl_3 \rightarrow ? \rightarrow Al_2(SO_4)_3$

Задание 4. Проблемный опыт с катионами металлов.

В пробирку налейте 2 мл раствора хлорида железа (III) и опустите на шпателе немного порошка железа. Сделайте предположение о возможности протекания реакции. Нагревайте содержимое пробирки. Затем отлейте немного раствора в другую пробирку и проведите качественную реакцию на катионы железа в растворе с помощью гидроксида натрия. Запишите наблюдения и попробуйте их объяснить с помощью уравнения реакции.

Действия	**Наблюдения**

При реализации деятельностного подхода существенно изменяется позиция обучающегося: самостоятельно или под руководством учителя принимает учебную задачу, анализирует способы ее решения, выдвигает гипотезы, определяет причины ошибок и т. д.

Мы провели также анкетирование учащихся для изучения влияния химического эксперимента с элементами деятельностного подхода на уровень мотивации к изучению химии.

Ученикам была предложена анкета «Оценка степени сформированности мотивации к изучению химии обучающихся 9 классов», состоящая из 12 вопросов.

Вопросы анкеты:

1. Нравится ли вам предмет «Химия»?

а) да; б) нет;

2. Считаете ли вы предмет «Химия» сложным для понимания?

а) да, совсем не понимаю;

б) да, пытаюсь разобраться самостоятельно;

в) да, занимаюсь дополнительно с репетитором;

г) нет, сложностей не возникает;

3. Какой вид работы по химии вы предпочитаете?

а) решать задачи;

б) слушать объяснения учителя;

в) выполнять лабораторные работы;

г) решать творческие задачи;

д) ничего не делать;

4. Что вам больше нравится на уроках химии?

а) смотреть демонстрационные опыты, когда их выполняет преподаватель в классе;

б) смотреть демонстрационные опыты онлайн;

в) самостоятельно проводить лабораторные опыты под руководством учителя;

5. Хотели бы вы, чтобы уроки химии проводились с самостоятельным выполнением химических опытов?

а) да; б) нет;

6. Хотели бы вы участвовать в подготовке и проведении уроков химии с применением химического эксперимента?

а) да; б) нет;

7. Как вы считаете, помогают ли лабораторные опыты в закреплении и усвоении материала по химии?

а) да; б) нет;

8. Перед выполнением лабораторного опыта самостоятельно ли вы продумываете последовательность методики его выполнения или ждете четких указаний преподавателя?

а) да; б) нет; в) жду указаний;

9. Зная свойства определенных классов веществ, можете ли вы предугадать, какие лабораторные опыты можно с ними проделать, чтобы их доказать?

а) да; б) нет;

10. Хотели бы вы улучшить свои знания по химии?

а) да; б) нет;

11. Как вы думаете, могут ли пригодиться знания о химических свойствах веществ, которые вы получили при выполнении химических экспериментов, в дальнейшей жизни, быту?

а) да; б) нет;

12. Хотели бы вы связать свою жизнь с химией?

а) да; б) нет.

Проанализировав ответы учащихся, можно представить следующую статистику: 42 % из опрошенных считают химию сложным учебным предметом, но пытаются разобраться с возникающими трудностями самостоятельно, а 30 % из респондентов также придерживаются этого мнения и дополнительно занимаются с репетитором. Преобладающими ответами учащихся на вопрос о любимом занятии на уроках химии являются выполнение лабораторных и творческих работ. Более 65 % учеников заинтересованы в самостоятельном выполнении экспериментальных работ, в подготовке и проведении уроков с применением химического эксперимента, что в свою очередь способствует формированию прочных химических знаний и развитию потенциала личности. Также 80 % из опрошенных школьников считают, что знания химических свойств веществ пригодятся в быту и многие из учащихся (около 35 %) хотят напрямую или косвенно связать свою дальнейшую жизнь с химией. Полученные результаты показали, что использование химического эксперимента как средства реализации деятельностного подхода повышает уровень предметной мотивации к изучению химии, служит опорой, источником знаний, а также является важной составляющей активизации познавательного процесса учащихся.

Обсуждение и заключение

Экспериментальная деятельность учащихся традиционно считается отличительной особенностью химического образования. Именно эксперимент придает особую специфику предмету химии в школе. И это неудивительно, так как по своим возможностям химический эксперимент трудно сравнить с каким-либо другим методом обучения. Эксперимент способствует формированию эмпирических предметных знаний и общеучебных умений, развитию образного мышления, зрительной и моторной памяти, внимания, осознанию связи теории с практикой.

Обучение приемам осуществления химического эксперимента, этапам исследовательской деятельности и поэтапное формирование умений и навыков самостоятельной практической исследовательской деятельности создает основу для превращения учащегося в субъект учебной деятельности, личность, способную оценить значимость организованной им самим деятельности для самосовершенствования и самопознания.

Список использованных источников

1. *Верховский В. Н.* Техника и методика химического эксперимента в школе. Ленинград : Учпедгиз, 1959. Т. 1. 544 с.

2. *Парменов К. Я.* Химический эксперимент в средней школе. Москва : АПН РСФСР, 1959. 340 с.

3. *Полосин В. С., Прокопенко В. Г.* Практикум по методике преподавания химии. Москва : Просвещение, 1989. 223 с.

4. *Титова Н. А., Чернышева Л. Н.* О переосмыслении стереотипов при выполнении химического эксперимента // Химия в школе. 2019. № 4. С. 86–93.

5. *Зенкина С. В., Зимова Л. Н.* Из опыта реализации деятельностного подхода к обучению // Химия в школе. 2013. № 3. С. 144–155.

6. *Злотников Э. Г., Гаркунов В. П.* Функции химического эксперимента // Первое сентября. 2007. № 24. С. 18–25.

7. *Ляпина О. А., Жукова Н. В., Панькина В. В., Капустина Ю. Ф.* Роль химического эксперимента в преподавании школьного курса химии в рамках реализации ФГОС ООО // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 4. С. 73–79.

8. *Степин Б. Д., Аликберова Л. Ю.* Занимательные задания и эффективные опыты по химии. Москва : Дрофа, 2002. 432 с.

9. *Киселева Е. В.* Экспериментальная химия в системе проблемно-развивающего обучения. 8–11 классы. Инструктивные карты практических работ и опытов. Волгоград : Учитель, 2015. 107 с.

Поступила 16.05.2020;
принята к публикации 19.05.2020.

Об авторах:

Ляпина Ольга Анатольевна, заведующая кафедрой химии, технологии и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, olga.koshelevaa@mail.ru

Жукова Наталья Вячеславовна, декан естественно-технологического факультета, доцент кафедры химии, технологии и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат химических наук, chem-teh@mail.ru

Панькина Вера Владимировна, доцент кафедры химии, технологии и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, konakova_vv@mail.ru

Иванова Дарья Николаевна, магистрант кафедры химии, технологии и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), www.ivanovadasha6406@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Ляпина Ольга Анатольевна – научное исследование; подготовка начального варианта текста.

Жукова Наталья Вячеславовна – критический анализ и доработка текста; компьютерные работы; обеспечение ресурсами.

Панькина Вера Владимировна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов.

Иванова Дарья Николаевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, проведение экспериментов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Verkhovsky V.N. Technique and method of chemical experiment at school. Leningrad, Uchpedgiz, 1959. T. 1. 544 p. (In Russ.)

2. Parmenov K.Ya. Chemical experiment at high school. Moscow, APS RSFSR, 1959. 340 p. (In Russ.)

3. Polosin V.S., Prokopenko V.G. Practical Training on methods of teaching chemistry. Moscow, Education, 1989. 223 p. (In Russ.)

4. Titova N.A., Chernysheva L.N. On rethinking stereotypes when performing a chemical experiment. *Himiya v shkole* = Chemistry at school. 2019; 4: 86–93. (In Russ.)

5. Zenkina S.V., Zimova L.N. From the experience of implementing the activity approach to learning. *Himiya v shkole* = Chemistry at school. 2013; 3: 144155. (In Russ.)

6. Zlotnikov E.G., Garkunov V.P. Functions of chemical experiment. *Pervoe sentyabrya* = First of September. 2007; 24: 18–25. (In Russ.)

7. Lyapina O.A., Zhukova N.V., Pankina V.V., Kapustina Yu.F. The Role of chemical experiment in teaching school chemistry course within the framework of GEF LLC implementation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 4: 73–79. (In Russ.)

8. Stepin B.D., Alikberova L.Yu. Entertaining tasks and effective experiments in chemistry. Moscow, Drofa, 2002. 432 p. (In Russ.)

9. Kiseleva E.V. Experimental chemistry in the system of problem-developing training. Grades 8–11. Instructional maps of practical work and experiments. Volgograd, Teacher, 2015. 107 p. (In Russ.)

Submitted 16.05.2020;
revised 19.05.2020.

About the authors:

Olga A. Lyapina, Head of the Department of chemistry, technology and techniques of training, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), olga.koshelevaa@mail.ru

Natalya V. Zhukova, Dean of the faculty of natural technology, Associate Professor, Department of chemistry, technology and techniques of training, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Chemistry), chem-teh@mail.ru

Vera V. Pankina, Associate Professor, Department of chemistry, technology and techniques of training, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), konakova_vv@mail.ru

Daria N. Ivanova, Undergraduate, Department of chemistry, technology and techniques of training, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), iuliyacapustina@yandex.ru

Contribution of the authors:

Olga A. Lyapina – research supervision; preparation of the initial version of the text.

Natalya V. Zhukova – a critical analysis and revision of text; computer work; resources provision.

Vera V. Pankina – analysis of scholarly literature, analysis of results.

Daria N. Ivanova – analysis of scholarly literature, carrying out of axperiments.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)

Формирование исследовательской компетенции бакалавров-историков в процессе практико-ориентированного обучения

В. В. Мирошкин*, П. В. Замкин

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**miroshkinv@yandex.ru*

Введение: в статье представлен опыт факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (МГПУ) по формированию исследовательской компетенции студентов в условиях усиления практико-ориентированности подготовки образовательного процесса.

Материалы и методы: исследование опирается на модель подготовки студентов 1–5 курсов факультета истории и права МГПУ, обучающихся по программам бакалавриата в рамках направления подготовки Педагогическое образование, профилю История. Право, Право. История, История. Обществознание. Решение поставленных в данной работе исследовательских задач основано на использовании теоретических методов исследования: анализа научной литературы, синтеза, сравнения, систематизации данных по заявленной проблематике, прогнозирования.

Результаты исследования: государство и общество ориентируют систему высшего педагогического образования на усиление практико-ориентированной подготовки выпускаемых специалистов. В качестве одного из основополагающих элементов такого обучения выступает формирование у обучающихся исследовательской компетенции. Подготовка педагогических кадров в МГПУ сочетает учебный процесс и научно-исследовательскую деятельность. В частности, данный подход используется при подготовке будущих учителей истории. Вузовская система формирования исследовательской компетенции объединяет учебное занятие, дополнительное образование, научно-исследовательскую работу студентов, инновационную инфраструктуру, на базе которой обучающимися выполняются научные изыскания в составе сложившихся исследовательских коллективов. Тем не менее ориентация на вектор усиления практико-ориентированной подготовки педагогических кадров потребовала от университета коррекции учебных планов и рабочих программ дисциплин, разработки специализированных курсов по выбору и дополнительных образовательных программ, внесения изменений в работу студенческих научных объединений

и исследовательских коллективов, а также инновационных подразделений вуза. Практико-ориентированный подход акцентировал внимание на формировании умениевого компонента, что повлекло увеличение удельного веса самостоятельной работы. В новых условиях заметно выросла роль научно-исследовательской деятельности обучающихся, которая стала одним из основных элементов механизма формирования исследовательской компетенции студенческой молодежи.
Обсуждение и заключения: реализуемая в МГПУ поэтапная модель формирования исследовательской компетенции у бакалавров-историков, основанная на их приобщении к осуществлению научно-исследовательской работы, направлена на усиление практико-ориентированной подготовки будущих учителей истории. Она позволяет сформировать у обучающихся готовность к организации и ведению научно-исследовательской деятельности как в стенах вуза, так и школы. Об успешности реализуемой модели свидетельствует общий рост конкурсной и публикационной активности студентов-историков, их возросший интерес к работе в составе научных коллективов и студенческих объединениях, стремление к выполнению самостоятельных исследовательских проектов в рамках конкурсов различного уровня. Приобретенные навыки исследовательской деятельности совершенствуются в ходе обучения в магистратуре и аспирантуре, позволяя подготовить конкурентоспособных педагогов-исследователей.

Ключевые слова: формирование исследовательской компетенции, бакалавр, подготовка учителей истории, педагогический вуз, практико-ориентированное обучение.

Благодарности: статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-01084).

Formation of research competence of Bachelor historians in the process of practice-oriented training

V. V. Miroshkin**, P. V. Zamkin
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**miroshkinv@yandex.ru*

Introduction: the article presents the experience of the Faculty of History and Law of the Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevyev (MSPU) on the formation of research competence of students in the conditions of increasing practice-oriented training of the educational process.
Materials and Methods: the research is based on the model of preparation of Bachelors of 1–5 courses of the faculty of history and law of MSPU, who study undergraduate programs in the framework of the direction of training Pedagogical education in the profile of History. Law, Law. History, History. Social Studies. The solution of the research tasks set in this work is based on the use of theoretical research methods: analysis of scientific literature, synthesis, comparison, systematization of data on the stated problems, forecasting.
Results: the state and society orient the system of higher pedagogical education to strengthen the practice-oriented training of graduates. One of the fundamental elements of such training is the formation of students‘ research competence. The training of teaching staff at MSPU combines the educational process and research activities. In particular, this approach is used in the training of future history teachers. The University system of formation of research competence combines educational activities, additional education, research work of students, innovative infrastructure, on the basis of which students perform scientific research as part of existing research teams. Nevertheless, the orientation to the vector of strengthening practice-oriented training of teachers required the University to correct curricula and work programs of disciplines, develop specialized elective courses and additional educational programs, make changes in the work of student scientific associations and research teams, as well as innovative units of the University. The practice-oriented approach focused on the formation of the skill component, which led to an increase in the proportion of independent work. In the new conditions, the role of research activities of students has grown significantly, which has become one of the main elements of the mechanism for the formation of research competence of students.
Discussion and Conclusions: the step-by-step model of formation of research competence for undergraduate historians, based on their involvement in the implementation of research work, is aimed at strengthening the practice-oriented training of future history teachers. It allows students to form a readiness to organize and conduct research activities both within the walls of the University and school. The success of the implemented model is evidenced by the overall growth of competitive and publication activity of students-historians, their increased interest in working as part of research teams and student associations, and their desire to carry out independent research projects within the framework of competitions at various levels. The acquired research skills are improved in the course of master’s and postgraduate studies, allowing you to prepare competitive research teachers.

Key word: formation of research competence, Bachelor's degree, training of history teachers, pedagogical University, practice-oriented training.

Acknowledgements: the article was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 18-013-01084).

Введение

Темпы современной жизни диктуют необходимость подготовки квалифицированных кадров, открытых новым знаниям, ориентированных на саморазвитие и способных адаптироваться к быстроизменяющимся реалиям. Данная задача была поставлена российским правительством и перед высшим педагогическим образованием, реформирование которого осуществляется с ориентацией на усиление практико-ориентированного обучения. Одним из ключевых элементов системы построения и реализации практико-ориентированного образовательного процесса, отвечающего вектору модернизации вузовской системы подготовки педагогических кадров, является формирование у студентов исследовательской компетенции. Под ней чаще всего понимается интегральное качество личности человека, основанное на способности к осуществлению научного исследования, владении технологией его проведения и готовности применения их в процессе работы по специальности[1] [1].

Необходимость развития у обучающихся исследовательских навыков, критического и творческого мышления, инициативности и самостоятельности зафиксирована в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС). Ориентация на подготовку педагога-исследователя также отражена в «Стратегии инновационного развития России до 2020 года».

Подготовка учителей истории в МГПУ традиционно ориентирована на формирование у студентов навыков организации и ведения исследовательской работы. Такой подход обусловлен как самой спецификой исторической науки, требующей от студента-историка аналитических навыков, умений работы с источниками, картографическим материалом, так и позицией руководства педуниверситета, делающего акцент на повышение практико-ориентированности образовательного процесса, в частности за счет внедрения педагогических инноваций, сочетания образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности. Звеньями вузовской системы формирования исследовательской компетенции выступают учебное занятие, дополнительное образование, научно-исследовательская работа студентов, инновационная инфраструктура, представленные в свою очередь рядом взаимосвязанных элементов.

Обзор литературы

Вопросы формирования исследовательской компетенции находятся в центре внимания педагогического сообщества. Во многом это обусловлено возросшим в условиях модернизации высшего образования интересом к компетентностному подходу и практико-ориентированному образованию [2]. В этой связи исследователи активно занимаются разработкой различных аспектов проблемы. Среди них вопросы формирования исследовательской компетенции обучающихся в условиях реформирования вузовской системы (Е. Г. Кошкина [3] и др.), анализ структуры исследовательской компетентности и компетентностных моделей вуза (А. В. Тунык, А. С. Новгородов [4]). Особое место занимают работы, связанные с исследованием методики и проблем практической реализации моделей формирования студента-исследователя (Ю. С. Димитрюк, Е. М. Шнейдер [5] и др.), изучением методов и форм обучения, ориентированных на формирование исследовательской компетенции, формированием исследовательских навыков у студентов конкретных направлений подготовки (Т. И. Шукшина, П. В. Замкин [6]). Сегодня исследовательская деятельность все больше рассматривается в контексте проблемы практико-ориентированной подготовки выпускников. В этой связи нам представляется перспективным опыт МГПУ.

Материалы и методы

Исследование опирается на модель подготовки бакалавров 1–5 курсов факультета истории и права МГПУ, обучающихся по программам бакалавриата в рамках направления подготовки Педагогическое образование, профилю История. Право, Право. История, История. Обществознание.

Решение поставленных в данной работе исследовательских задач основано на использовании теоретических методов исследования: анализа научной литературы, синтеза, сравнения, систематизации данных по заявленной проблематике, прогнозирования.

Результаты исследования

Внедрение в МГПУ практико-ориентированного обучения при подготовке бакалавров-историков потребовало коррекции учеб-

[1] *Арсентьева М. В., Воротилин М. С.* Формирование исследовательской компетенции студентов вуза // Известия ТулГУ. Технические науки. 2018. Вып. 11. С. 473.

ных планов и рабочих программ, преподаваемых на факультете истории и права дисциплин. В их рамках была произведена актуализация содержания, предусмотрены формы и оптимизированы методы формирования исследовательской компетенции будущих учителей истории. В основу отбора содержания формирования исследовательской компетенции у студентов исторических профилей подготовки были положены сформулированные В. И. Андреевым принципы целостности, модульности, профессиональной направленности, творческой активности.

Бесспорно, при изучении студентами исторических дисциплин так или иначе всегда присутствовал исследовательский элемент. Практико-ориентированный подход обусловил акцент на умениевом компоненте, что повлекло увеличение удельного веса самостоятельной работы.

В новых условиях были предложены курсы, непосредственно ориентированные на подготовку педагога-исследователя, в частности, дисциплины по выбору «Организация научно-исследовательской работы обучающихся по истории» и «Основы проектной и научно-исследовательской деятельности в предметной области». Разработанные с учетом университетского опыта и наработок вузов-сетевых партнеров, они акцентирует внимание на складывании теоретической базы знаний о научно-исследовательской деятельности преподавателя истории, на развитии навыков и умений организации и ведения научно-исследовательской работы по истории в вузе и школе в соответствии с требованиями образовательных стандартов. Практические навыки отрабатываются студентами в ходе практик, среди которых, в первую очередь, следует выделить практики «Научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)» и «Научно-исследовательская работа».

Важным элементом подготовки квалифицированных кадров в вузе служит система дополнительного образования. В рамках специально разработанных дополнительных образовательных программ бакалавры получили возможность прохождения углубленной подготовки по ряду направлений ведения научно-исследовательской и проектной, в том числе грантовой, деятельности. Это позитивно сказалось на решении проблем повышения активности НИР студенческой молодежи, развития ее научного творчества, раскрытия научного потенциала [7].

Внедрение практико-ориентированного обучения и требования ФГОС по развитию исследовательских навыков у студентов-историков обусловили необходимость пересмотра планов студенческих научных объединений. Условно были сформированы три группы студенческих кружков. Первая группа – «Научно-методические основы исследовательской работы студентов» (руководители – доценты А. В. Меркушин и В. В. Мирошкин), «Философия научного открытия» (руководитель – профессор Г. Г. Зейналов), «Историко-культурный феномен Востока в контексте цивилизационного подхода (руководитель – профессор А. В. Мартыненко) – акцентирует внимание на совершенствовании навыков ведения исследовательской работы по истории, развитии у обучающихся интереса к научно-исследовательской работе за счет освоения методологии и механизма научного поиска, формировании исследовательской компетенции на конкретном историческом материале. Вторая группа, представленная, например, такими студенческими научными объединениями, как «Россия и мир в условиях модернизационных процессов XX – начала XXI века (руководители – доцент И. А. Фирсова, профессор Т. Д. Надькин), «Гражданско-патриотическое воспитание и его роль в формировании толерантности российского общества» (руководитель – старший преподаватель Е. В. Шепелева) занята исследованием определенной научной проблемы, решение которой подразумевает целенаправленное развитие навыков самостоятельной научной работы студентов. Наконец, третья группа –студенческие научные кружки «Электронная информационно-образовательная среда в современном историческом образовании» (руководитель – доцент Р. Н. Каукина), «Инновационные подходы к преподаванию региональной истории (руководители – доценты М. С. Волкова, М. Г. Якунчева) – фокусирует работу на развитии исследовательских умений и навыков в связи с будущей профессией школьного учителя истории. Данный подход к выстраиванию студенческих научных объединений встретил у обучающихся интерес, что выразилось в их участии в работе нескольких научных групп и кружков. Сама же роль студенческих научных объединений как площадок, позволяющих объединить теорию исследовательской деятельности с ее практическим воплощением, существенно возросла.

Приобретенные обучающимися исследовательские навыки и умения полнее раскрываются в ходе участия в работе инновационных подразделений, развитию которых в МГПУ уделяется повышенное внимание. Так, бакалавры-историки имеют возможность осуществлять исследовательскую деятельность в составе сложившихся научных коллективов университета на базе научно-образовательного центра «Гуманитарные науки и образование». В развитии исследовательской компетенции студентов-историков принимают деятельное участие функционирующие на факультете истории и права научно-ис-

следовательские лаборатории «Научно-методическое обеспечение профилактики экстремизма и ксенофобии в системе российского образования» (руководитель – доктор исторических наук, профессор А. В. Мартыненко) и «История культуры и образования в мордовском крае» (руководитель – кандидат исторических наук, доцент М. С. Волкова).

Научная работа бакалавров-историков интегрирована в основные направления работы факультета истории и права – «Этнокультурная и этноконфессиональная толерантность, противодействие экстремизму» (руководители – доктор исторических наук А. В. Мартыненко, кандидат исторических наук В. В. Мирошкин) и «История, археология и этнография народов Урало-Поволжья» (руководители – доктор исторических наук Т. Д. Надькин, кандидат исторических наук М. С. Волкова).

В целом сложившаяся модель многоуровневой подготовки педагога-исследователя позволяет сформировать компетентного специалиста, готового к выполнению исследовательских задач на должном профессиональном уровне, о чем, в частности, свидетельствует пример аспиранта-историка Николая Горячева, реализующего грант Российского фонда фундаментальных исследований.

Обсуждение и заключение

Основа формирования исследовательской компетенции в МГПУ – ведение научно-исследовательской деятельности. Благодаря сложившейся в педуниверситете системе подготовки, бакалавры-историки оказываются вовлеченными в научно-исследовательскую работу, начиная с младших курсов. Поэтапная модель формирования исследовательской компетенции, включающая ознакомление с основами исследовательской деятельности и формирования мотивации к ней у обучающихся, усвоение и совершенствование заданных исследовательских умений, а также использование приобретенных знаний, умений и навыков в решении практических задач профессиональной деятельности будущих педагогов дает возможность усилить практико-ориентированную направленность образовательного процесса вуза. Кроме того, такой подход позволяет студентам в полной мере овладеть исследовательской компетенцией, сформировать готовность к организации и проведению научно-исследовательской работы как в стенах вуза, так и школы.

Успешность вузовской модели формирования исследовательской компетенции при подготовке учителей истории подтверждается общим ростом конкурсной и публикационной активности студентов, повышением их интереса к деятельности научных студенческих объединений, участием в работе научных коллективов факультета, стремлением к выполнению самостоятельных проектов в рамках конкурсов разного уровня, в том числе во Всероссийском конкурсе «Моя страна – моя Россия». Как показывает опыт аспирантов-историков, многоэтапная подготовка с акцентом на формирование навыков самостоятельной исследовательской работы позволяет быть конкурентоспособным в ходе участия в конкурсах грантов ведущих отечественных научных фондов.

Список использованных источников

1. *Арсентьева М. В., Воротилин М. С.* Формирование исследовательской компетенции студентов вуза // Известия ТулГУ. Технические науки. 2018. Вып. 11. С. 473–477.

2. *Марголис А. А.* Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45–64.

3. *Кошкина Е. Г.* Исследовательская компетенция студентов: к вопросу ее реформирования в рамках проектной и исследовательской деятельности в и вне вуза // Kant. 2018. № 1 (26). С. 52–58.

4. *Тунык А. В., Новгородов А. С.* Формирование исследовательской компетентности у студента в период обучения в вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 9. С. 390–395.

5. *Шнейдер Е. М., Димитрюк Ю. С.* Методы формирования исследовательской компетентности студентов высшей школы // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27049 (дата обращения: 10.07.2020).

6. *Шукшина Т. И., Замкин П. В., Мирошкин В. В., Паршина Л. Г.* Формирование научно-педагогической компетентности у педагогических кадров в области физической культуры и спорта на основе актуализации научной деятельности студентов (из опыта работы Мордовского пединститута) // Теория и практика физической культуры. 2015. № 10. С. 11–14.

7. *Мирошкин В. В., Замкин П. В.* Формирование исследовательской компетенции студентов в рамках системы дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 4. С. 70–77.

Поступила 01.09.2020;
принята к публикации 10.09.2020.

Об авторах:

Мирошкин Владимир Вячеславович, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а), кандидат исторических

наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9801-0228, miroshkinv@yandex.ru

Замкин Петр Васильевич, начальник управления научной и инновационной деятельностью ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9935-9333, p.zamkin@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Мирошкин Владимир Вячеславович – анализ опыта по формированию исследовательской компетенции бакалавров факультета истории и права МГПУ.

Замкин Петр Васильевич – анализ источников по проблеме исследования, анализ и обобщение результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Arsentieva M.V., Vorotilin M.S. Formation of Research Competence of Students of the University. Izvestiya TulGU. *Tekhnicheskie nauki* = Bulletin of the Tula State University. Technical Science. 2018; 11: 473–477. (In Russ.)

2. Margolis A.A. Models of teacher training in the framework of applied Bachelor's and Master's degree programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological science and education. 2015; 20; 5: 45–64. (In Russ.)

3. Koshkina E.G. Research Competence of Students: its Formation within the Framework of Project and Research Activities in and out of the Higher School. *Kant.* 2018; 26 (1): 52–58. (In Russ.)

4. Tunyk A.V., Novgorodov A.S. Formation of research competence of a student during the period of study at the University. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* = Journal Actual problems of Humanities and natural Sciences. 2014; 9: 390–395. (In Russ.)

5. Schneider E.M., Dimitruk Y.C. Methods of formation of research competence of students of higher school. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2017; 6. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27049 (accessed 10.07.2020). (In Russ.)

6. Shukshina T.I., Zamkin P.V., Miroshkin V.V., Parshina L.G. Formation of research competency of physical education and sports teachers based on actualization of students' research work (the case of Mordovian Pedagogical Institute). *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury* = Theory and practice of physical culture. 2015; 10: 11–14. (In Russ.)

7. Miroshkin V.V., Zamkin P.V. Formation of research competence of bachelor historians in the process of practice-oriented training. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 4: 70–77. (In Russ.)

Submitted 01.09.2020;
revised 10.09.2020.

About the authors:

Vladimir V. Miroshkin, Associate Professor, Department of domestic and foreign history and teaching methods, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (History), ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9801-0228, miroshkinv@yandex.ru

Petr V. Zamkin, Manager of scientific and innovation activity, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9935-9333, p.zamkin@yandex.ru

Contribution of the authors:

Vladimir V. Miroshkin – analysis of experience in the formation of research competence of bachelors of the faculty of history and law of MSPU.

Petr V. Zamkin – analysis of sources on the research problem, analysis and generalization of results.

All autors have read and approved the final manuscript.

УДК 372.857

Алгоритмизация и инноватизация обучения биологии студентов колледжа для развития приемов умственных действий

Е. М. Небратенко**, Г. Г. Швецов**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Московский государственный областной университет», г. Мытищи, Россия

**lenok.nebratenko@yandex.ru, **gg.shvecov@mgou.ru*

Введение: в статье представлены результаты исследования, связанного с созданием и применением инновационного подхода к обучению биологии студентов колледжа, осваивающих программы среднего

профессионального образования (СПО). Целью исследования является повышение эффективности развития приемов умственных действий в процессе обучения биологии с помощью применения алгоритмов, и как следствие, уровня предметных знаний. В основе исследования лежит авторская методика развития у студентов логических приемов мышления с использованием инновационных образовательных технологий, позволяющих усовершенствовать образовательный процесс.
Материалы и методы: в исследовании использовались теоретические методы, такие как анализ педагогической, методической литературы и нормативных документов. К эмпирическим методам относится педагогический эксперимент, направленный на проверку гипотезы и эффективности методики. Для статистической обработки полученных результатов применялась корреляционная статистика.
Результаты исследования: проблема развития приемов умственных действий у студентов колледжа является малоизученной. Выявленное противоречие между необходимостью развития у студентов логических приемов мышления и нехваткой в практике преподавателя соответствующих методик в учебно-методическом обеспечении дисциплины указывают на актуальность проблемы исследования. В результате педагогического эксперимента авторами выявлены условия развития у студентов колледжа приемов умственных действий. Доказано, что эффективность развития логических приемов мышления у обучающихся повышается, если будет организована познавательная деятельность, основанная на создании студентами интерактивных алгоритмов с использованием электронных приложений Knowledge Base Builder, Mind Miester.
Обсуждения и заключения: наше исследование показало, что алгоритмизация и инноватизация имеют значение как в организации учебного процесса, так и в разрешении общепедагогических задач, в том числе связанных с формированием и развитием общих и профессиональных компетенций у будущих специалистов среднего звена, а также для развития междисциплинарной интеграции курсов.

Ключевые слова: инноватизация учебного процесса, алгоритмизация мышления, развитие приемов умственных действий, анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение.

Благодарности: авторы выражают благодарность сотрудникам кафедры методики преподавания биологии, химии и экологии МГОУ – профессору В. В. Пасечнику и доценту Т. М. Ефимовой за ценные рекомендации в подготовке материалов статьи.

Algorithmization and Innovatization of College Students' Biology Teaching for the Development of Mental Action Techniques

E. M. Nebratenko*, G. G. Shvecov*
Moscow Regional State University, Mytishy, Russia
**lenok.nebratenko@yandex.ru, ** gg.shvecov@mgou.ru*

Instruction: the results of research related to the creation and application of innovative approach in teaching biology for college students studying secondary vocational education programs are presented in the article. The aim of the research is to increase the efficiency of development logical techniques via innovative algorithms and as a result the level of subject knowledge. The research is based on the authors methodic of development logical techniques with using innovative educational technologies allowed to improve the educational process and develop logical techniques.
Materials and Methods: in the research methods were used such as analyze pedagogical, methodological literature and standard documents. Empirical method concludes pedagogical experiment aimed to verification hypothesis and efficiency of methodic. For statistical data processing correlational statistic was used.
Results: the problem of development logical techniques for college students in biology is insufficiently studied. Related contradiction between the need of development logical techniques and the lack of teachers practice indicates appropriative methodic points to the relevance of the research problem.
Discussion and Conclusions: the analysis of sources is showed that the innovation and algorithmization are important both in the organization of educational process and solving pedagogical decisions in particular in development professional competitions and interdisciplinary courses integration.

Key words: innovation of educational process, the algorithmization of thinking, development, logical techniques development, analyze, synthesis, comparison, classification, generalization.

Acknowledgements: the author would like to thank a staff members of methodic and teaching biology, chemistry and ecology department Professor V. V. Pasechnic and Associate Professor T. M. Efimova for valuable recommendations in the preparation of the article.

Введение

Исходя из требований федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования по специальностям 40.02.01 Право и организация социального обеспечения[1], 19.02.10 Технология продукции общественного питания[2] 38.02.04 Коммерция[3], 38.02.06 Финансы[4] к результатам освоения профессиональной образовательной программы, выпускник должен уметь решать элементарные биологические задачи; описывать особенности видов по морфологическому критерию; сравнивать биологические объекты; анализировать и оценивать различные гипотезы. Поэтому при обучении биологии преподавателю необходимо не только передавать определенный объем знаний студентам, но и развивать приемы умственных действий, являющиеся одним из условий интеллектуального развития.

Приемы умственных действий, такие как анализ, синтез, сравнение, классификация, абстрагирование и обобщение являются важнейшими составляющими учебно-познавательной деятельности обучающихся, а также основой для решения профессиональных задач. В процессе обучения студенты, обучающиеся в средних профессиональных заведениях, приобретают различные виды знаний, объем которых с каждым годом увеличивается, поэтому необходимо, чтобы будущий специалист умел анализировать и обобщать изучаемый материал, владел умениями сравнивать объекты по критериям, оценивать и классифицировать полученные сведения.

Реалии современности таковы, что использование объяснительно-иллюстративного обучения приводит к отставанию от потребностей работодателей, государства и социума. Возникает необходимость в изменении подходов к выбору методики обучения, обеспечивая переход от универсально-адаптивной парадигмы к парадигме развивающего обучения с применением на занятиях новых инновационных технологий.

Инновационные технологии – это технологии, обеспечивающие вариативные, нелинейные, индивидуально ориентированные способы освоения исследовательских, аналитических, информационных, организационных и рефлексивных компетентностей [1]. Они обеспечивают гибкость образовательного процесса, повышают познавательный интерес к учебе и позволяют представить учебный материал более наглядно. Применение форм наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но и выступают ее носителями, должно способствовать повышению мыслительной деятельности [2]. Так, в качестве перспективной визуальной модели используются интеллект-карты (ассоциативные карты). Представляя информацию в современной, цифровой, привлекательной и убедительной форме, они способствуют лучшему усвоению учебного материала, мотивируют студентов к учебе и развивают мыслительные процессы.

Интеллект-карта – это метод структуризации концепций с использованием графической записи в виде диаграммы [3], а также вид записи информации в виде радиантной структуры, то есть структуры, исходящей от центра к краям, разветвляющейся на мелкие части. Такая запись позволяет осуществить алгоритмизацию мышления, подразумевающую логическое построение материала, отражающего содержание и структуру логического мышления при решении учебных и профессиональных задач.

К инновационным технологиям, позволяющим составить интеллект-карты, следует отнести электронные приложения Knowledge Base Builder[5] и Mind Miester[6]. Приступая к исследованию, мы исходили из предположения, что организация работы с визуальными моделями позволит повысить у обучающихся скорость восприятия учебного материала, качество его запоминания за счет алгоритмизации мыслительных операций.

Обзор литературы

Вопросы развития приемов умственных действий у студентов СПО затрагиваются в работе Н. Н. Трофимовой, где разработана и апробирована система проблемно-эвристических задач, направленных на формирование и развитие аналитико-синтетических навыков мышления студентов на материале

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения / Министерство образования и науки Российской Федерации. М. : Просвещение, 2014. С. 5. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 26.10.2020).

[2] Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 19.02.10 Технология продукции общественного питания / Министерство образования и науки Российской Федерации. М. : Просвещение, 2014. С. 5. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения 26.10.2020).

[3] Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 38.02.04 Коммерция / Министерство образования и науки Российской Федерации. М. : Просвещение, 2014. С. 5. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения 26.10.2020).

[4] Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 38.02.06 Финансы / Министерство образования и науки Российской Федерации. М. : Просвещение, 2018. С. 5. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения 26.10.2020).

[5] Knowledge Base Builder. URL: https://play.google.com/store/apps/details?id=de.inforapid.knowledgebasebuilder.android&hl=ru (дата обращения: 24.10.2020.).

[6] Mind Miester. URL: https://www.mindmeister.com/ (дата обращения: 24.10.2020).

дисциплины «Физиология растений» [4]. Особый интерес представляют труды В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева и Е. Н. Шиянова [5], Н. Ф. Талызиной [6], О. Я. Кабановой [7] и др., в которых представлен поиск психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса к развивающим. Т. А. Ларина [8], Е. В. Клыгина [9], а также В. Ю. Лыскова и И. Я. Ширяева указывают на необходимость развития приемов умственных действий [10]. Технология использования интеллект-карт на занятиях для активизации развития приемов умственных действий и логического мышления разработана психологом Тони Бьюзеном в 1960 г. [11].

Материалы и методы

Для изучения проблемы, связанной с развитием приемов умственных действий у студентов в процессе обучения биологии, был проведен педагогический эксперимент на базе Московского кооперативного техникума с 2017 по 2020 гг. со студентами, обучающимися по 4-м специальностям: 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения», 38.02.06 «Финансы», 19.02.10 «Технология продукции общественного питания» и 38.02.04 «Коммерция». Выборка составила 150 студентов. Для проведения эксперимента была применена инновационная методика, направленная на развитие у студентов приемов умственных действий с использованием электронных приложений для создания алгоритмов.

Результаты исследования

Для определения начального уровня развития логических приемов был проведен входной контроль, составленный по курсу школьной биологии. Он включал в себя задания на развитие каждого приема мышления. Как показали результаты, лучше всего справились с выполнением заданий группы студентов, обучающихся по специальностям «Право и организация социального обеспечения» и «Коммерции» (рис. 1).

Рис. 1. Результаты входного контроля студентов по биологии

Труднее всего оказалось выполнение заданий на приемы анализа, синтеза и обобщения для обучающихся по направлениям «Финансы» и «Технология продукции общественного питания».

Далее группы разделились на контрольную и экспериментальную. Контрольная группа включала студентов, обучающихся по специальностям «Право и организация социального обеспечения» и «Коммерция» (50 человек), а экспериментальная – «Технология продукции общественного питания» и «Финансы» (100 человек). Дальнейшая работа проводилась по единому учебному плану, но с применением различных методик. В контрольной группе использовался объяснительно-иллюстративный метод обучения, а в экспериментальной – инновационный, с применением предложенной методики (модель представлена на рис. 2) и соблюдением следующих условий: организация познавательной деятельности студентов, обеспечение студентов электронными приложениями и заданиями.

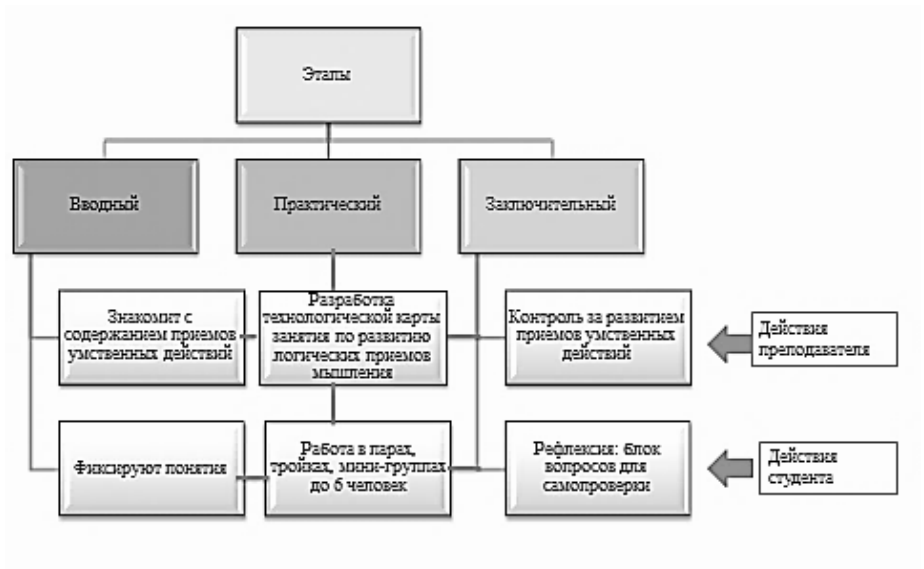

Рис. 2. Модель развития приемов умственных действий

Далее работа велась в интерактивных приложениях. Вначале студенты работали с Mind Miester, затем – в Knowledge Base Builder. Пример выполненной студентом работы по теме «Происхождение жизни на Земле» представлен на рисунке 3 (рис. 3).

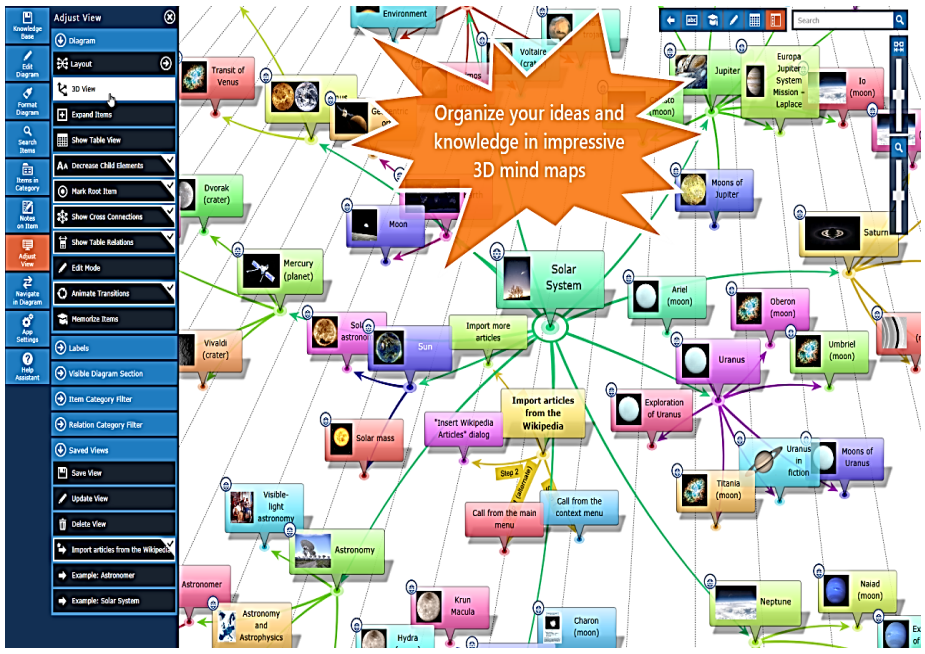

Рис. 3. Пример выполненной студентом работы в приложении Knowledge Base Builder

После работы в интерактивном приложении студенты научились рассуждать и делать выводы, работать с различными источниками информации, а также у них возникла мотивация к изучению нового материа-ла.

Результаты итоговой контрольной работы показали, что использование инновационного приложения и алгоритмов в процессе обучения биологии позволяет лучше развивать логические приемы мышления, чем объяснительно-иллюстративный метод обучения (рис. 4).

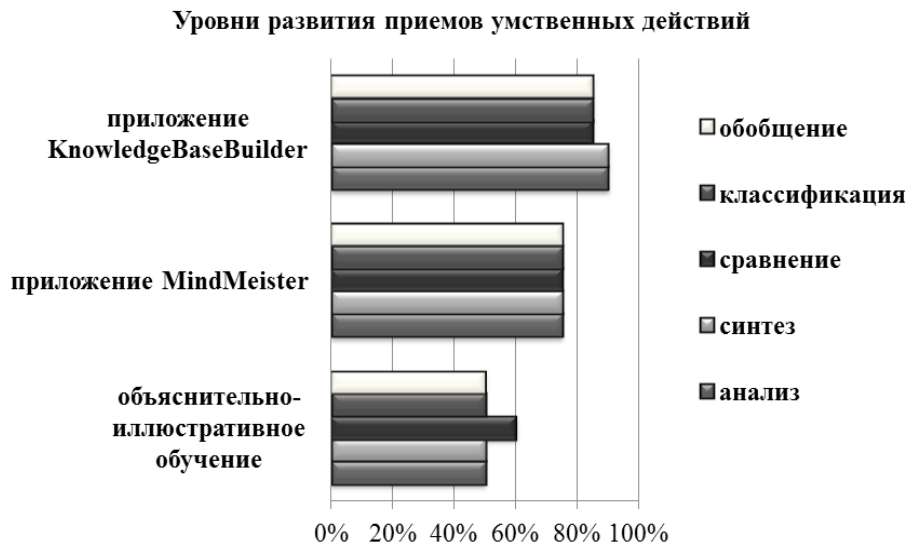

Рис. 4. Уровень развития приемов умственных действий студентов после проведения эксперимента

Говоря о перспективах использования инновационных онлайн платформ и приложений, следует отметить и применение на занятиях искусственного интеллекта. Из проекта дорожной карты развития искусственного интеллекта следует, что Министерство просвещения РФ к 2021 г. включит изучение искусственного интеллекта в школьную программу, а к 2024 г. его будут изучать в половине школ.

Достоверность данных исследования подтверждается статистикой (рис. 5), полученной с использованием программы «Excel».

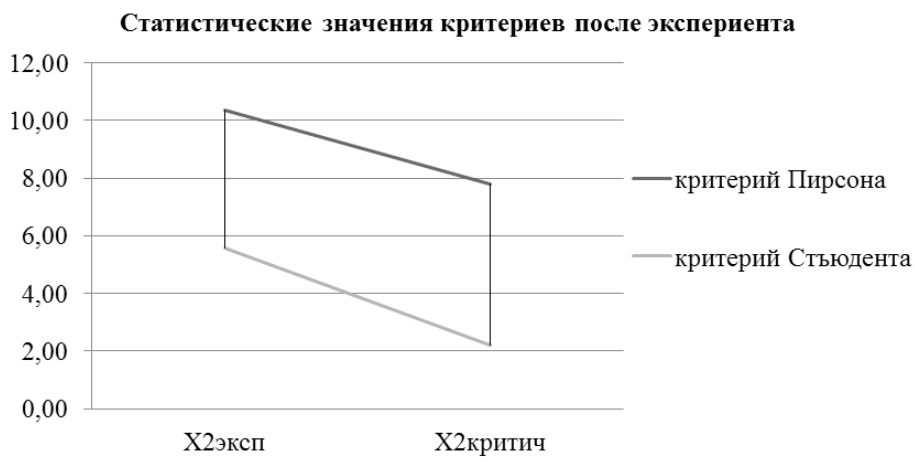

Рис. 5. Статистические показатели достоверности результатов

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования нами сделаны выводы:

1. Для развития приемов умственных действий целесообразно использовать такие интерактивные приложения по составлению интеллект-карт, как Mind Miester, Knowledge Base Builder. Вначале студенты учатся анализировать информацию, работать с различными источниками, далее происходит синтез. Как только студент научится работать самостоятельно, он сможет сделать мини-выводы, следовательно, обобщить полученные знания.

2. Выявлены методические условия развития приемов умственных действий у студентов по биологии.

3. Полученные статистические данные свидетельствуют о том, что при использовании интерактивных приложений и алгоритмов повышается эффективность развития приемов умственных действий по биологии, и как следствие, – уровень предметных знаний.

Список использованных источников

1. *Андреева Н. Д.* Методика обучения биологии в современной школе. М. : Юрайт, 2018. 294с.

2. *Роберт И. В.* Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М. : Дрофа, 2008. 312 с.

3. *Сиббет Д.* Визуализируй это! Как использовать графику, стикеры и интеллект-карты для командной работы. М. : Альпина-Паблишер, 2013. 134 с.

4. *Трофимова Н. Н.* Развитие мыслительных операций анализа и синтеза у студентов посредством системы проблемно-эвристических задач. Самара : Самарский государственный педагогический университет, 2010. 19с.

5. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2016. 576 с.

6. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология: учебное пособие для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2018. 190 с.

7. *Кабанова О. Я.* Теория П. Я. Гальперина о перестройке содержания учебных предметов. М. : Московский государственный университет, 2012. 125 с.

8. *Ларина Т. А.* Развитие интеллектуальных умений студентов среднего профессионального образования. СПб. : РАО, 2004. 159 с.

9. *Клыгина Е. В.* Активизация умственной и практической деятельности студентов при изучении и построении базы знаний. Тамбов : Гаудеамус. 2003. 127 с.

10. *Лыскова В. Ю., Ширяева И. Я.* Активизация познавательной деятельности студентов на основе кластерного подхода. Тамбов : Гаудеамус. 2010. 35 с.

11. *Бьюзен Т.* Интеллект-карты. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. 110 с.

Поступила 26.10.2020;
принята к публикации 14.11.2020.

Об авторах:

Небратенко Елена Михайловна, преподаватель биологии и химии, аспирант кафедры методики преподавания биологии, химии и экологии Московского государственного областного университета (141014, Россия, г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24), lenok.nebratenko@yandex.ru

Швецов Глеб Геннадьевич, профессор кафедры методики преподавания биологии, химии и экологии Московского государственного областного университета, кандидат педагогических наук (141014, Россия, г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24), gg.shvecov@mgou.ru

Заявленный вклад авторов:

Небратенко Елена Михайловна – теоретический анализ проблемы исследования, проведение эксперимента, разработка понятия развития приемов умственных действий, анализ и оформление результатов исследования.

Швецов Глеб Геннадьевич – помощь в проведении эксперимента, анализ и оформление результатов исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Andreeva N.D. The methodic of teaching biology in modern school. Moscow, Yurait, 2018. 160 p. (in Russ.)

2. Robert I.V. Information and communication technologies in education. Moscow, Drofa, 2008. 312 p. (in Russ.)

3. Sibbet D. Visualize this! How to use graphics, stickers and mind-maps for team. Moscow, Alpina-Pablisher, 2013. 134 p. (in Russ.)

4. Trofimova N.N. The development of analysis and synthesis for students via problematical system. Samara, Samara State Pedagogical University, 2010. 19 p. (in Russ.)

5. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shianov E.N. Pedagogic: tutorial for university students. Moscow, Academy, 2016. 576 p. (in Russ.)

6. Talizina N.F. Pedagogical psychology: tutorial for academic baccalaureate. Moscow, Yurait, 2018. 190 p. (in Russ.)

7. Kabanova O.A. The theory Galperin about meaning disciplines. Moscow, Moscow state University, 2012. 125 p. (in Russ.)

8. Larina T.A. The development of intellectual skills of students colleges. St.-Petersburg, RAO, 2004. 159 p. (in Russ.)

9. Cligina E.V. Activation logical and practical science students in teaching and building knowledge. Tambov, Gaudeamus, 2003. 127 p. (in Russ.)

10. Liskova V.U., Shiraeva I.A. The activation logical science students on clastern base. Tambov, Gaudeamus, 2010. 35 p. (in Russ.)

11. Buzen T. The intellect-cards. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber, 2019. 110 p. (in Russ.)

Submitted 26.10.2020;
revised 14.11.2020.

About the authors:

Elena M. Nebratenko, Teacher of biology and chemistry, Postgraduate, Department of the methodic and teaching biology, chemistry and ecology, Moscow Regional State University (24 Very Voloshina St., Mytischy, 141014, Russia), lenok.nebratenko @yandex.ru

Gleb G. Shvecov, Professor, Department of of methodic and teaching biology, chemistry and ecology, Moscow Regional State University (24 Very Voloshina St., Mytischy, 141014, Russia), Ph.D. (Pedagogy), gg.shvecov@mgou.ru

Contribution of the authors:

Elena M. Nebratenko – theoretical analyze of research problem, the conducting experiment, creation the term of development logical techniques, analyze the results and research.

Gleb G. Shvecov – organization of experiment, analyze the results and research.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.4

Динамика личностного самоопределения будущих педагогов в ходе тренинга роста

Е. В. Неумоева-Колчеданцева
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Тюмень, Россия
e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru

Введение: актуальность исследования связана с необходимостью «усиления» личностной составляющей педагогического образования. В качестве образовательной практики, релевантной личностному самоопределению, рассматривается тренинг роста. Цель исследования – теоретическое обоснование личностного самоопределения как механизма саморегуляции и экспериментальное подтверждение динамики личностного самоопределения будущих педагогов в ходе тренинга роста.
Материалы и методы: для достижения целей исследования использовались методы теоретического анализа базовых подходов, концептуализации идей личностного самоопределения, гипотезирование, диагностическое обследование, методы количественного и качественного анализа, статистической обработки экспериментальных данных, обобщение результатов исследования. Материалами исследования стали признанные в научном сообществе источники научной информации, мультирегуляторная модель личности, результаты экспериментального исследования.
Результаты исследования: теоретически обосновано личностное самоопределение как механизм экзистенциально-смысловой саморегуляции, описана внутренняя динамика самоопределения в континууме «собственно самоопределение – самореализация – самоактуализация»; представлена характеристика тренинга как образовательной практики, контент и организация которой изоморфны этапам самоопределения в указанном выше континууме; экспериментально подтверждена позитивная динамика личностного самоопределения будущих педагогов в ходе тренинга роста.
Обсуждение и заключения: обращение к конструкту «личностное самоопределение» призвано привлечь внимание педагогического сообщества к феноменологии и проблематике личностного самоопределения будущего педагога, приобретающей особую актуальность в условиях социальной и профессиональной нестабильности и изменчивости; результаты исследования позволяют рассматривать тренинг роста как востребованную и перспективную образовательную практику и стимулируют дальнейший «поиск» образовательных практик, релевантных характеру личностного самоопределения.

Ключевые слова: самодетерминация, саморегуляция, личностное самоопределение, самореализация, самоактуализация, тренинг роста, динамика самоопределения.

Personal Self-awareness dynamics of future teachers during the growth training

E. V. Neumoeva-Kolchedantseva
Tyumen University, Tyumen, Russia
e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru

Introduction: the relevance of the research is associated with the need to “strengthen” the personal component of teacher education. Growth training is considered as an educational practice relevant to personal self-awareness. The aims of the study are theoretical justification of personal self-awareness as a self-regulation mechanism and experimental confirmation of personal self-awareness dynamics for future teachers during growth training.
Materials and Methods: to achieve the research aims, methods of theoretical analysis of basic approaches, conceptualization of ideas for personal self-awareness, hypothesizing, diagnostic survey, methods of quantitative and qualitative analysis, statistical processing of experimental data, and generalization of research results were used.
Results: personal self-awareness is theoretically justified as a mechanism of existential-semantic self-regulation, the internal dynamics of self-awareness in the continuum «self-awareness itself – self-realization – self-actualization» is described; the characteristics of the training as an educational practice are presented, the content and organization of which are isomorphic to the stages of self-awareness in the above continuum; the positive dynamics of personal self-awareness of future teachers during the growth training is experimentally confirmed.
Discussion and Conclusions: an appeal to the construct «personal self-awareness» is intended to draw the attention of the teaching community to the phenomenology and problems of the personal self-awareness for a future teacher, which is becoming especially relevant in conditions of social and professional instability and variability; the results of the study make it possible to consider growth training as a demanded and promising

educational practice and stimulate the further «search» for educational practices relevant to the character of personal self-awareness.

Key words: self-determination, self-regulation, personal self-awareness, self-realization, self-actualization, growth training, self-awareness dynamics.

Введение

Тезис о роли личности педагога стал почти аксиоматичным. Вместе с тем педагогическое образование обычно рассматривается как контекст профессионального развития, а феноменология и проблематика личности педагога, как правило, остаются за пределами внимания и связываются с жизненным контекстом, приобретением жизненного опыта и имплицитным научением. При этом обращение к жизненному контексту не «снимает» актуальности заявленной темы, а, скорее, усиливает ее, так как в условиях «сложности, неопределенности, разнообразия» [1] сама действительность (вернее, ее «вызовы») становится источником изменений личности.

Динамично-процессуальный подход к пониманию личности в современной психологии, рассматривающий личность как «пребывание в изменении» [2], «в процессе постоянного несовпадения с собой, в процессе выхода за ее пределы» [3], в процессе осуществления своих потенциальных возможностей [4] позволяет в качестве объектов изучения рассматривать «самопроцессы» [5; 6]: самоопределение, самореализацию, самоактуализацию личности педагога, общими свойствами которых являются «внутрисистемная отнесенность причинности и внутрисистемная направленность личности»[1] [7]. Относительная новизна этих процессов как объектов педагогического внимания затрудняет «работу» с ними в образовательном контексте и требует поиска релевантных образовательных практик и диагностических средств. Одной из образовательных практик, обладающих, с нашей точки зрения, потенциалом для инициирования и поддержки процесса личностного самоопределения, является тренинг роста, понимаемый как пространство возможностей для качественных изменений личности, выражающихся в позитивной динамике показателей личностного самоопределения будущих педагогов.

Цель настоящего исследования: теоретическое обоснование личностного самоопределения как механизма ценностно-смысловой и экзистенциальной саморегуляции личности; экспериментальное подтверждение динамики личностного самоопределения будущего педагога в континууме «собственно самоопределение – самореализация – самоактуализация» в ходе тренинга роста.

Материалы и методы

Теоретико-методологической базой для достижения цели исследования стали: динамично-процессуальный, деятельностный и контекстно-ситуационный подходы к пониманию личности в современной психологии. Использованы *методы теоретического уровня*: анализ базовых теорий и подходов; концептуализация идей личностного самоопределения как механизма саморегуляции; гипотезирование; обобщение. Использованы *методы эмпирического уровня*: диагностическое обследование; методы количественного и качественного анализа экспериментальных данных; методы статистической обработки экспериментальных данных с использованием Т-критерия Вилкоксона; обобщение результатов исследования. *Материалами исследования* стали: признанные в научном сообществе источники научной информации; мультирегуляторная модель личности; результаты экспериментального исследования. Исследование проводилось на базе Института психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» в период с сентября 2019 г. по декабрь 2019 г. В эксперименте приняли участие студенты 4 курса направления «Педагогическое образование», профиля подготовки «Начальное образование» в количестве 38 человек.

Обзор литературы

На современном уровне постнеклассической психологии происходит переосмысление ее методологических оснований и вектор исследований личности смещается от «необходимостей» к «возможностям», от «детерминированности» к «самодетерминации». Личность рассматривается как сложная динамичная система, способная к сохранению своей структуры в меняющихся условиях, к самоорганизации и самосовершенствованию [6]. Основным источником развития личности видится ее взаимодействие со средой [4] с учетом контекстных характеристик среды (контекстные переменные социальной среды и их влияние на развитие личности рассматриваются в «контекстно-ситуационном» подходе [8]). Обозначенные выше контекстные характеристики (неопределенность, сложность, разнообразие) уже сами по себе провоцируют «выход» человека из замкнутого круга жестко детерминированного поведения, а значит, из

[1] *Щукина М. А.* Психология саморазвития личности. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2015. С. 174.

позиции «пассивного, влекомого, предсказуемого существа»[2]. «Преломляясь» через рефлексивное сознание человека, контекстные переменные «запускают» механизм «включения» человека в ситуацию в качестве так называемого «третьего фактора» собственного развития; перед человеком открывается спектр возможностей и, как следствие, становится актуальной проблема выбора – выбора как наиболее привлекательных для себя возможностей, так и выбора конкретного способа их реализации.

Таким образом, самопроцессы возможны только в самодетерминированной логике развития личности. Развитие же невозможно без изменений (хотя возможны изменения без развития) [9]. Именно с внутрисистемными изменениями, то есть с самопроцессами (и самоизменениями), с активной ролью человека в изменении себя и своей жизни, связывает развитие личности динамично-процессуальный подход. «Исследование динамики личности предполагает изучение разных форм ее существования и осуществления»[3]. В числе таких форм (они же самопроцессы) обычно рассматриваются: самоопределение, саморегуляция, самодетерминация, саморазвитие, самореализация, самоактуализация и подобные процессы.

В мультирегуляторной модели Д. А. Леонтьева самоопределение рассматривается в связи с проблемой саморегуляции, самоорганизации, самодетерминации личности [10]. Известность этой модели позволяет нам не повторять ее содержание. Отметим лишь самое значимое в русле нашего исследования: самоопределение «знаменует» собой переход от стадии формирования базовой конформной личности к относительно автономному субъекту, когда человек «перерастает» социальные требования и сознательно формирует индивидуальную ситуацию развития и задачи развития [11]. В этом случает актуальными для человека становятся такие вопросы, как: *Что для меня действительно ценно, значимо в жизни? Чем я готов «заплатить» (в смысле экзистенциальной цены) за то, что для меня значимо? Какие у меня есть возможности для реализации своих ценностей? Что я готов сделать ради их «воплощения»?* и пр. Таким образом, «началом» самоопределения является смещение локуса регуляции «извне» «вовнутрь», а именно в ту сферу интрасубъектного, которую психологи называют Самость (*Self*), с рефлексии и осознания себя как относительного автономного и независимого существа, с признания себя как центра контроля и ответственности за свою жизнь, то есть с самодетерминации. Иначе говоря, самоопределение невозможно на «досмысловом» уровне саморегуляции в логике детерминизма, поскольку, во-первых, не развит «орган» саморегуляции (*Self*), во-вторых, вообще нет необходимости «определяться», так как все за человека определено и решено. Или, формулируя этот же, крайне важный для нас тезис, позитивно, отметим: самоопределение возможно только при ценностно-смысловой и экзистенциальной саморегуляции в логике самодетерминизма. Также можно сказать: *личностное самоопределение – механизм ценностно-смысловой и экзистенциальной саморегуляции человека.*

Развитие личности невозможно вне отношений с миром [12; 13; 14], соответственно онтологической основой самоопределения являются отношения с миром. Мир в понимании отечественных психологов не сводим к среде: он выходит за рамки актуальной ситуации, за пределы непосредственного восприятия, существует в пространственно-временном континууме (прошлое – настоящее – будущее, здесь – там – где-то еще), он качественно разный, множественный (множество разных миров – идеальных, воображаемых, страшных, возможных и др.), но при этом целостный [12]. Если «среда» соотносится с условиями и стимулами, то «мир» – с возможностями. Таким образом, личностное самоопределение – это не только интрасубъектный, но и интерсубъектный феномен, становящийся и проявляющийся в контексте отношений с миром.

Результаты исследования

Каким же образом выстраивает свои отношения с миром самоопределяющийся субъект? Прежде всего, отметим еще раз, что самоопределяющийся субъект локализован в пространстве возможностей, можно сказать, «перед ним лежит мир» во всем его разнообразии и множественности. Соответственно, одна из первых задач самоопределяющегося субъекта – ориентировка в этом «поле» возможностей и выбор наиболее привлекательных, ценных и значимых для себя. Решая эту задачу, человек отвечает на вопрос: какие у меня в принципе есть возможности? Следующая важная задача – сужение «поля» возможностей, что уже предполагает учет многочисленных объективных и субъективных факторов. Решая эту задачу, человек отвечает на вопрос: что я реально могу выбрать из существующих возможностей? И еще одна важная задача: реализация выбранных возможностей, что происходит только в деятельности, понимаемой как организованная, целенаправленная, преобразующая активность, системообразующим фактором которой является результат [15]. Решая эту

[2] *Леонтьев Д. А.* Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3.

[3] *Анцыферова Л. И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии : монография. 2-е изд., испр. и доп. М. : Институт психологии РАН, 2006. 515 с. С. 14.

задачу, человек отвечает на вопрос: что и как я реально могу сделать для превращения возможностей в действительность?

Если решение первой и второй задач в динамке личностного развития соотносится с этапом собственно самоопределения в пространстве возможностей, то решение третьей задачи – с этапами самореализации и самоактуализации. Представляется, что отношения между этими условно обозначенными нами этапами, также как и отношения между уровнями саморегуляции в целом, не являются жестко последовательными и иерархичными, так как любое рефлексивное «делание» неразрывно связано с сомнениями, переосмыслением своего выбора, переоценкой, казалось бы, уже выбранных для себя возможностей и открытием новых, что приводит к уточнению, пересмотру, дополнению как выборов, так и действий. В связи с этим считаем, что ***этапы собственно самоопределения, самореализации и самоактуализации*** *можно рассматривать как своего рода континуум личностного самоопределения.* Рассмотрим более подробно их содержание в контексте тренинга роста.

Интерсубъектный характер личностного самоопределения «требует» соответствующего пространства жизненных отношений и релевантных образовательных практик. В качестве одной из таких практик мы рассматриваем тренинг роста как нетрадиционный формат учебных занятий, позволяющий студентам «выйти за рамки» привычных учебных действий. *Тренинг роста*, реализуемый по разработанной нами программе, представляет собой своего рода пространство личностных преобразований, социально-образовательный контент и организация которого изоморфны уровням (этапам) самоопределения в континууме «собственно самоопределение – самореализация – самоактуализация». Как мы уже отмечали выше, для реализации выбранных личностью возможностей необходимо «обеспечить переход» от решений к действиям. В связи с этим особое значение на тренинге (помимо традиционных его составляющих – коммуникативной, дискурсивной, рефлексивной и др.) придается деятельности самого субъекта. Деятельность студента осуществляется как в квазирежиме, так и в режиме реального взаимодействия в жизненном контексте.

Этап собственно самоопределения характеризуется своего рода «инвентаризацией» возможностей, самодетерминированными выборами субъекта и принятием решений о дальнейших действиях. Начинается этап с «пробуждения» рефлексивного сознания личности, которое «встраивается» между человеком и миром и через призму которого «преломляются» внешние условия, факторы, возможности [16], чему способствует моделирование на тренинге ситуаций ценностного выбора, ориентирование и ориентация личности в «поле» возможностей. Соотнесение объективных возможностей и личностных ресурсов позволяет ограничить спектр возможностей, выбрав для себя наиболее оптимальные.

Этап самореализации характеризуется стремлением человека к «пробе сил» в пространстве возможностей; самоопределение осуществляется через «пробующую» активность личности и построение вариантов возможных действий [17], через «пробу» человеком себя в разных жизненных ситуациях («культурные практики») [18], через разработку и реализацию вариантов возможных действий в конкретных жизненных ситуациях [19], через «профессиональные пробы» [20] и «социально-коммуникативные пробы» [21], ситуации «неопределенности» [22]. На этом этапе деятельность субъекта выстраивается преимущественно в квазирежиме, в формате игровых имитационных действий, представляющих собой моделирование проблемных ситуаций [23]. Например, в ходе тренинга моделируются ситуации, провоцирующие «сбои» в саморегуляции, ситуации преодоления жизненных трудностей, ситуации позиционирования образа «Я» и др., что позволяет, во-первых, объективизировать и оценить актуальный уровень самоопределения личности, во-вторых, в «экспериментальном» режиме опробовать более эффективные способы действий, в-третьих, получить обратную связь от группы, значимую для коррекции и дальнейшего проектирования своей «Я-концепции» и траектории развития. Таким образом, на данном этапе человек как бы «примеряет» на себя разные возможности, эмпирически определяя, что «мое», а что «не мое».

Этап самоактуализации характеризуется более «уверенной», целенаправленной, осмысленной, вариативной и творческой реализацией себя, предполагает более полное раскрытие своих способностей в широком контексте жизненных отношений. На данном этапе деятельность субъекта осуществляется преимущественно в режиме реального взаимодействия в формате профессиональных и социально-коммуникативных проб. Профессиональную пробу мы рассматриваем как локальное погружение будущего педагога в реальные условия профессиональной деятельности для овладения конкретным «функционалом» [20]. Под социально-коммуникативной пробой мы понимаем метод обучения, направленный на расширение и «обновление» жизненного опыта субъекта в реальных жизненных ситуациях в процессе решения жизненных задач [21]. Действия человека как на этапе самореализации, так и на этапе самоактуализации предпо-

лагают «выход» из персональной «зоны комфорта» и неадаптивные формы активности. Иначе говоря, усилие, волевое напряжение, готовность действовать, «несмотря…» и «вопреки…» являются неотъемлемой частью самоопределения. Выходя на уровень самоактуализации, человек уже не ограничивается фиксированной целью, отдавая отчет, что для достижения качественного результата нужно будет сделать «больше, чем запланировано» (можно соотнести такую стратегию действий с «надситуативной активностью» [24]); действует вариативно, выстраивает гибкую траекторию действий с учетом объективных возможностей и субъективных предпосылок, вносит в нее необходимые модификации в процессе деятельности; рефлексирует качественные личностные новообразования и результаты деятельности; проектирует действия на дальнейшую жизненную перспективу. Таким образом, на уровне самоактуализации максимально проявляются способности человека и его творческий потенциал.

Одним из «помогающих факторов» является личность педагога-тренера, который работает не столько психотехниками, сколько «собой». Помогая субъекту в осознании своих отношений с миром, в изменении локуса восприятия мира с «необходимостей» на «возможности», в ориентации в открывающемся человеку пространстве возможностей, совершении выбора и принятии решения, опробовании и закреплении гибких неадаптивных форм поведения и взаимодействия, педагог-тренер выступает, по сути, как посредник и фасилитатор. Как посредник педагог помогает сориентироваться в пространстве возможностей, установить продуктивные связи с миром; как фасилитатор – «раскрепощает» внутренние процессы, освобождает от жестких рамок, ориентируясь при этом на прогрессивные изменения в личности, а не на «запрограммированный» результат [25]. Интеграция усилий всех субъектов способствует превращению тренинга в «особую реальность» [26]: на людей не оказывают прямого воздействия, при этом происходят значимые личностные изменения. Проиллюстрируем эти изменения результатами экспериментального исследования.

Из арсенала известных в психологии стандартизированных методик опросного типа мы выбрали методику «Самоактуализационный тест» (САТ) (Ю. Э. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз), которая позволяет оценить общий уровень самоактуализации личности (базовые шкалы «Компетентность во времени», «Поддержка»). Обычно для оценки общего уровня самоактуализации используется следующая интерпретационная шкала (баллы):

80–126 – крайне высокий уровень (псевдосамоактуализация – стремление выглядеть благоприятно в глазах окружающих);

71–79 – высокий уровень (тенденция к конформизму – стремление соответствовать социальным требованиям и ожиданиям);

55–70 – уровень выше среднего (реальная самоактуализация);

45–54 – средний уровень (стремление к самоактуализации);

40 44 – уровень ниже среднего (низкая самоактуализация)

0–39 – низкий уровень (критическое для личности состояние).

Таким образом, «низкий» уровень самоактуализации и уровень «ниже среднего» являются показателями «досмыслового» уровня саморегуляции и косвенным образом, но позволяют судить о том, что задачи личностного самоопределения неактуальны для человека. «Средний» уровень самоактуализации мы рассматриваем как показатель самореализации личности; уровень «выше среднего» – как показатель реальной самоактуализации личности в континууме «собственно самоопределение – самореализация – самоактуализация» (табл. 1).

Таблица 1

Оценка уровня личностного самоопределения с использованием методики «Самоактуализационный тест»

Уровни самоактуализации по интерпретационной шкале	Уровень самоопределения в континууме «собственно самоопределение – самореализация – самоактуализация»	Интерпретационные «акценты»
«Низкий» и «ниже среднего»	«Досмысловой» уровень самоопределения	Задачи личностного самоопределения не значимы для человека
«Средний» уровень самоактуализации	Смысловой и экзистенциальный уровни саморегуляции; самореализация личности	Задачи личностного самоопределения значимы для личности; решаются в ходе «пробующей» активности
«Выше среднего»	Смысловой и экзистенциальный уровни саморегуляции; самоактуализация личности	Задачи личностного самоопределения значимы для личности; решаются в процессе деятельности в реальном жизненном контексте

Окончание табл. 1

«Высокий уровень»	«Репродуктивный» и «социально-нормативный» уровни регуляции; конформизм	Задачи личностного самоопределения как таковые не значимы для человека; значимо мнение других
«Крайне высокий»	«Социально-нормативный» уровень саморегуляции: имитация самоактуализации	Задачи личностного самоопределения как таковые не значимы для человека; выражено стремление производить впечатление «самоактуализирующейся» личности

С целью оценки динамики личностного самоопределения производился сравнительный анализ результатов констатирующего (начало тренинга, сентябрь 2019 г.) и контрольного (завершение тренинга, декабрь 2019 г.) исследований.

Учитывая обозначенные нами интерпретационные акценты, прокомментируем результаты исследования (рис. 1).

Рис. 1. Динамика уровня самоактуализации личности (чел.) (констатирующее исследование и контрольное исследование, n = 38 чел.)

Итак, на этапе констатирующего исследования общее количество участников тренинга, для которых задачи личностного самоопределения были не актуальны, составило 8 человек (уровни «низкий» и «ниже среднего»), на этапе контрольного исследования – 1 человек. Полагаем, что такую динамику можно рассматривать как показатель актуализации процесса личностного самоопределения в ходе тренинга.

Сопоставляя далее выраженность «среднего» уровня, соответствующего уровню самореализации («пробующей активности») в континууме «собственно самоопределение – самореализация – самоактуализация», отмечаем отрицательную динамику, но, анализируя дальнейшие результаты, понимаем, что она связана с позитивной динамикой уровня «выше среднего», соответствующего реальной самоактуализации личности в жизненном контексте. Иначе говоря, часть студентов в ходе тренинга не только «вышли» на смысловой уровень саморегуляции, но и «перешагнули» этап самореализации («пробующей активности»). То есть опыт, полученный на тренинге, оказался для них надежной базой для того, чтобы расширить контекст самоактуализации. Отрицательная динамика «высокого» уровня также говорит об изменениях в механизмах саморегуляции: «социально-нормативная» регуляция уступает место смысловой и экзистенциальной, снижается тенденция к конформизму. «Крайне высокий» уровень по результатам контрольного исследования не выявлен, что является показателем «отказа» личности от «псевдосамоактуализации»: позиционирование себя как самоактуализирующейся личности и имитация самоактуализации теряют свою привлекательность, им на смену приходят ценности подлинной самоактуализации.

В целом представленные результаты исследования позволяют констатировать, что в ходе тренинга количество студентов с признаками реальной самоактуализации увеличилось более чем на 1/3 (14 человек, или 36,84 % от общей выборки). Проверка значимости влияния тренинга на личностное самоопределение будущих педагогов осуществлялась нами с использованием статистического анализа, в частности, Т-критерия Вилкоксона. Проверялись следующие статистические гипотезы: H_0 – показатели самоопределения «после» тренинга превышают значения показателей «до» тренинга; H_1 – показатели самоопределения «после» тренинга меньше значений показателей «до» тренинга. Критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n = 38 чел.: $T_{кр} = 211$ ($p \leq 0{,}01$); $T_{кр} = 256$ ($p \leq 0{,}05$). Эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}$ (0,01). Таким образом, гипотеза H_0 принимается, что подтверждает позитивную динамику показателей личностного самоопределения будущих педагогов по завершении тренинга роста.

Обсуждения и заключение

Обращение к конструкту «личностное самоопределение» и результаты исследования призваны привлечь внимание педагогического сообщества к феноменологии и проблематике личностного самоопределения будущего педагога, приобретающей особую актуальность в условиях социальной и профессиональной нестабильности и изменчивости.

Теоретическое обоснование личностного самоопределения как механизма ценностно-смысловой и экзистенциальной саморегуляции позволяет описать динамику самоопределения в континууме «собственно самоопределение – самореализация – самоактуализация». Этап собственно самоопределения соотносится с ориен-

тацией человека в пространстве возможностей; этап самореализации – с «пробующей активностью» личности; этап самоактуализации – с более полным проявлением своих способностей в широком контексте жизненных отношений.

Понимание интерсубъектной, деятельностной природы личностного самоопределения позволяет найти релевантные ему образовательные практики. В качестве такой практики, фасилитирующей и посреднической по своей сути, рассматривается тренинг роста, социально-образовательный контент и организация которого выстраиваются изоморфно этапам личностного самоопределения, то есть включают в себя: ориентирование личности в пространстве возможностей, организацию «пробующей активности» личности в квазирежиме и деятельность субъекта в режиме реального взаимодействия в жизненном контексте.

Позитивная динамика личностного самоопределения по завершении тренинга подтверждается данными экспериментального исследования, а также результатами статистической обработки экспериментальных данных, что позволяет рассматривать тренинг роста как востребованную и перспективную образовательную практику.

Список использованных источников

1. *Асмолов А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Асмолова. М. : Издательский дом ЯСК, 2018. 546 с.

2. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 508 с.

3. *Анцыферова Л. И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии : монография. 2-е изд., испр. и доп. М. : Институт психологии РАН, 2006. 515 с.

4. *Леонтьев Д. А.* Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.

5. Психология личности: пребывание в изменении / под ред. Н. В. Гришиной. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019. 576 с.

6. *Гришина Н. В.* «Самоизменения» личности: возможное и необходимое // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8. Вып. 2. С. 126–138.

7. *Щукина М. А.* Психология саморазвития личности. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2015. 348 с.

8. *Гришина Н. В., Маничев С. А.* Изучение контекста как исследовательская перспектива организационной психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. 2015. Вып. 4. С. 93–108.

9. *Гришина Н. В., Костромина С. Н.* Психология личности: переосмысление традиционных подходов в контексте вызовов современности // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 52. [Электронный ресурс]. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 10.05.2020).

10. *Леонтьев Д. А.* Личность в непредсказуемом мире // Методология и история психологии. 2010. Т. 5. Вып. 3. С. 120–140.

11. *Леонтьев Д. А.* О некоторых аспектах проблемы «культура и личность» // Культурно-историческая психология. 2013. № 1. С. 22–31.

12. *Леонтьев Д. А.* Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 25–34.

13. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. М. : Наука 1997. 191 с.

14. *Василюк Ф. Е.* Методологический анализ в психологии. М. : МГППУ; Смысл, 2003. 240 с.

15. *Асмолов А. Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.

16. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М. : Издательство Академии наук СССР, 1959. 352 с.

17. *Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д.* Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.

18. *Крылова Н. Б.* Культурология образования. М. : Народное образование, 2000. 272 с.

19. *Александрова Е. А.* Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. М. : НИИ школьных технологий, 2010. 336 с.

20. *Неумоева-Колчеданцева Е. В.* Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 34–44.

21. *Неумоева-Колчеданцева Е. В.* Социально-коммуникативная проба как метод обучения будущих педагогов // Педагогический вестник. 2020. Вып. 14. С. 81–83.

22. Личностный потенциал: структура и диагностика : коллект. монография / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 680 с.

23. *Емельянова И. Н.* Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций : учеб. пособие / И. Н. Емельянова, Л.М. Волосникова, Е. В. Неумоева-Колчеданцева, О. С. Задорина. Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 2014. 152 с.

24. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д. : Феникс, 1996. 512 с.

25. *Леонтьев Д. А.* Опыт методологического осмысления практик работы с личностью: фасилитация, ноотехника, жизнетворчество // Консульта-

тивная психология и психотерапия. 2012. Т. 20. № 4. С. 164–185.

26. Левин К. Динамическая психология : избранные труды. М. : Смысл, 2001. 572 с.

Поступила 29.09.2020;
принята к публикации 06.10.2020.

Об авторе:

Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна, доцент кафедры общей и социальной педагогики, докторант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (625007, Россия, г. Тюмень, ул. 9 Мая, д. 5), кандидат психологических наук, e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru; ORCID ID 0000-0003-1928-1183; SPIN-код 3835-0872, AuthorID 394813.

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

Referenses

1. Asmolov A.G. Modern Psychology: Challenges of Uncertainty, Complexity, and Diversity. *Mobilis in mobili: Personality in an Age of Change.* Ed. by A. Asmolov. Moscow, Publishing House YASK, 2018. 546 p. (in Russ.)

2. Rubinstein S.L. Being and consciousness. Man and the world. St. Petersburg, Piter, 2018. 508 p. (in Russ.)

3. Antsyferova L.I. Personality development and problems of gerontopsychology: monograph. 2nd ed. Rev. and add. Moscow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2006. 515 p. (in Russ.)

4. Leontiev D.A. New guidelines for understanding personality in psychology: from necessary to possible. *Voprosy psihologii* = Psychology Issues. 2011; 1: 3–27. (in Russ.)

5. Personality Psychology: Staying in Change. Ed. by N.V. Grishina. St. Petersburg, Publishing house of St. Petersburg. University, 2019. 576 p. (in Russ.)

6. Grishina N.V. “Self-changes” of the personality: possible and necessary. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya i pedagogika* = Bulletin of St. Petersburg University. Psychology and pedagogy. 2018; 8 (2): 126–138. (in Russ.)

7. Schukina M.A. Psychology of personality self-development. St. Petersburg, Publishing House of St. Petersburg State University, 2015. 348 p. p. 174. (in Russ.)

8. Grishina N.V., Manichev S.A. The study of context as a research perspective of organizational psychology. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* = Bulletin of St. Petersburg University. Ser. 16. 2015; 4: 93–108. (in Russ.)

9. Grishina N.V., Kostromina S.N. Psychology of personality: rethinking of traditional approaches in the context of modern challenges. *Psihologicheskie issledovaniya* = Psychological research. 2017; 10 (52). Available at: URL: http://psystudy.ru (accessed 05.10.2020). (in Russ.)

10. Leontyev D.A. Personality in an unpredictable world. *Metodologiya i istoriya psihologii* = Methodology and the history of psychology. 2010; 5 (3): 120–140. (in Russ.)

11. Leontiev D.A. On some aspects of the problem “culture and personality”. *Kul’turno-istoricheskaya psihologiya* = Cultural-historical psychology. 2013; 1: 22–31. (in Russ.)

12. Leontiev D.A. Man and the world of life: from ontology to phenomenology. *Kul’turno-istoricheskaya psihologiya* = Cultural-historical psychology. 2019; 15 (1): 25–34. (in Russ.)

13. Rubinstein S.L. Man and the world. Moscow, Science, 1997. 191 p. (in Russ.)

14. Vasilyuk F.E. Methodological analysis in psychology. Moscow, MGPPU, Meaning, 2003. 240 p. (in Russ.)

15. Asmolov A.G. System-activity approach to the development of new generation standards. *Pedagogy* = Pedagogika. 2009; 4: 18–22. (in Russ.)

16. Rubinstein S.L. Principles and ways of development of psychology. Moscow, Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1959. 352 p. (in Russ.)

17. Frumin I.D., Elkonin B.D. Educational space as a space of development (“School of growing up”). *Voprosy psihologii* = Questions of Psychology. 1993; 1: 24–32. (in Russ.)

18. Krylova N.B. Cultural studies of education. Moscow, Public education, 2000. 272 p. (in Russ.)

19. Aleksandrova E.A. Pedagogical support of self-determination of senior students. Moscow, Research Institute of School Technologies, 2010. 336 p. (in Russ.)

20. Neumoeva-Kolchedantseva E.V. The developing potential of a professional test as a method of training future teachers. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological Science and Education. 2017; 22 (6): 34–44. (in Russ.)

21. Neumoeva-Kolchedantseva E.V. Socio-communicative test as a method of teaching future teachers. *Pedagogicheskij vestnik. Nauchnyj zhurnal* = Pedagogical Bulletin. 2020; 14: 81–83. (in Russ.)

22. Personal potential: structure and diagnosis: coll. Monograph. Ed. by D.A. Leontiev. Moscow, Meaning, 2011. 680 p. (in Russ.)

23. Emelyanova I.N. The development and use of control and measuring materials for assessing competencies: textbook. Allowance. I.N. Emelyanova, L.M. Volosnikova, E.V. Neumoeva-Kolchedantseva, O.S. Zadorina. Tyumen, Publishing House of the Tyumen State University, 2014. 152 p. (in Russ.)

24. Petrovsky V.A. Personality in psychology: the paradigm of subjectivity. Rostov-on-Don, Phoenix, 1996. 512 p. (in Russ.)

25. Leontiev D.A. The experience of methodological understanding of personal work practices: facilitation, nootechnology, life creation. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* = Advisory Psychology and Psychotherapy. 2012; 20 (4): 164–185. (in Russ.)

26. Levin K. Dynamic Psychology: Selected Works. Moscow, Meaning, 2001. 572 p. (in Russ.)

Submitted 29.09.2020;
revised 06.10.2020.

About the authors:

Elena V. Neumoeva-Kolchedantseva, Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, doctoral student of the Academic Department of Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research University of Tyumen (9 May St., Tyumen, 625007, Russia), Ph.D. (Psychology), e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru, ORCID ID 0000-0003-1928-1183; SPIN-код 3835-0872, AuthorID 394813.

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 373(045)

Результаты апробации модели формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования

Н. В. Рябова*, Е. В. Барцаева*

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**ryabovanv@bk.ru, **ezhovkina.elena@mail.ru*

Введение: в статье охарактеризованы результаты апробации модели формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников на базе организаций дополнительного образования.

Материалы и методы: анализ литературных источников по проблеме исследования, систематизация полученных результатов опытно-экспериментального исследования, формулировка обобщений и выводов, формирующий этап эксперимента с целью апробации модели формирования указанной готовности.

Результаты исследования: сформированная мотивация и интерес у дошкольников к деятельности по социально-бытовой ориентировке; сформированные личностные качества, способствующие успешной адаптации детей в окружающем социуме; совокупность элементарных знаний и умений социально-бытового характера; способность применять полученные знания и умения в практико-ориентированной деятельности.

Обсуждение и заключения: на основе теоретического анализа литературных источников уточнено понятие «модель», представлены основные блоки модели; охарактеризованы особенности реализации модели формирования изучаемой готовности на базе организаций дополнительного образования.

Ключевые слова: модель, апробация модели, формирование, готовность к социально-бытовой ориентации старших дошкольников, организации дополнительного образования.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00508\20).

Results of approbation of the model of formation of readiness for social and everyday orientation of senior preschool children in organizations of additional education

N. V. Ryabova*, E. V. Bartsaeva

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

**ryabovanv@bk.ru, **ezhovkina.elena@mail.ru*

Introduction: the article describes the results of approbation of the model of formation of readiness for social and everyday orientation of senior preschoolers on the basi Materials and methods: analysis of literary sources on the research problem, systematization of the obtained results of experimental research, formulation of generalizations and conclusions, which forms the stage of the experiment in order to test the model of the formation of this readiness.s of organizations of additional education.

Materials and Methods: analysis of literary sources on the research problem, systematization of the obtained results of experimental research, formulation of generalizations and conclusions, which forms the stage of the experiment in order to test the model of the formation of this readiness.
Results: formed motivation and interest among preschoolers in activities for social and household orientation; formed personal qualities that contribute to the successful adaptation of children in the surrounding society; a set of elementary knowledge and skills of a social and domestic nature; the ability to apply acquired knowledge and skills in practice-oriented activities.
Discussion and Conclusions: on the basis of theoretical analysis of literary sources, the concept of «model» is clarified, the main blocks of the model are presented; the features of the implementation of the model of formation of the studied readiness on the basis of organizations of additional education are characterized.

Key words: model, approbation of the model, formation, readiness for social and everyday orientation of senior preschoolers, organization of additional education.

Acknowledgments: the study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-013-00508\20).

Введение

В настоящее время особое внимание уделяется дополнительному образованию, определение которого представлено в Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании»[1]. Организации дополнительного образования приспосабливают и адаптируют детей к окружающей их среде. Началом взаимодействия со сверстниками, взрослыми, средой, а также овладения различными социальными ролями является старший дошкольный возраст. Именно поэтому проблема готовности к социально-бытовой ориентации у указанных лиц в организациях дополнительного образования становится актуальной и значимой. Формирование готовности способствует ориентации ребенка в принципиально новых условиях жизнедеятельности, активному участию в жизни окружающего социокультурного мира. В этой связи особо важным представляется апробация модели формирования изучаемой готовности дошкольников на базе организаций дополнительного образования.

Обзор литературы

Под моделью в широком смысле понимают метод исследования определенных объектов и явлений с помощью их условных образов и аналогов. В узком смысле, по мнению Н. Н. Моисеева, модель – это упрощенное знание, которое несет определенную информацию о предмете и отражает его некоторые отдельные свойства [1]. Г. И. Рузавин [2], В. А. Штофф [3] определяют модель как систему, которая отображает, воспроизводит существенные свойства и отношения оригинала, а также замещает его и дает новую информацию о нем, И. А. Колесникова – как образец, представленный в виде схемы (или описания), отражающий (или воспроизводящий) структурные компоненты, их свойства и взаимоотношения между элементами объекта (или явления) в упрощенном виде[2].

Опираясь на определения вышеперечисленных авторов, мы разработали и описали модель формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста на базе организаций дополнительного образования. Она представляет собой искусственно создаваемый образ объекта («спроектированный объект»), дающий возможность в упрощенном и наглядном виде целостно воспринять (представить) основные характеристики и структуру формирования указанной готовности как процесса на базе организаций дополнительного образования. Разработанная модель определяет логику формирования готовности, взаимосвязи компонентов; объединяет цели и задачи, содержание, процесс и ожидаемый результат.

Структура модели представлена в виде *теоретико-методологического, целевого, содержательного, организационно-процессуального, оценочно-результативного* блоков.

Теоретико-методологический блок модели включает совокупность подходов и принципов исследования. Разработанная модель строится на основе следующих подходов: *личностно-ориентированный; социокультурный, системный, деятельностный, средовой; антропологический*.

Анализ ФГОС ДО, научной литературы позволил выделить принципы, составляющие основу модели, а именно: целостности, научности, доступности, гуманизма, индивидуализации, сотрудничества, творческой активности, связи с жизнью, культуросообразности.

[1] Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» : Приказ № 273-ФЗ : [утвержден 29 декабря 2012 г.] // Гарант : официальный сайт. URL: https://base.garant.ru/70291362/ (дата обращения: 24.07.2020).

[2] *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование : учеб. пособие / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. М. : Академия, 2005. 288 с.

Целевой блок модели строится с учетом социального заказа государства и общества. Наше исследование направлено на достижение результативной цели и прогнозируемого результата, выражающегося в желаемом уровне сформированности указанной готовности у детей старшего дошкольного возраста. Основной целью исследования является успешная социализация детей в обществе (развитая мотивационно-потребностная сфера в отношении деятельности по социально-бытовой ориентации, осознание дошкольниками значимости указанной деятельности и др.).

Содержательный блок включает следующие компоненты изучаемой готовности: *личностный; когнитивный; деятельностный*, характеристика которых представлена в предыдущей работе одного из авторов статьи [4].

Процессуальный блок модели связан с обоснованием этапов формирования готовности, с определением и использованием соответствующих форм, методов, средств [5], а также с выявлением педагогических условий результативного функционирования данного процесса [6].

Оценочно-результативный блок модели предназначен для определения результативности процесса формирования изучаемой готовности. Нами отобраны критериально-диагностические материалы, представлены основные критерии, определены показатели сформированности готовности, выступающие в качестве их характеристик, а также уровни сформированности готовности [7].

Материалы и методы

В рамках данной статьи представлены результаты теоретического анализа литературы, а также результаты опытно-экспериментального исследования. Нами проанализирована литература по проблеме исследования; проведена в рамках формирующего эксперимента апробация разработанной нами модели на базе организаций дополнительного образования; систематизированы полученные результаты и сформулированы выводы.

Результаты исследования

В настоящее время дополнительное образование обладает широким спектром образовательных программ различной направленности, однако по формированию изучаемой готовности необходимо сочетание образовательной, воспитательной, развивающей, нравственной направленности. Для ее реализации и решения конкретных задач в организациях дополнительного образования была разработана программа кружка «Социально-бытовая ориентация: шаг за шагом»[3] [8], которая была реализована для детей старшего дошкольного возраста Центра продленного дня при ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (Центр).

Разработанная нами теоретическая модель была апробирована в рамках констатирующего, формирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента. Так, в ходе первого (констатирующего) этапа эксперимента была получена информация, свидетельствующая о низком уровне сформированности готовности к социально-бытовой ориентации дощкольников. На основе социального заказа, а также полученных результатов, нами было разработано содержание кружковых занятий по программе «Социально-бытовая ориентация: шаг за шагом». Занятия разработаны в соответствии с примерной региональной программой дошкольного образования[4]. Структура программы представлена пояснительной запиской, тематическим планированием, содержанием, включающим три модуля («Морально-нравственная ориентация», «Познавательно-исследовательская ориентация», «Опытно-экспериментальная ориентация»), методическим обеспечением. Каждый модуль программы разработан с учетом направлений развития и образования детей дошкольного возраста (ФГОС ДО)[5]. Программа рассчитана на проведение серии взаимосвязанных занятий (30 занятий). Организация совместной работы педагога и детей предполагает встречи один раз в неделю. Занятия проводятся во второй половине дня с продолжительностью 30 минут.

Содержание программы реализовывалось по следующим направлениям: во-первых, формирование личностно-значимых качеств, способствующих успешной адаптации детей и дальнейшей социализации в условиях современного общества; во-вторых, формирование элементарных знаний и умений социально-бытового характера, позволяющих детям включаться в окружающую действительность; в-третьих,

[3] *Барцаева Е. В.* Содержательные аспекты формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в организациях дополнительного образования // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «56-е Евсевьевские чтения», 19–20 марта 2020 г. / редкол.: Н. В. Рябова, А. Н. Гамаюнова, О. В. Бобкова ; Мордов. гос. пед. ун-т. Саранск, 2020. 1 электрон. опт. диск.

[4] Примерная региональная программа предшкольного образования / авт.-сост. Н. В. Винокурова, С. И. Васенина, С. Л. Уланова ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2012. 113 с.

[5] Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения: 24.07.2020)

формирование опыта деятельности в области социально-бытовой ориентации, обеспечивающего решение детьми практико-ориентированных задач социально-бытовой направленности.

В комплекс мероприятий входят индивидуальные и групповые занятия, организация кукольного театра, социальных акций, воспитательных мероприятий и др.

Всего на протяжении курса занятий применялись: ролевые, сюжетные, режиссерские игры, игры-фантазирование, просмотр и анализ мультфильмов, самостоятельная работа, моделирование реальных ситуаций, проектный метод, решение проблемных ситуаций и др. В рамках апробации усилиями специалистов и детей было организовано проведение социально-значимых мероприятий, в том числе акций. Например, акция к 8 Марта («Букеты для женщин»), акция к 23 февраля («Военный парад»), акция к 9 мая (акция «Голубь победы») и др.). Так, например, во время проведения мероприятия, посвященного 8 Марта, все присутствующие могли активно принять участие в изготовлении цветов для женского пола. Направленность акции заключается в привитии заботливого и бережливого отношения к своим мамам, сестрам, бабушкам и др.

Обязательным компонентом проведения любых занятий является момент рефлексии, целью которого выступает анализ и самоанализ, совместное обсуждение результатов деятельности. Каждый ребенок в силу своих индивидуальных возможностей старался высказать свое отношение к происходящему. Так, Никита М. отмечал то, что ему понравился кулинарный бой, где дошкольники пробовали свои силы в приготовлении различных элементарных блюд («Очень вкусный бутерброд подготовила Маша, а Кира – еще лучше … я хочу всегда такие конкурсы»); Катя Е. указала на значимость проведения социальной акции, посвященной 9 мая («Наши дедушки и прадедедушки – это наша гордость … мы хотим показать любовь к Родине»). Нами оценивалось эмоциональное состояние каждого ребенка с помощью вербальных и невербальных техник. Так, из невербальных техник нами использовались «экран настроения», «солнышко», «дерево» и др.; из вербальных – «пять пальцев», «ассоциации», «ниточка» и др.

Работа с детьми в ходе занятий осуществлялась командой специалистов: воспитателями, педагогами Центра, педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, музыкальным педагогом, а также инструктором по физической культуре. Активно привлекались к участию родители. Координатором командной работы выступал педагог-психолог.

Таким образом, реализация разработанной модели строится на основании выявленных теоретических подходов и принципов посредством разработанной программы кружковых занятий через различные формы и методы работы.

Обсуждение и заключения

Модель в нашем исследовании представляет собой некий объект, который дает возможность в упрощенном виде целостно и системно воспринимать всю структуру формирования изучаемого объекта.

Нами реализована модель формирования указанной готовности, имеющая следующий состав: *теоретико-методологический* (его составляют такие подходы, как личностно-ориентированный, социокультурный, системный, деятельностный, средовой, антропологический и соответствующие им принципы целостности, научности, доступности, гуманизма, индивидуализации, сотрудничества, творческой активности, связи с жизнью, культуросообразности), *целевой* (направлен на успешную социализацию детей), *содержательный* (включает характеристику компонентов интересующей нас готовности), *организационно-процессуальный* (включает формы, методы, средства; этапы формирования готовности; педагогические условия), *оценочно-результативный* (включает авторский диагностический инструментарий, позволяющий отслеживать динамику уровня сформированности готовности) блоки.

Таким образом, основными результатами апробации модели формирования интересующей нас готовности являются: во-первых, сформированная мотивация и интерес у дошкольников к деятельности по социально-бытовой ориентировке; во-вторых, сформированные личностные качества, способствующие успешной адаптации детей в окружающем социуме; в-третьих, совокупность элементарных знаний и умений социально-бытового характера; в-четвертых, способность применять полученные знания и умения в практико-ориентированной деятельности.

Список использованных источников

1. *Моисеев Н. Н.* Простейшие математические модели экономического прогнозирования. М. : Знание, 1975. 63 с.

2. *Рузавин Г. И.* Математизация научного знания. М. : Мысль, 1984. 207 с.

3. *Штофф В. А.* Моделирование и философия. М. : Наука, 1966. 302 с.

4. *Барцаева Е. В.* Теоретические основы структуры готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 299–302.

5. *Рябова Н. В., Барцаева Е. В.* Моделирование процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 4. С. 88–95.

6. *Барцаева Е. В., Рябова Н. В.* Условия формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 3. С. 11–16.

7. *Барцаева Е. В.* Исследование готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 330–334.

8. *Барцаева Е. В.* Содержательные аспекты формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в организациях дополнительного образования // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «56-е Евсевьевские чтения», 19–20 марта 2020 г. / редкол.: Н. В. Рябова, А. Н. Гамаюнова, О. В. Бобкова ; Мордов. гос. пед. ун-т. Саранск, 2020. 1 электрон. опт. диск.

Поступила 27.07.2020;
принята к публикации 31.07.2020.

Об авторах:

Рябова Наталья Владимировна, зав. кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13), доктор педагогических наук, dimsh@mail.ru

Барцаева Елена Васильевна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, соискатель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13), ezhovkina.elena@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Рябова Наталья Владимировна – научное руководство, критический анализ и доработка текста статьи.

Барцаева Елена Васильевна – подбор и анализ литературных источников, определение содержательного аспекта, подготовка и работа с текстом статьи, проведение эксперимента.

Авторы прочитали и утвердили окончательный вариант рукописи.

References

1. Moiseev N.N. The simplest mathematical models of economic forecasting. Moscow, Knowledge, 1975. 63 p. (In Russ.)

2. Ruzavin G.I. Mathematization of scientific knowledge. Moscow, Мысль, 1984. 207 p. (In Russ.)

3. Shtoff V.A. Modeling and philosophy. Moscow, Science, 1966. 302 p. (In Russ.)

4. Bartsaeva E.V. Theoretical foundations of the structure of readiness for social orientation of preschool children. *Samarskij nauchnyj vestnik* = Samara scientific Bulletin. 2018; 7. (3–24): 299–302. (In Russ.)

5. Ryabova N.V., Bartsaeva E.V. Modeling of the process of formation of readiness for social and household orientation of children of senior preschool age in organizations of additional education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 4 (10): 88–95. (In Russ.)

6. Bartsaeva E.V., Ryabova N.V. Conditions of formation of readiness for social orientation of children of senior preschool age in the organizations of additional education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 3 (10): 11–16. (In Russ.)

7. Bartsaeva E.V. Research of readiness for social and household orientation of children of senior preschool age in organizations of additional education. *Samarskij nauchnyj vestnik* = Samara scientific Bulletin. 2019; T. 8. 2 (27): 330–334. (In Russ.)

8. Bartsaeva E.V. Content aspects of formation of readiness for social orientation of senior preschool children in organizations of additional education. *Aktual'nye problemy special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya : sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «56-e Evsev'evskie chteniya», 19–20 marta 2020 g.* = Actual problems of special and inclusive education: collection of scientific papers based on the materials of The international scientific and practical conference «56th Evsevev readings», March 19-20, 2020 / Editorial staff: N.V. Ryabova, A.N. Gamayunova, O.V. Bobkova; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2020. 1 optical drive. (In Russ.)

Submitted 27.07.2020;
revised 31.07.2020.

About the authors:

Natalia V. Ryabova, Head of the Department of special education and medical bases of speech, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), dimsh@mail.ru

Elena V. Bartsaeva, Senior lecturer, Department of special pedagogy and medical bases of speech, applicant at the Department of pedagogy, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), ezhovkina.elena@mail.ru

Contribution of the authors:

Natalia V. Ryabova – scientific guidance in writing, critical analysis and revision of the article text.

Elena V. Bartsaeva – selection and analysis of literary sources, determining the content aspect, preparing and working with the text of the article, conducting an experiment.

All autors have read and approved the final manuscript.

УДК 378

Формирование культурно-языковой компетенции китайских студентов в преодолении прагматических неудач

Сяомэй Фань
Шанхайский университет иностранных языков, г. Шанхай, Китай;
Илийский педагогический университет, г. Инин, Китай
78001802@qq.com

Введение: в статье анализируются прагматические неудачи китайских студентов в русско-китайской межкультурной коммуникации. Цель исследования – выявить методики подготовки китайских студентов культурно-языковой компетенции при обучении русскому языку в целях преодоления прагматических неудач.
Материалы и методы: материалом для анализа послужили типичные для китайских учащихся прагматические неудачи, которые мы собрали, опираясь на собственный эмпирический опыт. Метод описания, предполагающий непосредственное наблюдение, анализ, классификацию языковых фактов, был определен в качестве основного.
Результаты исследования: проведенный нами анализ показывает, что основными причинами, вызывающими прагматические неудачи, являются культурное различие и отрицательный прагматический перенос родного языка. Упор делается на преподавании русского языка как иностранного в Китае с целью формирования культурно-языковой компетенции в целях преодоления прагматических неудач.
Обсуждение и заключения: обозначенные проблемы мы можем решить только посредством усовершенствования методик преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в китайской аудитории, создания учебных материалов по русскому языку, ориентированных на развитие навыков русско-китайской межкультурной коммуникации, а также увеличения количества практических занятий, позволяющих актуализировать полученные знания, развить навыки устного общения на русском языке.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайские учащиеся, прагматическая неудача, межкультурная коммуникация.

Благодарности: автор выражает благодарность профессору Ян Миньтянь за полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи. Статья поддержана грантом ШУИЯ, научно-исследовательским проектом под руководством научного руководителя 3-го созыва Шанхайского университета иностранных языков.

The formation of linguocultural competence of Chinese students in overcoming pragmatic failures

Xiaomei Fan
Shanghai International Studies University, Shanghai, China;
Yili Normal University, Yining, China
78001802@qq.com

Introduction: the article analyzes the pragmatic failures of Chinese students in Russian-Chinese intercultural communication. The aim of the study is to identify the methods of training in Chinese students of cultural and linguistic competence in teaching Russian in order to overcome pragmatic failures.
Materials and Methods: the material for the analysis was the pragmatic failures typical of Chinese students, which we have collected based on our own empirical experience. The method of description, involving direct observation, analysis, classification of linguistic facts, was identified as the main one.

Results: our analysis shows that the main reasons for pragmatic failure are cultural differences and negative pragmatic transference of the mother tongue. The emphasis is on teaching Russian as a foreign language in China in order to prepare Chinese students for cultural and linguistic competence in order to overcome pragmatic failures.
Discussion and Conclusion: we can solve the identified problems only by improving the methods of teaching RFL in the Chinese audience, creating educational materials on the Russian language, focused on developing the skills of Russian-Chinese intercultural communication, as well as increasing the number of practical lessons that allow us to update the knowledge gained, develop oral communication skills in Russian.

Key words: Russian as a foreign language, Chinese students, pragmatic failure, intercultural communication.

Acknowledgements: the author would like to thank Professor Yang Mingtian for useful recommendations and valuable advice in the preparation of the article. The article was supported by a grant from SISU, a research project led by the scientific director of the 3rd convocation of the Shanghai International Studies University.

Введение

Данная статья посвящена анализу конкретных прагматических неудач китайских студентов в русской устной диалогической и монологической речи, определению и обоснованию путей формирования их культурно-языковой компетенции с целью преодоления прагматических неудач в русско-китайской межкультурной коммуникации.

Результаты исследования актуальны для преподавания РКИ в китайской аудитории и успешного осуществления межкультурной коммуникации между обеими странами и народами.

Обзор литературы

Термин *культурно-языковая компетенция* введен В. Н. Телия, согласно которой «культурно-языковая компетенция мыслится нами как владение установками культуры, с которой говорящие / слушающие себя идентифицируют и способны оперировать ими в коммуникативно-языковой их презентации»[1] [1]. Культурно-языковая компетенция носителя языка проявляется в ходе употребления и восприятия знаков языка (в первую очередь, языковых значений) в пространстве культурного знания [2] .

Как справедливо указывают Г. В. Токарев и И. Ю. Токарева: «Культурно-языковая компетенция является самостоятельной структурой, отдельной от языковой (знание лексики и грамматики языка) и коммуникативной (умение употреблять языковые единицы в устной и письменной речи) компетенций. Очевидно, что человек может использовать язык, но не владеть теми знаниями, которые делают индивида своим в той или иной лингвокультурной общности»[2] [3]. Исследователи обобщили комплекс знаний, умений, навыков, готовностей, относящихся к культурно-языковой компетенции, в том числе «готовность к межкультурной коммуникации, уважение собственной и чужой культуры; умение предупреждать и решать коммуникативные неудачи в процессе межкультурной коммуникации»[3] [3]. Существование культурно-языковой компетенции обосновывается тем, что человек может знать язык, но не владеть связанной с ним культурой. Таким образом, нередко появляются прагматические неудачи в межкультурной коммуникации.

В российской лингвистике появилось большое количество работ, посвященных речевому общению. Отметим, что если российские исследователи чаще используют термин *коммуникативная неудача* («полное или частичное непонимание высказывания партнером коммуникации, то есть неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего») [4], то в Китае большинство ученых обращают внимание на понятие *прагматическая неудача*. Эта традиция закрепилась в ряде работ китайских лингвистов (например, Хэ Цзыжань (1986), Янь Чжуан (1986), Тан Хунфан (2007) и др.).

Понятие *прагматическая неудача* впервые было выдвинуто в 1983 г. английским лингвистом Дж. Томасом (Jenny Thomas), по мнению которого, под прагматической неудачей понимается *the inability to understand what is meant what is said* [5] (непонимание смысла высказывания говорящего. – Перевод наш – *Сяомэй Фань*). Конкретно говоря, прагматическая неудача является одной из важных причин, приводящих адресата к непониманию настоящего намерения адресанта.

Анализ исследований теоретической и методической базы российских и китайских лингвистов позволяет сделать вывод, что под *прагматической неудачей* следует понимать *прагматически обусловленные коммуникативные неудачи*,

[1] *Телия В. Н.* Культурно-языковая компетенция: её высокая вероятность и глубокая сокровенность в единицах фразеологического состава языка // Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках / отв. ред. В. Н. Телия. М. : Языки славянской культуры, 2004. С. 27.

[2] *Токарев Г. В. Токарева И. Ю.* Введение в лингвокультурологию. Тула : ТППО, 2016. С. 58.

[3] *Токарев Г. В. Токарева И. Ю.* Введение в лингвокультурологию. Тула : ТППО, 2016. С. 60.

то есть обусловленные непониманием ситуации общения. В такой трактовке термины *коммуникативная неудача* и *прагматическая неудача* вступают в гипо-гиперонимические отношения.

Материалы и методы

Материалом для анализа послужили типичные для китайских студентов прагматические неудачи в устной диалогической и монологической речи, которые мы собрали посредством анализа собственного эмпирического опыта преподавания РКИ. Метод описания, предполагающий непосредственное наблюдение, анализ, классификацию языковых фактов, был определен в качестве основного. Наша задача – провести анализ типичных для китайских студентов прагматических неудач русского языка, определить их причины, а также попытаться выявить методики подготовки культурно-языковой компетенции при обучении русскому языку в целях преодоления прагматических неудач.

Результаты исследования

По мнению Дж. Томаса (J. Thomas), прагматическая неудача делится на две категории: прагматично-языковая неудача (pragmalinguistic failure) и социально-прагматическая неудача (sociopragmatic failure). Вслед за Дж. Томасом, собранные и проанализированные примеры мы разделили на эти две большие группы в зависимости от причин, их обуславливающих. К первой группе мы относим прагматические неудачи, в которых китайские учащиеся правильно понимают коммуникативную ситуацию, но вербализуют интенцию неподходящими языковыми средствами. Ко второй мы относим прагматические неудачи, в которых китайские учащиеся неправильно вербализуют различные интенции, так как не узнают фрейм той или иной коммуникативной ситуации / не знают правила развития сценария общения.

Приведем примеры прагматических неудач, относящихся к каждой из названных выше категорий.

1. Прагматично-языковые неудачи.

(1) (Русский) −Алло, здравствуйте! Можно поговорить с Ли Хуа?

(Китаец) −Я здесь.

(2) (Русский) −Извините, что беспокою вас так поздно. Вы можете разговаривать?

(Китаец) – Чего Вы хотите?

(3) (Русский преподаватель) − Здравствуйте, ребята!

(Китайские студенты) – Здравствуйте, преподаватель!

Прагматично-языковые неудачи в основном проявляются в перефразировании. Носитель китайского языка использует неправильный речевой стереотип, дословно переводит китайский речевой стереотип: в примере (1) «Это я» − эквивалент русского «Слушаю вас»; (2) «Чего вы хотите?» – эквивалент русского «Чем я могу Вам помочь? »; (3) «*Здравствуйте, преподаватель!*» – выражение обращения к преподавателю по-китайски, эквивалент русского обращения по имени и отчеству.

2. Социально-прагматические неудачи.

(1) (Русский) − Ты очень хорошо говоришь по-русски.

(Китаец) − Нет, нет, я плохо говорю.

(2) (Китаец, прощаясь с новым знакомым) − Медленно, пожалуйста, идите.

(3) (Русский) − У вас есть ручка?

(Китаец) – Да, есть. (Давайте, пожалуйста.)

(4) (В ресторане) (Китаец) – Извините, наше блюдо готово? (Простите)

Социально-прагматические неудачи в основном проявляются в незнании социального и культурного фона между сторонами коммуникации или в игнорировании различий в нем. Примеры (1) и (2) показывают, что носитель китайского языка развивает диалог по китайскому сценарию с опорой на китайское представление о вежливости; в примерах (3) и (4) китайские учащиеся не знают правила развития ситуации и используют речевой стереотип в той или иной ситуации.

Известно, что основной причиной прагматических неудач являются культурные различия коммуникантов [6]. Мы хотели бы уточнить данное утверждение. Причиной прагматично-языковой группы прагматических неудач является отрицательный прагматический перенос родного языка, то есть китайские студенты используют выражения родного языка в общении на русском языке, дословно переводя их. Причиной социально-прагматических неудач является игнорирование социальных и культурных различий коммуникантов-носителей разных языков и культур [7].

Язык и культура являются тесно взаимодействующими знаковыми системами, соотнесенными с мышлением и коммуникацией. Практика показывает, что овладеть языковыми знаниями не значит уметь в совершенстве общаться с носителями этого языка: знание значения слов и грамматических правил совсем недостаточно для того, чтобы овладеть языком, более того, даже глубокие знания иностранного языка не исключают непонимания и конфликтов с носителями этого языка, невозможно понимать язык без культурных факторов. Успешность общения зависит от того, сумеем ли мы подчеркнуть уважение к культурным ценностям собеседника[4]

[4] *Нагорняк А. А.* Виды коммуникативных неудач в ситуациях межкультурного общения. Международный журнал экспериментального образования, 2013. № 1. С. 98.

[8]. Только сочетание этих двух видов знания – языка и культуры – обеспечивает эффективное и плодотворное общение. В межкультурной ситуации культурные факторы очень сильно влияют на коммуникативный процесс. В связи с этим часто бывает, что студенты не могут хорошо общаться по-русски, владея только определенным количеством слов и грамматических правил русского языка.

В процессе обучения РКИ в Китае преподаватели уделяют большее внимание обучению системе языка, обращая недостаточное внимание на преодоление прагматических неудач. Обозначенную проблему мы можем решить только посредством формирования у китайских студентов культурно-языковой компетенции. Как указывает Т. Ю. Новикова, «овладение системой лексических единиц и грамматических структур чужого языка реализуется, как правило, в рамках существующих культурных контекстов, что позволяет говорить о языковой и культурной компетенции как о неразрывно связанных сторонах одного и того же процесса»[5] [9].

В процессе обучения русскому языку необходимо сочетать языковое обучение и культурное обучение для улучшения эффекта преподавания. Конкретные приемы заключаются в следующем:

Во-первых, в части методики обучения предлагается сочетание языкового обучения и культурного обучения. В преподавании лексики нельзя останавливаться только на изучении значения и употребления слов, так как в русском языке культурная коннотация содержится во многих словах о животном мире, растениях, цифрах, цвете и т. д. В содержание дисциплины необходимо включать и культурное содержание лексики, знакомить студентов с культурной коннотацией, показывать конкретное употребление лексики в реальной культурной ситуации. Например, при изучении слова *здоровый* можно показать студентам постоянное употребление этого слова в общении: на чиханье говорят «*будь(те) здоров(ы)!*». Более того, сопоставительный анализ различия и сходства в структуре языка и культуре позволяет студентам преодолевать отрицательный прагматический перенос родного языка и приобретать чувствительность к межкультурной коммуникации.

Во-вторых, в части практики предлагаем увеличить количество практических занятий, позволяющих актуализировать полученные знания, развить навыки устного общения по-русски. На аудиторных занятиях, предполагающих дежурство, ролевые игры, выступление с речью и т. п., дается возможность проводить языковую тренировку, подводить студентов к уместному и корректному употреблению русского языка. Стоит упомянуть, что необходимо установить ситуацию межкультурной коммуникации для выступления. В этом случае студенты обращают внимание на культурный фактор, что помогает преодолению прагматических неудач в реальной русско-китайской коммуникации. Необходимо развивать внеаудиторные формы общения и создавать как можно больше форм деятельности (всевозможные кружки по интересам, клубы, научная дискуссия, семинар, международная конференция и т. д.).

В-третьих, в части учебных материалов предлагается создание оптимальных учебных материалов по русскому языку. Мы считаем, что обучение должно быть направлено на изучение материала «ситуативно». Необходимо создание учебных материалов по русскому языку, ориентированных на развитие навыков русско-китайской межкультурной коммуникации. Студентов надо знакомить с фреймами и сценариями развития различных ситуаций общения и речевыми стереотипами и конструкциями для выражения различных интенций, вербализация которых допустима в той или иной ситуации. Учебные материалы языка должны быть ближе к реальности и содержать необходимые культурные знания, с помощью которых обучающиеся могли бы приобрести практические навыки в межкультурном общении.

В-четвертых, в оценке уровня сформированности межкультурной компетенции предъявляется требование улучшения системы тестового контроля. Стоит подчеркнуть, что на этапе контроля нужно уделять больше внимания оценке навыков устного общения и оценке уровня сформированности межкультурной компетенции как таковой.

Обсуждение и заключения

Для того чтобы избегать прагматических неудач в русско-китайской межкультурной коммуникации, следует сформировать у китайских студентов культурно-языковую компетенцию посредством усовершенствования методик преподавания РКИ, создания учебных материалов по русскому языку, ориентированных на развитие навыков русско-китайской межкультурной коммуникации, а также увеличения количества практических занятий, позволяющих актуализировать полученные знания, развить навыки устного общения по-русски. Следует акцентировать внимание на таких актуальных для студентов проблемах, как культура общения, специфика речевого этикета русского языка. Таким образом, органическое единство языкового и культурного аспектов в процессе обучения русского языка по-

[5] *Новикова Т. Ю.* Формирование основ русской культурной компетенции у иностранцев, изучающих русский язык // Русский язык за рубежом. 2000. № 3/4. С. 62.

зволяет повышать мотивацию к изучению языка и дает необходимые знания для успешной межкультурной коммуникации. Преподаватель русского языка должен овладеть методиками тестирования и оценки знаний студентов, развить социокультурные фоновые знания и способность передавать их обучающимся. Более того, преподавателям следует повышать собственную культурно-языковую компетенцию для того, чтобы своевременно исправлять прагматические неудачи студентов.

Список использованных источников

1. *Телия В. Н.* Культурно-языковая компетенция: ее высокая вероятность и глубокая сокровенность в единицах фразеологического состава языка // Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках / отв. ред. В. Н. Телия. М. : Языки славянской культуры, 2004. С. 19–30.
2. *Ковшова М. Л., Гудков Д. Б.* Словарь лингвокультурологических терминов / отв. ред. М. Л. Ковшова. М. : Гнозис, 2017. С.81.
3. *Токарев Г. В. Токарева И. Ю.* Введение в лингвокультурологию. Тула : ТППО, 2016. 172 с.
4. *Ермакова О. Н., Земская Е. А.* К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского языка) // Русский язык в его функциональных разновидностях: коммуникативно-прагматический аспект. М. : Наука, 1993. С. 31.
5. *Thomas J.* Cross-cultural Pragmatic Failure // Applied Linguistics. 1983. Т. 4. № 2. P. 91–112.
6. 王得杏. 跨文化交际的语用问题 // 外语教学与研究, 1990. № 4.
7. 李平. 导致语用失误的母语语用迁移现象分析 // 北京印刷学院学报, 2006. № 1.
8. *Нагорняк А. А.* Виды коммуникативных неудач в ситуациях межкультурного общения // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 1. С. 95–98.
9. *Новикова Т. Ю.* Формирование основ русской культурной компетенции у иностранцев, изучающих русский язык // Русский язык за рубежом. 2000. № 3/4. С. 62–71.

Поступила 19.10.2020;
принята к публикации 24.10.2020.

Об авторе:

Сяомэй Фань, аспирант Шанхайского университета иностранных языков (200083, Китай, Шанхай, ул. Даляньсилу, № 550), преподаватель русского языка Илийского педагогического университета (835000, Китай, Инин, ул. Цзефансилу, № 448), 78001802@qq.com

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Teliia V.N. Cultural and linguistic competence: its high probability and deep secrecy in terms of the phraseological composition of the language. *Kul'turnye sloi vo frazeologizmah i v diskursivnyh praktikah* = Cultural layers in phraseological units and in discursive practices. Resp. ed. V.N. Teliia. Moscow, Languages of Slavic culture, 2004. P. 19–30. (In Russ.)
2. Kovshova M.L., Gudkov D.B. Dictionary of linguocultural terms. Resp. ed. M.L Kovshova. Moscow, Gnosis, 2017. C. 81. (In Russ.)
3. Tokarev G. V. Tokareva I. Iu. Introduction to linguoculture. Tula, TPPA, 2016. 172 p. (In Russ.)
4. Ermakova O.N., Zemskaia E.A. Towards the construction of a typology of communicative failures (based on the material of the natural Russian language). *Russkij yazyk v ego funkcional'nyh raznovidnostyah: Kommunikativno-pragmaticheskij aspekt* = Russian language in its functional varieties: Communicative and pragmatic aspect. Moscow, Science, 1993. P. 31. (In Russ.)
5. Thomas J. Cross-cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics.* 1983; 4 (2): 91–112.
6. Wang Dexing. Pragmatic issues of intercultural communication. *Obuchenie i issledovaniya inostrannogo yazyka* = Foreign language teaching and research, 1990; 4: 7–11. (In China)
7. Li Ping. Analysis of the phenomenon of pragmatic transmission of the native language leading to pragmatic failure. *Zhurnal Pekinskogo instituta graficheskoj kommunikacii* = Journal of the Beijing Institute of Graphic Communication, 2006; 1: 58–60. (In China)
8. Nagarniak A.A. Types of communication failures in situations of intercultural communication. *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* = International Journal of Experimental Education. 2013; 1: 95–98. (In Russ.)
9. Novikova T.Iu. Formation of the foundations of Russian cultural competence among foreigners studying Russian. *Russkij yazyk za rubezhom* = Russian language abroad. 2000; № 3/4: 62–71.

Submitted 19.10.2020;
revised 24.10.2020.

About the author:

Xiaomei Fan, Postgraduate, Shanghai International Studies University (550 Dalian West Road, Shanghai, 200083, China), Russian language teacher at Yili Normal University (448 Jiefang West Road, Yining, 835000, China), 78001802@qq.com

The author has read and approved
the final manuscript.

УДК 37.016: 811.11(045)

Проектирование занятий по иностранному языку посредством медиаобразовательных технологий

О. Е. Тукаева*, О. В. Федорина
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**tukaevaolga@yandex.ru*

Введение: статья посвящена возможностям использования англоязычных короткометражных фильмов в процессе интеграции медиаобразования с курсом иностранного языка.
Материалы и методы: исследование проводилось с помощью анализа теоретических источников, наблюдения, анкетирования, качественного и количественного анализа полученных результатов, математических методов обработки результатов.
Результаты исследования: в результате экспериментального исследования выявлено, что особенности англоязычных фильмов как разновидности медиатекста и как аутентичного материала в своей совокупности определяют их результативное использование в процессе интеграции курса иностранного языка с медиаобразованием, а также способствуют комплексному достижению целей данных учебных дисциплин.
Обсуждение и заключения: продуктивность интеграции медиаобразования с курсом иностранного языка определяется общностью данных учебных дисциплин. Обе учебные области предполагают работу с информацией, ее анализ, синтез, оценку и интерпретацию. Одним из эффективных средств, с помощью которого можно осуществлять процесс интеграции медиаобразования с курсом иностранного языка, являются англоязычные короткометражные фильмы. Являясь одновременно аутентичным материалом и разновидностью медиатекста, фильмы открывают возможности для эффективной интеграции медиаобразования с курсом иностранного языка, создавая условия для развития медиакомпетентности старших школьников.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакомпетентность, медиатекст, этапы работы с медиатекстом, аутентичные материалы.

Благодарности: исследование выполнено в рамках Программы внутривузовских грантов ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» по мероприятию 1 «Научно- и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса вуза» (тема «Разработка научно- и учебно-методического обеспечения дисциплины «Иностранный язык» для бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование»).

Designing foreign language lessons through media educational technologies

O. E. Tukaeva*, O. V. Fedorina
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**tukaevaolga@yandex.ru*

Introduction: the article discusses the possibility of using English-language short films in the process of integration media education with a foreign language course.
Materials and Methods: the research was conducted by using the analysis of theoretical sources, observation, questionnaires, qualitative and quantitative analysis of the results, mathematical methods of processing the results of the research.
Results: as a result of experimental research, it was revealed that the features of English-language films as a kind of media text and as authentic material in their entirety determine their effective use in the process of integration a foreign language course with media education, as well as the comprehensive achievement of the goals of these educational disciplines.
Discussion and Conclusions: the productivity of integration media education with a foreign language course is determined by the commonality of these academic disciplines. Both study areas involve working with information, its analysis, synthesis, evaluation and interpretation. One of the effective means by which you can carry out the process of integrating media education with a foreign language course are English-language short films. Being both an authentic material and a kind of media text, films give the opportunities for the effective integration of media education with a foreign language course, creating conditions for the development of media competence of high school students.

Key words: media education, media competence, media text, the stages of working with media text, authentic materials.

Acknowledgements: the research was carried out as part of the Intra-Institute Grants Program of Mordovian State Pedagogical University for event 1 “Scientific and educational-methodological support of the educational process of the university” (theme «Development of scientific and methodological support of the discipline «Foreign language» for bachelors in the direction of training» Pedagogical education).

Введение

В эпоху информационного общества особое значение для самообразования, развития и благополучия личности приобретает процесс получения, восприятия, переработки и анализа большого количества разнообразной информации. В качестве основных источников актуальной информации выступают средства массовой коммуникации. Наиболее подверженными влиянию со стороны медиа являются молодые люди, проводящие значительное время в сети Интернет. Ежедневно современная молодежь сталкивается с бесконечным потоком разнообразной информации, которая оказывает влияние на их эмоциональный фон, интеллектуальное развитие и психику. Это влияние может быть как положительным, так и отрицательным. Следовательно, перед современными педагогами стоит задача развить у представителей молодого поколения те качества личности, которые помогут им самостоятельно ориентироваться в медиапространстве и научат их принимать верные решения в процессе контактов с медиа.

Обзор литературы

Проблемами использования медиаобразовательных технологий при обучении иностранному языку занимаются такие исследователи, как Л. А. Иванова, А. А. Новикова, Н. Ю. Хлызова, Н. В. Чичерина и др. В работах Д. Бааке, С. Н. Пензина, А. В. Спичкина, Г. Тулодцики, Ю. Н. Усова, А. В. Федорова, А. В. Шарикова, Б. Шорб нашли отражение научные исследования в сфере теории медиаобразования. Исследования в профессиональном и массовом медиаобразовании проводили такие ученые, как И. В. Жилавская, Н. В. Змановская, А. П. Короченский, Х. Нисито, А. А. Преснов. Исследования S. Baran [1], R. Hanson [2], R. Sherrington [3] посвящены вопросам использования материалов СМИ в обучении. В одной из наших работ предлагается комплекс упражнений, направленных на формирование медиакомпетентности школьников с помощью текстов СМИ [4]. Статья В. М. Пронькиной, Т. В. Адамчук, А. А. Ветошкина посвящена использованию видеофильмов на занятиях по английскому языку [5]. Таким образом, на основе анализа отечественных и зарубежных исследований можно сделать вывод о том, что технология интеграции медиаобразования с курсом иностранного языка является весьма перспективной. Под медиаобразованием мы будем понимать «процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [6].

Материалы и методы

Исследование проводилось с помощью анализа теоретических источников, наблюдения, анкетирования, качественного и количественного анализа полученных результатов, математических методов обработки результатов исследования.

Результаты исследования

Первый этап экспериментальной работы заключался в констатации исходного уровня сформированности медиакомпетенции старшеклассников на основе анкетирования. В анкетировании приняли участие 30 учеников. 15 учеников составляют экспериментальную группу (ЭГ) и 15 – контрольную группу (КГ). Старшеклассникам был предложен ряд вопросов, соответствующих основным показателям медиакомпетентности: мотивационному, контактному, информационному, оценочному и креативному.

Согласно результатам проведенного анкетирования, доминирующим уровнем мотивационного показателя является низкий – 67 % (10 учеников ЭГ) и 60 % (9 учеников КГ). Количество учеников со средним уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности составляет 20 % (3 участника ЭГ) и 27 % (4 участника КГ), а с высоким – 13 % (2 участника ЭГ) и 13 % (2 участника КГ).

Доминирующим уровнем контактного показателя является низкий – 54 % (8 учеников ЭГ) и 54 % (8 учеников КГ). Количество учеников со средним уровнем контактного показателя составляет 33 % (5 учеников ЭГ) и 33 % (5 учеников КГ). Количество учеников с высоким уровнем контактного показателя составляет 13 % (2 ученика ЭГ) и 13 % (2 ученика КГ).

Понятийный показатель по результатам анкетирования имеет следующие итоги: низкий

уровень развития показали 33 % (5 участников ЭГ) и 27 % (4 участника КГ), средний – 47 % (7 участников ЭГ) и 40 % (6 участников КГ), высокий уровень показали 20 % (3 человека ЭГ) и 33 % (5 человек КГ).

Оценочный показатель сформированности медиакомпетенции является одним из наиболее неразвитых. Низкий уровень развития оценочного показателя имеют 67 % (10 учеников ЭГ) и 60 % (9 учеников КГ), среднюю ступень развития показали 33 % (5 участников ЭГ) и 40 % (6 участников КГ). Ни один участник контрольной и экспериментальной групп по итогам анкетирования не показал высокий уровень развития оценочного показателя.

Результаты анкетирования позволяют сделать следующие выводы об уровне сформированности креативного показателя медиакомпетентности: низкий уровень развития имеют 4 ученика ЭГ и 4 ученика КГ, среднюю ступень развития показали 6 участников ЭГ и 7 участников КГ, высокий уровень развития креативного показателя – 33 % (5 ученика ЭГ) и 27 % (4 ученика КГ).

Согласно результатам проведенного анкетирования, до внедрения медиаобразовательных технологий в процесс обучения иностранным языкам доминирующим уровнем мотивационного и контактного показателя у старших школьников является низкий, понятийного, оценочного и креативного – средний. Таким образом, анализ данных позволил сделать выводы о том, что до проведения эксперимента у участников контрольной и экспериментальной групп наблюдался уровень сформированности медиакомпетенции ниже среднего, исходя из ее основных показателей: мотивационного, контактного, информационного, оценочного и креативного.

Для разработки комплексов упражнений, направленных на развитие медиакомпетентности старших школьников в процессе обучения английскому языку, был выбран англоязычный короткометражный фильм: “Gift”. Комплекс упражнений, направленных на взаимосвязанную работу по развитию медиакомпетентности и обучению иностранным языкам, был разработан по трехэтапной схеме, предложенной Н. В. Чичериной.

Первый этап включает упражнения, выполняемые при использовании медиатекстов как аутентичного средства обучения ИЯ и иноязычной культуре. Обучение иностранному языку и параллельное с ним развитие медиакомпетентности реализуется на втором и третьем этапах работы с медиатекстом.

На этапе восприятия, понимания и обсуждения медиатекста мы рекомендуем использовать следующие упражнения:

1. Answer the following questions.

a) Do you like movies? (films)

b) How often do you watch movies?

c) What is your favorite cinema genre?

d) What is your favorite film?

2. Match the genres with the films.

1.	The Green Mile	A.	thriller
2.	Back to the future	B.	detective story
3.	The silence of the lambs	C.	drama
4.	Home alone	D.	musical
5.	Sherlock Holmes	E.	horror story
6.	La la land	F.	fantasy (fiction)
7.	It	G.	comedy

3. Look through the table. Do you know these actors and actresses? Try to guess where they are from. Match the names of the actors with their native countries.

1.	Uma Thurman	A.	Hong hong
2.	Jackie Chan	B.	Spain
3.	Benedict Cumberbatch	C.	The USA
4.	Sergei Bezrukov	D.	Italy
5.	Penelopa Cruz	E.	Germany
6.	Gerard Depardieu	F.	Great Britain
7.	Adriano Celentano	G.	Russia
8.	Til Schweiger	H.	France

4. Do the following tasks.

a) Read the title of the film. How do you think what this film is about?

b) What is the genre of this film?

c) Try to guess who plays the main role in this film.

1) Angelina Jolie

2) Uma Thurman

3) Jessica Alba

d) Try to guess how many characters there are in the film. Are they young or adult?

Watch the movie and do the following tasks.

5. Give English equivalents to the following words.

a) несправедливо / нечестно – _____

b) к сожалению – _____

c) закончиться – _____

6. Fill in the gaps with necessary prepositions.

a) Is that a rabbit … there?

b) It looks too wonderful … someone who just tear … it.

c) The important thing is always … the inside.

7. Say True or False

a) Mr. Grim is a conjurer.

b) Miss Anderson has never attended Mr. Grim’s show.

c) They met two years ago.

8. For each sentence, fill in the missing information in the numbered space.

a) It's an electric shaver with a 1_____.

b) I did keep some of the 2_____ that you also like.

c) I don't need anything until next 3_____.

9. Do the following tasks.

a) Make a plan of this story.

b) Retell the story using your plan.

На этапе критического анализа медиатекста можно предложить следующие виды упражнений:

1. Thinking about the title:

a) Does this title make you want to watch this film?

b) What alternative title could you suggest?

c) Create the title that will attract attention to this film.

2. Thinking about the film-director.

a) What do you think about the film-director of this film?

b) What do you think about his emotions?

c) What is the film-director's attitude to the main idea of the film?

3. Thinking about the audience of the film.

a) What is the intended audience of this film?

b) Is it interesting for old or young people?

4. Thinking about the plot of the film.

a) What is the main idea of the film?

b) Is it actually nowadays?

c) How much does the film help you understand the significance of the main idea?

5. Thinking about the main characters of the film.

a) How can you characterize miss Anderson?

b) How can you characterize Mr. John?

c) Describe their appearance. How do they look like?

d) Describe miss Anderson's reaction to the surprise.

На этапе творческой репродуктивно-продуктивной деятельности с опорой на медиатекст можно использовать следующие упражнения:

1. Discussion A

Work in a group. Discuss the main idea of the film.

2. Discussion B

Work in a group. Discuss the main characters of the film.

3. Role-play A

Work in pars.

Student A is Miss Anderson. She wants to tell her sister / mother about Mr. Grim's trick.

Student B is her sister / mother. She is very intrigued and wants to know everything about her emotions in detail.

4. Role-play B

Work in pars.

Student A is Mr. Grim. He wants to tell his close friend about Miss Anderson and their meeting.

Student B is his close friend. He is very intrigued and wants to know everything about their meeting in detail.

5. Writing

a) You are miss Anderson. Write a short paragraph describing your feelings about Mr. Grim's surprise.

b) You are Mr. Grim. Write a short paragraph describing your feelings about the meeting with miss Anderson.

На заключительном этапе исследования на основе анкетирования был определен уровень сформированности медиакомпетентности старших школьников ЭГ и КГ после проведения эксперимента. На данном этапе старшеклассникам также был предложен ряд вопросов, соответствующих основным показателям медиакомпетентности: мотивационному, контактному, информационному, оценочному и креативному.

Согласно результатам проведенного анкетирования после экспериментальной апробации разработанного комплекса упражнений, количество учеников с низким уровнем мотивационного показателя составляет 27 % (4 ученика ЭГ) и 47 % (7 учеников КГ). По итогам анкетирования после проведения эксперимента количество учеников с высоким уровнем мотивационного показателя составляет 33 % (5 учеников ЭК) и 13 % (2 ученика КГ), со средним уровнем – 40 % (6 учеников ЭК) и 40 % (6 учеников КГ).

По итогам анкетирования после проведения эксперимента количество учеников с высоким уровнем контактного показателя составляет 40 % (6 учеников ЭГ) и 20 % (3 ученика КГ). Данные показатели после проведения эксперимента остались неизменными как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Значительные изменения наблюдаются в количестве участников КГ и ЭГ с низким уровнем контактного показателя, которые составляют 27 % (4 ученика ЭГ) и 47 % (7 учеников КГ) – после проведения эксперимента.

После проведения эксперимента получили следующие итоги сформированности понятийного показателя: низкий уровень развития показали 27 % (4 участника ЭГ) и 27 % (4 участника КГ), средний – 33 % (5 участников ЭГ) и 40 % (6 участников КГ), высокий – 40 % (6 человек ЭГ) и 33 % (5 человек КГ).

Количество участников с низким оценочным показателем сформированности медиакомпетенции после проведения эксперимента составляет 20 % (3 ученика ЭГ) и 33 % (5 учеников КГ). Количество участников со средним оценочным показателем сформированности медиакомпетенции после проведения эксперимента составляет 67 % (10 учеников ЭГ) и 67 % (10 учеников КГ). Количество участников с вы-

соким оценочным показателем сформированности медиакомпетенции после проведения эксперимента составляет 13 % (2 ученика ЭГ). В контрольной группе нет участников с высоким оценочным показателем сформированности медиакомпетенции.

Количество участников с высоким креативным показателем сформированности медиакомпетенции после проведения эксперимента составляет 47 % (7 учеников ЭГ) и 27 % (4 ученика КГ). Количество участников со средним креативным показателем сформированности медиакомпетенции после проведения эксперимента составляет 40 % (6 учеников ЭГ) и 53 % (8 учеников КГ). Количество участников с низким оценочным показателем сформированности медиакомпетенции после проведения эксперимента составляет 13 % (2 ученика ЭГ) и 20 % (3 ученика КГ).

Обсуждения и заключения

По результатам полученных данных проведенного анкетирования после экспериментальной апробации разработанного комплекса упражнений, направленных на развитие медиакомпетентности старших школьников, можно сделать вывод о наличии позитивных изменений, коснувшихся каждого из ее основных показателей: мотивационного, контактного, информационного, оценочного и креативного. Сравнение итоговых результатов с констатирующими, а также с данными контрольной группы позволяют сделать вывод об эффективности и продуктивности использования предложенных комплексов упражнений. Анализ результатов проведенного исследования позволяет отметить наличие позитивных изменений также в области изучения иностранного языка, что в свою очередь подтверждает результативность использования разработанных комплексов упражнений как эффективного средства обучения иностранному языку.

Список использованных источников

1. *Baran S. J.* Introduction to mass communication : media literacy and culture. 7th ed. New York : McGraw-Hill, 2012. 449 p.

2. *Hanson R. E.* Mass communication: living in a media world. 4th ed. Los Angeles [etc.] : SAGE Publications, 2014. 432 p.

3. *Sherrington R.* Television and language skills. London : Oxford university press, 1973. 180 p.

4. *Тукаева О. Е., Федорина О. В.* Развитие медиакомпетентности учащихся старших классов на примере работы с текстами англоязычных СМИ // Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков [Электронный ресурс] : сб. науч. тр. по материалам VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков», 14–15 ноября 2018 г. : [материалы] / редкол.: Л. А. Лазутова (отв. ред.) [и др.] / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2018. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary37244961554816 98.pdf (дата обращения: 08.09.2020).

5. *Пронькина В. М., Адамчук Т. В., Ветошкин А. А.* Роль видеофильмов в обучении английскому языку в средней школе // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 2. С. 127–131.

6. *Федоров А. В.* Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог : Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2010. 64 с.

Поступила 17.09.2020;
принята к публикации 23.09.2020.

Об авторах:

Тукаева Ольга Евгеньевна, доцент кафедры иностранных языков и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, tukaevaolga@yandex.ru

Федорина Ольга Витальевна, магистрант факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), tukaevaolga@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Тукаева Ольга Евгеньевна – научное руководство; определение замысла и методологии статьи; критический анализ и доработка текста; компьютерная работа с текстом; обеспечение ресурсами.

Федорина Ольга Витальевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; сбор данных; анализ полученных результатов; подготовка начального варианта текста.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Baran S.J. Introduction to mass communication : media literacy and culture. 7th ed. New York, McGraw-Hill, 2012. 449 p.

2. Hanson R.E. Mass communication: living in a media world. 4th ed. Los Angeles [etc.], SAGE Publications, 2014. 432 p.

3. Sherrington R. Television and language skills. London, Oxford university press, 1973. 180 p.

4. Tukaeva O.E., Fedorina O.V. Development of media competence of high school students on the example of working with texts in English-language me-

dia. *Aktual'nye problemy germanistiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov [Elektronnyj resurs]* = Actual problems of German studies and methods of teaching foreign languages [Electronic resource]: collection of scientific papers based on the materials of the VIII International scientific-practical conference "Actual prob-lems of Germanic studies and methods of teaching foreign languages", November 14–15, 2018: [materials] / editorial board: L. A. Lazutova (editor-in-chief) [and others]; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2018. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_37244961_55481698.pdf (accessed 09.08.2020). (In Russ.)

5. Pronkina V.M., Adamchuk T.V., Vetoshkin A.A. The role of video films in teaching English in secondary school. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 9 (2): 127–131. (in Russ.)

6. Fedorov A.V. Glossary of terms on media education, media pedagogy, media literacy, media competence. Taganrog, Taganrog State Pedagogical Institute Publ., 2010. 64 p.

Submitted 17.09.08.2020;
revised 23.09.2020.

About the authors:

Olga E. Tukaeva, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), tukaevaolga@yandex.ru

Olga V. Fedorina, Undergraduate, Faculty of Foreign Languages, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), tukaevaolga@yandex.ru

Contribution of the authors:

Olga E. Tukaeva – scientific guidance; definition of the concept and methodology of the article; critical analysis and revision of the text; computer work with the text; provision of resources.

Olga V. Fedorina – theoretical analysis of the literature on the research problem; data collection; analysis of the received results; preparation of the initial version of the text.

All autors have read and approved the final manuscript.

УДК 372.83 (045)

Интерактивные формы и методы обучения детей на уроках обществознания

***Е. Н. Чекушкина*[*], *Е. Н. Родина*[**], *А. И. Вельдина*[***]**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

[*]*elenahekushkina@yandex.ru*, [**]*madam.rodina-rod@yandex.ru*, [***]*sascha.veldina@yandex.ru*

Введение: в статье рассматриваются возможности использования интерактивных форм и методов обучения детей на уроках обществознания.

Материалы и методы: при проведении исследования использовался комплекс методов: теоретические (изучение и критический анализ научной литературы, систематизация, моделирование педагогического процесса и его отдельных компонентов); эмпирические (педагогическое наблюдение); сравнительный, с помощью которого достигается познание различных форм и методов интерактивного обучения детей на уроках обществознания, системного анализа, формирующего целостное понимание изучаемого феномена.

Результаты исследования: определена сущность и специфика форм и методов интерактивного обучения детей на уроках обществознания, применение которых позволяет выстраивать процесс обучения как диалог равноправных субъектов в противоположность жестко алгоритмизированным и регламентирующим формам, что стимулирует активность получения, усвоения и распространения знаний.

Обсуждение и заключения: результаты проведенного исследования подтверждают, что применение интерактивных методов обучения детей на уроках обществознания позволяет активизировать процессы усвоения, получения и распространения знаний, способствует реализации принципов гуманистической и личностно-ориентированной педагогики.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивная доска, личность, образовательный маршрут, самореализация, обучение, педагогический процесс, педагогическая среда.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию

(ЮУрГГПУ и МГПУ) по теме «Роль рефлексии в прогнозировании развития современного инновационного педагогического вуза».

Interactive forms and methods of teaching children in social studies classes

E. N. Chekushkina*, E. N. Rodina**, A. I. Veldina*
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**elenahekushkina@yandex.ru, **madam.rodina-rod@yandex.ru, ***sascha.veldina@yandex.ru*

Introduction: the article discusses the possibilities of using various forms and methods of interactive teaching methods.
Materials and Methods: the research used a set of methods: theoretical (study and critical analysis of scientific literature, systematization, modeling of the pedagogical process and its individual components); empirical (pedagogical observation); comparative, which is used to achieve knowledge of various forms and methods of interactive teaching of children in social studies, system analysis, forming a holistic understanding of the phenomenon under study.
Results: the essence and specificity of forms and methods of interactive teaching of children in social science lessons are defined. The use of interactive forms and methods in social science lessons allows building the learning process as a dialogue of equal subjects, as opposed to rigidly algorithmized and regulatory forms, which stimulates the activity of obtaining, assimilation and dissemination of knowledge.
Discussion and Conclusions: the results of the research confirm that the use of information technologies and interactive methods of teaching children in social studies classes allows to activate the processes of learning, obtaining and spreading knowledge, contributes to the implementation of the principles of humanistic and personality-oriented pedagogy.

Key words: interactive learning, interactive whiteboard, personality, educational route, self-realization, training, pedagogical process, pedagogical environment.

Acknowledgements: the research was supported by within the framework of the project on research on priority directions of scientific activity of the universities-partners in networking (South Ural State Humanitarian-Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the theme «The role of reflection in predicting the development of a modern innovative pedagogical University».

Введение

В настоящее время система российского образования направлена на обеспечение благоприятных условий для развития ребенка и обогащения его возможностей, воспитание субъектных качеств, позиции, свойств в разнообразных видах деятельности. Современная школа представляет собой целостную систему профессиональной деятельности, которая призвана создать особые взаимоотношения в процессе решения личных проблем. Она рассматривается с позиции гуманистического и личностно-ориентированного подходов. Основой является отношение к каждому учащемуся как уникальной личности, поскольку новая образовательная парадигма направлена на персонализацию, создание индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка.

Социально-экономическая стратегия переосмысливает значимость ведущих ресурсов, повышая роль человека как интеллектуального ресурса организаций и общества в целом. Необходимым условием этого становится самореализация каждого человека. Наилучшую возможность для этого представляет институт образования с новыми парадигмами, базирующимися на методах интерактивного обучения, в основании которых находится идеология толерантности, исключающая дискриминацию детей, обеспечивающая равное к ним отношение и направленная на организацию подходящих условий их самовыражения и развития. Успешность интерактивного обучения оценивается в зависимости от уровня развития когнитивной, коммуникативной, эмоциональной сферы, адаптации и самостоятельности, поэтому роль и значение учителя в учебном процессе возрастает, поскольку требуется применение современных технологий, форм, методов, соответствующих потребностям и возможностям воспитания, образования и социализации. Именно такая дисциплина, как обществознание обладает наибольшим потенциалом в плане социализации детей, поскольку содержит знания о нормативно-ценностной структуре социальных институтов, сущности социальных взаимодействий, ориентирует учащихся в пространстве экономических, правовых, политических отношений, стимулирует рефлексию относительно своего места в обществе, соотнесения собственных действий с этическими

нормами и правилами. Изучение данного курса способно мотивировать на понимание себя в качестве субъекта социальных процессов и изменений [1].

Обзор литературы

Проблемы становления интерактивного обучения и его сущности изучали В. А. Вакуленко, Г. Р. Громов, А. В. Григорьев, В. Ф. Шолохович, Т. В. Алабин, Т. М. Садыков, О. А. Кривошеев, Е. А. Капранова, С. Пейперт, Г. Клейман. Технологии, методы и практические модели интерактивного обучения нашли отражение в работах И. А. Зимней, С. С. Кашлева, Ю. В. Фролова, А. В. Хуторского. Обоснованием важности методов интерактивного обучения и прикладными вопросами их применения занимались Ю. И. Акифьева, И. В. Величко, Н. Н. Двуличанская, Ю. В. Гущин, И. А. Зимняя, Л. С. Ибрагимова, М. В. Кларин, И. Г. Морозова, Л. В. Мурзенко, С. Д. Поляков, М. В. Сидоренко, Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова.

Материалы и методы

В ходе данного исследования осуществлен анализ методической литературы и имеющегося практического образовательного опыта с целью определения эффективности обучения детей посредством применения интерактивных форм и методов обучения.

В исследовании использовались методы: теоретические (изучение и критический анализ научной литературы, систематизация, моделирование педагогического процесса и его отдельных компонентов); эмпирические (педагогическое наблюдение), а также сравнительный, с помощью которого достигается познание различных форм и методов интерактивного обучения детей на уроках обществознания, системного анализа, формирующего целостное понимание изучаемого феномена.

Результаты исследования

Социализация, основывающаяся на взаимодействии, подразумевает вовлечение в коллективные и групповые формы обучения, использование игр, совместных исследований, различных проектов. Интеграция традиционных и инновационных технологий способствует формированию и развитию у обучающихся творческих способностей, познавательной активности, школьной мотивации в учебно-воспитательном процессе и т. д.

Согласно федеральному государственному стандарту (ФГОС) выполнение учебного процесса должно предусматривать проведение занятий с применением интерактивных методов обучения.

Интерактивное обучение – это активная познавательная деятельность, включение учащихся в педагогический процесс. Образовательная среда характеризуется взаимодействием участников, открытостью, равенством, возможностью взаимного контроля и оценки, накоплением знания и т. д. [2].

Интерактивное обучение способствует становлению творческого мышления, использует различные психические сферы – эмоциональную, поскольку вырабатывает положительное отношение к проблемным ситуациям, поведенческую, так как учит искать варианты решения проблем, когнитивную, поскольку требует включения воображения, стимулирует аналитическую деятельность, способствует снятию инерции мышления. Используя интерактивные методы обучение, учитель должен четко ставить цели учебного процесса. Согласно систематизатору когнитивных установок Б. Блуму, педагоги должны давать обучающимся:

– знание: узнавать и воспроизводить специальную информацию;

– понимание: понимать значение любого сообщения;

– применение: применять изученные знания без указания со стороны;

– анализ: расчленение материала на составные части и ее понимание;

– синтез: соединение отдельных изученных элементов в единое целое;

– оценивание: разработка и формирование ценностных суждений о решениях, идеях, методах и др. [3].

Интерактивные формы и методы обучения необходимы для развития коммуникативных навыков, активизации внутренних ресурсов учащихся, создания доброжелательной и оптимистической атмосферы, поскольку предполагают в своей основе взаимодействие, диалог. Учитель может воздействовать на обучаемых не только в прямом контакте, но и опосредованно, используя компьютер. Интерактивность компьютерных технологий позволяет учителю адаптировать изучаемый материал, сделать обучение более эффективным за счет возможностей включения в работу всего класса, а также эмоциональной разрядки. Например, результативной формой обучения является работа с интерактивной доской, представляющей собой визуально-тактильную обучающую среду.

Интерактивная доска представляет собой тактильное управление и помогает осуществлять разнообразные стили обучения. Ее применение на уроках обществознания позволяет развивать внимание, мышление, память, повысить мотивацию, работоспособность, качество обучения, обеспечивая систему продуктивных понятий и действий, необходимых для освоения детьми всевозможных моделей коммуникаций, составляющих основу жизнедеятельности. Уче-

ники с удовольствием выполняют задания на доске, увлеченно наблюдают за действиями учителя.

При работе с интерактивной доской могут использоваться различные методы. Так, метод «Поставь на место», предполагающий перемещение объектов на слайде, используется при выполнении следующих заданий: заполнить таблицу, вставить пропущенные слова в тексте, соотнести имена и иллюстрации, соотнести события и даты, соотнести имена и события и т. д. Метод «Отодвинь и узнаешь» позволяет скрыть информацию за объектом, которая открывается путем его перемещения или эффекта анимации «Исчезание». Например, за иллюстрацией с изображением архитектурного памятника можно скрыть его название, за портретами политических деятелей – их имена и т. д. Таким образом, опыт использования интерактивной доски на уроках обществознания предполагает формирование новых ценностей и уровня знаний, а также позволяет получить качественное образование. Разнообразие инноваций способствует развитию информационных компетенций в социуме [4].

Важно на протяжении всего урока стимулировать активный мыслительный процесс, вызвать интерес к знаниям, положительные, доверительные эмоции, сконцентрировать внимание обучаемого. Этому может способствовать применение метода «Кластер», предполагающего наглядное отражение мыслительного процесса, создание схем при его нелинейном протекании. Он способствует системности и последовательности подачи и овладения материала, дает возможность сконцентрировать внимание школьников на этапе постановки проблемы, развивает логику и аналитические умения на стадии осмысления и понимания. Стадия рефлексии развивает самооценку и самоконтроль. В 5–6 классах продуктивным является использование картинных кластеров. Учащиеся работают парами, дополняя кластер учителя. Дети, работающие с кластером самостоятельно, определяют последовательность события или факта, а затем в паре или группе указывают нужную последовательность. Далее учащиеся в парах, используя кластер, несколько раз проговаривают изложенный материал. На следующем уроке при проверке домашнего задания дети самостоятельно рассказывают информацию, содержащуюся в кластере, или воспроизводят ее письменно на доске. Этот интерактивный метод также является довольно эффективным при подготовке к проверочным работам. Вся информация, содержащаяся в кластерах по проверяемым темам, записывается в произвольном виде на карточках, ученику необходимо логически последовательно выстроить информацию. Создание опоры для получения знаний создает пространство для творчества. Продуктивно также использовать данный метод при изучении масштабных тем типа «Социальная стратификация», «Семья и брак», «Политические режимы» и т. д., требующих построения разветвленных классификаций.

Важным интерактивным методом обучения детей является ролевая игра. Творческая составляющая сюжетно-ролевой игры принимает характер перевоплощения, который проявляется в огорчениях и радостях событий. Эффективность разыгрывания роли и творчество ребенка связано со степенью развития его чувств, интересов, фантазии и т. д. [5]. Участие детей в подобных играх позволяет осваивать различные социальные роли. Это является важной частью процесса социализации, дает возможность почувствовать ребенку возможности той или иной деятельности, помогает его включению в систему социальных институтов, а также развивает познавательную мотивацию, поскольку делает этот процесс эмоционально окрашенным. Выполнение учащимися разнообразных творческих заданий и в целом общая импровизационная установка создают стимулирующую атмосферу.

Учебные игры помогают преодолеть разрыв между теорией и практикой, поскольку основаны на воспроизведении функций, социальных ролей, пропущенных через собственное видение и жизненный опыт, стимулируя процессы рефлексии и формируя мотивацию достижения [6]. Они предполагают умение действовать в соответствии с общими целями и задачами, кооперироваться, что ведет к развитию коммуникативных и социальных компетенций, необходимых в современном обществе, поскольку ставящиеся масштабные задачи требуют навыков командной работы. Любая команда базируется на согласованных взаимодействиях людей, исполняющих разные роли [7]. Игра призвана моделировать реальные ситуации, например, судебный процесс, выборы и т. д. Поэтому работа обучающегося на уроке обществознания предполагает опору на личный опыт, а главная задача педагога заключается в отборе наиболее целесообразного материала, имеющего социальную значимость.

Метод проектов является одним из наиболее используемых в интерактивном обучении. Он направлен на стимулирование активности детей, формирование и развитие у них навыков исследовательской и творческой работы [8].

При разработке тематики проектов необходимо опираться на программу в конкретном классе, а также на возраст и интересы обучающихся [9]. Так, в пятом, шестом классах могут быть интересны вопросы, связанные с правами ребенка, различными профессиями, семьей, старшеклассники могут уже воспринимать более

актуальные темы («Молодежные субкультуры», «Подростковая преступность», «Массовая культура», «Особенности заключения и расторжения трудового договора», «Брачный договор» и т. д.). Наиболее актуальными являются проекты-наблюдения. Например, наблюдения за различной профессиональной деятельностью людей. Итогом таких наблюдений становится устный рассказ, рисунок или запечатленные фотографии. Успех выполнения проектов является стимулом, воодушевляющим обучающегося на осуществление других самостоятельных проектов, способствует развитию личности.

Обсуждение и заключения

Результаты проведенного исследования подтверждают, что применение современных информационных технологий и интерактивных методов обучения детей на уроках обществознания позволяет активизировать процессы усвоения, получения и распространения знаний. Подобная работа обеспечивает развитие ключевых компетенций, познавательной активности, познавательной мотивации, коммуникативных навыков, творческих способностей, стимулирует самостоятельность учащихся.

Список использованных источников

1. *Родина Е. Н.* Возможности применения методов интерактивного обучения на уроках обществознания // Приоритетные направления развития науки и образования : монография. Пенза : МЦНС Наука и просвещение, 2018. С. 46–53.

2. *Борытко Н. М.* Теория обучения. Волгоград : ВГПУ, 2006. 72 с.

3. *Bloom B. S.* Taxonomy of educational objectives: the classification pf education goals: Handbook 1 Cognitive domain. New York : Longman, 1956. 216 с.

4. *Маслова С. В.* Дидактические принципы компетентностно-ориентированного обучения в конструировании современного урока // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 39–43.

5. *Комарова Т. В., Пронина О. В., Астапова В. А.* Сюжетно-ролевая игра как средство развития дошкольников // Молодой ученый. 2018. № 34 (220). С. 102–106.

6. *Чекушкина Е. Н., Родина Е. Н.* Роль и значение рефлексии в процессе обучения школьников обществознанию // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2020. Т. 9. № 2А. С. 107–113.

7. *Глазунова Е. Г.* Формирование умения работать в команде как общепрофессиональной компетенции будущего менеджера // Вестник Воронежского государственного технического университета, 2012. Т. 8. № 10 (2). С. 61–64.

8. *Родина Е. Н., Лапаева Е. В.* Интерактивное обучение как необходимое условие становления инновационного потенциала личности // Учебный эксперимент в образовании. 2018. № 3 (87). С. 8–13.

9. *Леонтович А. В.* В чем отличие исследовательской деятельности от других видов творческой деятельности // Завуч. 2001. № 1. С. 132–135.

Поступила 18.09.2020;
принята к публикации 28.09.2020.

Об авторах:

Чекушкина Елена Николаевна, профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор философских наук, elenachekushkina@yandex.ru

Родина Елена Николаевна, доцент кафедры философии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат философских наук, madam.rodina-rod@yandex.ru

Вельдина Александра Ивановна, магистрант направления подготовки Педагогическое образования, профиля Методология гуманитарного и обществоведческого образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), sascha.veldina@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Чекушкина Елена Николаевна, Родина Елена Николаевна – научное управление, разработка первоначального варианта текста, критический анализ и уточнение текста.

Вельдина Александра Ивановна – анализ литературы, компьютерная работа.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Rodina E.N. Possibilities of using interactive teaching methods in social studies lessons. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya* = Priority directions of science and education development: monograph. Penza, Science and education, 2018. P. 46–53. (In Russ.)

2. Borytko N.M. Theory of instruction. Volgograd, VSPU, 2006. 72 p. (In Russ.)

3. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: the classification pf education goals: Handbook 1 Cognitive domain. New York, Longman, 1956. 216 p.

4. Maslova S.V. Didactic principles of competence-oriented learning in the construction of a modern lesson. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 39–43.

5. Komarova T.V., Pronina O.V., Astapova V.A. Plot-role play as a means of development of pre-

schoolers. *Molodoj uchenyj* = Young Scientist. 2018; 34 (220): 102–106.

6. Chekushkina E.N., Rodina E.N. The role and importance of reflection in the process of teaching schoolchildren social studies. *Context and reflection: philosophy about the world and man* = Context and reflection: philosophy about the world and man. 2020; 9 (2A): 107–113.

7. Glazunova E.G. Formation of the ability to work in a team as a General professional competence of the future Manager. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* = Bulletin of the Voronezh state technical University. 2012; 8; 10 (2): 61–64.

8. Rodina E.N., Lapaeva E.V. Interactive training as a necessary condition for the formation of innovative potential of the individual. *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii* = Educational experiment in education. 2018; 3 (87): 8–13.

9. Leontovich A. V. What is the difference between research activities from other types of creative activity. *Zavuch* = Head teacher. 2001; 1: 132–135.

Submitted 18.09.2020;
revised 28.09.2020.

About the authors:

Elena N. Chekushkina, Professor, Department of Philosophy, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Philosophy), elenachekushkina@yandex.ru

Elena N. Rodina, Associate Professor, Department of Philosophy, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philosophy), rodina197621@rambler.ru

Aleksandra I. Veldina, Undergraduate, Training of Educational Education profile Methodology of Humanities and Social Science Education, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), sascha.veldina@yandex.ru

Contribution of the authors:

Elena N. Chekushkina, Elena N. Rodina – scientific management, development of the original version of the text, critical analysis and clarification of the text.

Alexandra I. Veldina – literature analysis, computer work.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.013(045)

Профессиональная творческая позиция учителя в условиях многопредметности преподавания

О. И. Чиранова**, С. В. Маслова

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**chiranovao@yandex.ru*

Введение: в статье обоснована специфика многопредметности образовательного процесса в начальной школе, доказана необходимость развития профессиональной творческой позиции учителя в условиях многопредметности, предложен путь развития творческой позиции учителя начальной школы средствами интеграции математики и национально-регионального компонента учебного предмета «Окружающий мир».

Материалы и методы: в процессе работы использовались теоретические методы: анализ, систематизация научной и методической литературы, посвященной проблеме, изучение и обобщение педагогического опыта развития профессиональной творческой позиции педагогов в условиях многопредметности преподавания.

Результаты исследования: дана характеристика многопредметности образовательного процесса; выделено условие успешной профессиональной деятельности учителя при количественном увеличении учебных предметов в начальной школе; даны рекомендации по развитию творческой позиции учителя начальной школы в условиях многопредметности.

Обсуждение и заключения: наличие многопредметности объективно в современной начальной школе. Результат профессиональной деятельности педагога в условиях многопредметности во многом определяется профессиональной творческой позицией и способностью к творческой инициативе. Интеграция математики и национально-регионального компонента учебного предмета «Окружающий мир» при обучении младших школьников является одним из путей развития профессиональной творческой позиции учителя, условием сохранения целостности восприятия младшими школьниками окружающего мира.

Ключевые слова: многопредметность, профессиональная творческая позиция, учитель начальной школы, интеграция учебных предметов.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ им И. Я. Яковлева и МГПИ) по теме «Теоретическая и методическая помощь учителю начальных классов в условиях многопредметности преподавания в современной школе».

Professional creative position of a teacher in the context of multi-subject teaching

O. I. Chiranova*, S. V. Maslova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**chiranovao@yandex.ru*

Introduction: the article substantiates the specifics of the multi-subject educational process at primary school, proves the need to develop a professional creative position of a teacher in a multi-subject environment, and suggests a way to develop the creative position of a primary school teacher by integrating mathematics and the national-regional component of the educational subject «Surrounding world».
Materials and Methods: in the process of work, we used theoretical methods: analysis, systematization of scientific and methodological literature on the problem, study and generalization of pedagogical experience in the development of professional creative positions of teachers in the context of multi-subject teaching.
Results: the characteristic of the multi-subject educational process is given; the condition for successful professional activity of a teacher with a quantitative increase in educational subjects in primary school is highlighted; recommendations are given for the development of the creative position of a primary school teacher in a multi-subject environment.
Discussion and Conclusions: the presence of multi-subject is objectively in modern primary schools. The result of professional activity of a teacher in a multi-subject environment is largely determined by the professional creative position and ability to creative initiative. Integration of mathematics and the national-regional component of the subject «Surrounding world» in teaching younger students is one of the ways to develop a professional creative position of the teacher, a condition for preserving the integrity of the perception of the surrounding world by younger students.

Key words: multi-subject, professional creative position, primary school teacher, integration of academic subjects.

Acknowledgements: the study was performed under a grant to conduct scientific research on priority areas of scientific activities of universities-partners in networking (I. Yakovlev CHSPU named after and MSPI) on the theme «Theoretical and methodological assistance to primary school teachers in the context of multi-subject teaching in a modern school

Введение

В настоящее время педагогическим коллективам дано право проектировать педагогический процесс по разнообразным моделям, включая авторские. В связи с произошедшими в образовательном пространстве изменениями, которые коснулись как содержательной, так и организационной сторон системы начального общего образования, обозначился ряд проблем. Одна из проблем связана с фактом многопредметности. В толковом словаре *многопредметность* трактуется как «наличие большого числа учебных предметов»[1] [1].

В начальной школе количественное увеличение учебных предметов происходит с учетом национально-регионального и школьного компонентов содержания образования.

В многопредметности выделяют как положительные, так и отрицательные стороны. По мнению одних исследователей, многопредметность в начальной школе приводит к перегрузке учеников, разрушает целостность восприятия окружающего мира [2]. Отмечается, что на запросы школы система подготовки учителей в учебных заведениях откликается с опозданием. По мнению других, в силу мобильности педагогического труда специалист может освоить содержание дисциплины самостоятельно и перейти от содержания одного учебного предмета к другому в условиях многопредметности [3].

[1] *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000. URL: https://www.efremova.info/letter/+mn.html?page=7 (дата обращения: 24.05.2020).

Возникает ряд вопросов: 1) Как минимизировать нагрузку на учащихся? 2) Как сохранить целостность восприятия ими окружающего мира? 3) Как справиться учителю с поставленной задачей?

Для работы в условиях многопредметности учителю недостаточно лишь предметных знаний. Выступая транслятором широкого круга информации, конструктором содержательной модели образовательного процесса, учитель должен обеспечить рост творческого потенциала учащихся. Но последнее невозможно при отсутствии собственной профессиональной творческой позиции, нестандартного мышления, способности к творческой самостоятельности. Соответствующие требования обозначены в Федеральной программе развития образования. В документе сформулирована основная цель – «развитие системы образования в интересах формирования гармонично развитой, социально активной, творческой личности»[2]. То есть творческая деятельность ученика и творческая деятельность учителя выступают равноправными элементами, составляющими образовательную систему.

Попытаемся ответить на поставленные выше вопросы и предложить варианты их решения.

Обзор литературы

Многопредметность преподавания в начальной школе рассматривается такими учеными, как Г. Кершенштейнер [4], Г. И. Левин [5]. Проблемы многопредметности при организации повышения квалификации учителей начальных классов поднимаются В. П. Андреевой [2]. Е. А. Меньшиковой[3] проведен анализ психолого-педагогических аспектов готовности детей к успешному обучению в условиях многопредметности.

В. П. Андреева определяет многопредметность как «характеристику образовательного процесса и, соответственно, педагогической деятельности учителя начальных классов»[4].

Принимая творческий характер профессиональной педагогической деятельности как одну из важнейших ее характеристик, остановимся на трудах отечественных психологов и педагогов, работающих в этом направлении. Так, О. А. Абдулина, А. Г. Асмолов, Ю. К. Бабанский и др. рассматривают практико-ориентированную направленность формирования творческой позиции педагогов [6; 7]. В исследованиях Л. И. Божович, А. К. Марковой обозначены общепсихологические вопросы теории творчества [8; 9]. В. И. Андреев развивает идеи педагогики творческого саморазвития [10]. В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров определяют факторы педагогического творчества и творческого применения педагогического опыта [11; 12]. Л. С. Капкаева обращает внимание на связь поисково-исследовательской деятельности и творческой самостоятельности в работе учителя [13]. В. И. Кузнецова предлагает методические приемы пробуждения и стимулирования роста у будущих учителей-воспитателей потребности в профессионально-творческом самосовершенствовании [14].

Материалы и методы

Проанализировав организуемые и проводимые на протяжении ряда лет научно-практические семинары, реализуемые дополнительные профессиональные программы повышения квалификации в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», где учителя имели возможность поделиться проблемами, возникающими в процессе увеличения количества преподаваемых предметов, было определено направление дальнейшего исследования. В процессе этой работы использовались теоретические методы: анализ, систематизация научной и методической литературы, посвященной проблеме, изучение и обобщение педагогического опыта развития профессиональной творческой позиции педагогов в условиях многопредметности преподавания.

Результаты исследования

Выделяются несколько уровней процесса развития профессиональной творческой позиции педагога в условиях многопредметности. Первый уровень характеризуется тем, что учитель начальной школы осуществляет процесс образования младших школьников в соответствии с установленными требованиями к построению урока, выбору методов, приемов и средств обучения, то есть работает шаблонно. Второй уровень – уровень оптимизации, когда педагог стремится к выбору таких элементов методической системы, которые способствуют достижению лучшего результата. На третьем уровне учитель проявляет творческую самостоятельность, сознательно определяя содержание, методы, технологии обучения, планирует интеллектуальное «восхождение» каждого ребенка, испытывает чувство личной ответственности за результат. На этом этапе важна творческая деятельность, связанная с решением проблемных задач.

---

[2] Приложение к Федеральному закону «Об утверждении Федеральной программы развития образования» от 10 апреля 2000 г. № 51-ФЗ. URL: https://base.garant.ru/181929/b89690251be5277812a78962f6302560/ (дата обращения: 20.03.2020).

[3] *Меньшикова Е. А.* Психолого-педагогические аспекты готовности детей к успешному обучению : дис. … канд. пед. наук. Томск, 2000. 153 с.

[4] *Андреева В. П.* Повышение квалификации учителей начальных классов в условиях многопредметности преподавания в современной школе : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2001. С. 3.

Проявление творческого характера в педагогической профессии, учитывая условия многопредметности, возможно при интеграции учебных предметов.

Рассмотрим один из возможных путей интеграции математики и национально-регионального компонента учебного предмета «Окружающий мир».

В обучении младших школьников математике центральное место занимает работа над задачей. Чаще всего ни методисты, ни учителя не акцентируют внимание на самом ее содержании. Мы учим детей оперировать цифрами и арифметическими действиями, соотносить числа и величины, классифицировать выражения и геометрические фигуры, но не видим самого текста задачи. Все содержание задач в начальной школе вращается вокруг шариков, карандашей, автомашин. В этом, конечно, есть рациональное зерно, так как мы обращаемся к предметам и явлениям, хорошо знакомым детям. Но одна из главных задач учителя – научить ребенка видеть окружающий его мир и разбираться в нем, ориентироваться в жизненном пространстве.

В качестве одного из средств такого приобщения младшего школьника к действительности, с которой он постоянно сталкивается в телевизионных и радиопередачах, на страницах Интернета можно использовать текстовые задачи, составленные не на отвлеченных данных о количестве купленных тетрадей неизвестным мальчиком Петей, а на конкретных статистических данных регионов своего района.

Далеко не все взрослые, а тем более дети, знают, что в состав Российской Федерации входят 89 регионов, которые объединены в 11 экономических районов. Волго-Вятский район, в котором мы живем, включает пять регионов: Республика Марий Эл, Республика Мордовия, Чувашская Республика, Кировская и Нижегородская области. Используя региональную статистику, можно составить текстовые задачи по математике для младших школьников.

Одна из центральных тем начального курса математики – сложение и вычитание целых неотрицательных чисел. Соединяя в составной задаче уменьшение и увеличение чисел на несколько единиц, сформулированных в прямой и косвенной формах, разностное сравнение, нахождение суммы и остатка, можно предложить следующие тексты задач:

– В Чувашии 9 городов, в Марий Эл – на 5 меньше, чем в Чувашии; в Кировской области – на 14 больше, чем в Марий Эл. Сколько городов в Марий Эл, Чувашии и Кировской области?

– В Кировской области насчитывается 573 села, это на 233 большее, чем в Чувашии. В Чувашии – на 191 село меньше, чем в Нижегородской области и на 171 село больше, чем в Марий Эл. Сколько сел в Мордовии, если всего в Волго-Вятском районе 2063 села?

– На территории Марий Эл проживает 758 724 человека, в Мордовии – на 170 301 человека больше, чем в Марий Эл; в Чувашии – на 429 568 человек больше, чем в Мордовии. Сколько человек живет на территории Мордовии и Чувашии?

– В Нижегородской области проживает 3 663 366 человек, а в Кировской области – на 2 072 925 человек меньше. Сколько человек живет в этих областях всего?

– Используя данные двух предыдущих задач, найдите, каково население Волго-Вятского района Российской Федерации.

– В Чувашии проживает 635 633 мужчины, в Марий Эл – на 278 691 меньше, чем в Чувашии, а в Мордовии – на 72 522 больше, чем в Марий Эл. Какова численность мужского населения Марий Эл и Мордовии вместе?

– В Мордовии проживает 499 561 женщина, в Марий Эл – на 97 779 меньше, а в Чувашии – на 223 399 больше, чем в Мордовии. Сколько женщин живет в Марий Эл и в Чувашии в отдельности?

– В Кировской области живет 751 346 мужчин, а в Нижегородской – на 924 797 больше. Сколько мужчин живет в Нижегородской области?

– В Нижегородской области живет 1 987 223 женщины, это на 1 148 128 больше, чем в Кировской области. Сколько женщин живет в Кировской области?

– В Марий Эл живет 328 527 марийцев, а в Кировской области марийцев живет 41 351. На сколько людей этой национальности живет больше в Марий Эл, чем в Кировской области?

– В Чувашии живет 36 682 человека татарской национальности; в Кировской области – на 6260 больше, чем в Чувашии; в Мордовии – на 2580 больше, чем в Кировской области; в Марий Эл – на 757 меньше, чем в Мордовии. Сколько всего татар живут в этих регионах?

– Русских в Мордовии проживает 564 847 человек, в Марий Эл – 36 039 390, в Чувашии – 362 744, в Кировской области – 1 437 759, в Нижегородской области – 3 469 208. Сколько всего русских проживает в Волго-Вятском районе?

– Столица Марий Эл – город Йошкар-Ола. В 1970 году население столицы составляло 166 000 человек. К сегодняшнему дню оно увеличилось на 83 000. Сколько человек проживает в настоящее время в Йошкар-Оле?

– В столице Мордовии, увеличилось население по сравнению с 1970 годом на 124 000 че-

ловек. Сколько человек в 1970 году проживало в Саранске, если сейчас население составляет 316 000 человек?

– Всего в городах Кирове и Нижнем Новгороде живет 1 823 000 человек. Сколько человек живет в Кирове, если в Нижнем Новгороде – 1 357 000?

Решая эти и подобные задачи, учащиеся не только узнают о численном составе родной республики и прилежащих регионов, но и знакомятся с составом национальным, вычисляя в данных регионах соотношение мордвы, русских, татар, марийцев.

При изучении темы «Площадь» учащимся целесообразно предложить вычисление не отвлеченных площадей огородов, стадионов и прямоугольников, а нахождение площади своей республики и соседних регионов:

– Представьте, что площадь Республики Мордовия имеет форму прямоугольника, его длина 199 км, а ширина 132 км. Найдите площадь Мордовии.

– Найдите площадь Республики Марий Эл, если длина прямоугольника, который она может занимать, 283 км, а ширина 82 км.

– Найдите площадь Чувашской Республики, представив ее в виде прямоугольника со сторонами 457 км и 40 км.

– Используя формулы нахождения площади квадрата, найдите площади Кировской и Нижегородской областей, если это квадраты со сторонами 347 км и 277 км соответственно.

При изучении тем, касающихся умножения и деления натуральных чисел, могут быть предложены следующие задачи:

– В Чувашии всего 9 городов, а в Нижегородской области – в 3 раза больше. Сколько городов в Нижегородской области?

– Столица Республики Чувашия – город Чебоксары. Население этого города в 1970 году составляло 209 000 человек, а к 1990 году увеличилось в 2 раза. Какова численность населения Чебоксар была в 1990 году?

Это только примеры текстов задач, которые могут быть использованы в процессе обучения младших школьников математике. Дать ребенку возможность видеть окружающий мир сквозь призму реальных цифр – один из путей его становления как личности, как будущего хозяина современной действительности.

Интегрируя материалы математики и предмета «Окружающий мир», учитель не только решает проблемы многопредметности, но и реализует творческую составляющую своей профессиональной деятельности.

Обсуждение и заключение

По результатам проведенной работы можно сформулировать следующие выводы:

1. Многопредметность и обновление учебных предметов – явление объективное, предопределенное модификацией целей и задач образования в начальной школе.

2. В условиях многопредметности результат профессиональной деятельности педагога во многом определяется профессиональной творческой позицией и способностью к творческой инициативе.

3. Необходимость развития профессиональной творческой позиции обозначена в Федеральной программе развития образования.

4. В качестве одного из путей развития профессиональной творческой позиции учителя начальной школы может быть использована интеграция математики и национально-регионального компонента учебного предмета «Окружающий мир». Это позволит сохранить целостность восприятия младшими школьниками окружающего мира, минимизировать нагрузку за счет интеграции учебных предметов федерального и национально-регионального компонентов федерального базисного учебного плана.

Список использованных источников

1. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000. URL: https://www.efremova.info/letter/+mn.html?page=7 (дата обращения: 24.05.2020).

2. *Андреева В. П.* Повышение квалификации учителей начальных классов в условиях многопредметности преподавания в современной школе : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2001. 19 с.

3. *Исаев Е. И.* Основы проектирования психологического образования педагога : автореф. дис. … д-ра. психол. наук. М., 1998. 42 с.

4. *Беленцов С. И.* Реформирование народной школы в трудах немецкого педагога Георга Кершенштейнера // История образования и педагогики. 2017. № 1. С. 73–79.

5. *Левин В. А.* Когда маленький школьник становится большим читателем: введение в методику начального литературного образования. М. : Лайда, 1994. 191 с.

6. *Абдуллина О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М. : Просвещение, 1990. 141 с.

7. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М. : Просвещение, 1982. 192 с.

8. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Воронеж : Модэк, 1995. 356 с.

9. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 308 с.

10. *Андреев В. И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань : ЦИТ, 2000. 608 с.

11. *Загвязинский В. И.* Развитие педагогического творчества учителей. М. : Педагогика, 1986. 159 с.

12. *Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д.* Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990. 144 с.

13. *Капкаева Л. С.* Обучение поисково-исследовательской деятельности студентов вуза в процессе изучения математических дисциплин // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 4 (10). С. 47–53

14. *Кузнецова В. И.* Формирование профессионально-творческих способностей у будущих учителей-воспитателей : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2000. 19 с.

Поступила 26.05.2020;
принята к публикации 01.06.2020.

Об авторах:

Чиранова Ольга Ивановна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, chiranovao@yandex.ru

Маслова Светлана Валерьевна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, maslovasv@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Чиранова Ольга Ивановна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; критический анализ и доработка текста.

Маслова Светлана Валерьевна – определение методологии статьи, сбор данных; проведение исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Efremova T.F. New dictionary of the Russian language. Interpretative and word-forming. Moscow, Russian language, 2000. Available at: https://www.efremova.info/letter/+mn.html?page=7 (accessed 24.05.2020). (In Russ.)

2. Andreeva V.P. Professional development of primary school teachers in the context of multi-subject teaching in a modern school: abstract. dis. ... cand. ped. sciences. Moscow, 2001, 19 p. (In Russ.)

3. Isaev E.I. Fundamentals of designing psychological education of a teacher: dis. ... dr. psychol. sciences. Moscow, 1998, 42 p. (In Russ.)

4. Belentsov S.I. The reform of public schools in the works of German educator Georg Kerchensteiner. *Istoriya obrazovaniya i pedagogiki* = History of education and pedagogy. 2017; 1: 73–79. (In Russ.)

5. Levin V.A. When a small schoolboy becomes a big reader: an Introduction to the methodology of primary literary education. Moscow, Laida, 1994. 191 p. (In Russ.)

6. Abdullina O.A. General pedagogical training of teachers in the system of higher pedagogical education. Moscow, Education, 1990. 141 p. (In Russ.)

7. Babanskiy Yu.K. Optimization of the educational process. Moscow, Education, 1982. 192 p. (In Russ.)

8. Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood. Moscow, Voronezh, Modek, 1995. 356 p. (In Russ.)

9. Markova A.K. Psychology of professionalism. Moscow, Knowledge, 1996. 308 p. (In Russ.)

10. Andreev V.I. Pedagogy: training course for creative self-development. Kazan, CIT, 2000. 608 p. (In Russ.)

11. Zagvyazinskiy V.I. Development of pedagogical creativity of teachers. Moscow, Education, 1986. 159 p. (In Russ.)

12. Kan-Kalik V.A., Nikandrov N.D. Pedagogical creativity. Moscow, Education, 1990. 144 p. (In Russ.)

13. Kapkaeva L.S. Teaching search and research activities of University students in the process of studying mathematical disciplines. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 4 (10): 47–53. (In Russ.)

14. Kuznetsova V.I. Formation of professional and creative abilities of future teachers: abstract. dis. ... cand. ped. sciences. Moscow, 2000, 19 p. (In Russ.)

Submitted 26.05.2020;
revised 01.06.2020.

About the authors:

Olga I. Chiranova, Associate Professor, Department of methods of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), chiranovao@yandex.ru

Svetlana V. Maslova, Associate Professor, Department of methods of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), maslovasv@mail.ru

Contribution of the authors:

Olga I. Chiranova – theoretical analysis of literature on the problem of research; critical analysis and revision of the text.

Svetlana V. Maslova – the defnition of methodology of the article, the collection of data; carrying out research.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)

Педагогические условия формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ

Т. И. Шукшина, О. Е. Янкина*
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**oxankina@mail.ru*

Введение: в статье представлены и обоснованы разработанные авторами педагогические условия, а также приведены исследовательские задания, обеспечивающие формирование готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ.
Материалы и методы: в работе использовались теоретические методы исследования: анализ психолого-педагогической и методической литературы, нормативно-правовых документов, изучение педагогического опыта, синтез, сравнение, систематизация и классификация, прогнозирование, проектирование.
Результаты исследования: в результате теоретического осмысления особенностей структуры готовности к проектированию воспитательных программ будущего педагога были выявлены педагогические условия, обеспечивающие ее формирование, а именно: повышение мотивации студентов к осуществлению воспитательной деятельности; внедрение в образовательный процесс исследовательских заданий по формированию умений проектирования воспитательных программ; внедрение программы дополнительного образования «Технологии подготовки к проектированию воспитательных программ»; вовлечение студентов в проектирование воспитательных программ в ходе проведения различных видов педагогических практик; включение их в разнообразные формы проектировочной деятельности в воспитательно-образовательной среде педагогического вуза. Их реализация в процессе подготовки будущего педагога обеспечивает погружение в профессиональную среду, позволяет формировать опыт профессиональной деятельности, овладевать трудовыми действиями в соответствии с профессиональным стандартом[1].
Обсуждение и заключения: анализ современных подходов по исследуемой проблеме, а также собственный образовательный и исследовательский опыт позволили выявить и охарактеризовать педагогические условия, реализация которых в ходе теоретической и практической подготовки будущего педагога к осуществлению профессиональной деятельности в области воспитания, по нашему мнению, приводит к развитию активности, творческой индивидуальности педагогов, формирует их готовность к принятию изменений, гибкости мышления в ходе проектирования воспитательных программ. В процессе исследования также разработаны исследовательские задания, внедрение которых способствует повышению уровня сформированности исследуемой готовности.

Ключевые слова: готовность, формирование, педагогические условия, будущий педагог, воспитание, проектирование, воспитательная программа, исследовательские задания.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-01084).

Pedagogical conditions for the formation of the future teacher's readiness for the design of educational programs

T. I. Shukshina, O. E. Yankina*
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**oxankina@mail.ru*

Introduction: the article presents and bases the pedagogical conditions developed by the authors, as well as research tasks that provide the formation of the future teacher's readiness to projecting educational programs.
Materials and Methods: the theoretical methods were used during the study: analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, regulatory instruments, study of pedagogical experience, synthesis, comparison, systematization and classification, forecasting effort, projecting.
Results: as a result of theoretical understanding of the structure of readiness to projecting educational programs of the future teacher, the pedagogical conditions that ensure its formation were identified. Increasing students' motivation to actualization educational activities, introduction of research tasks in the educational process for

[1] Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: http://www.ug.ru/new_standards/6 (дата обращения: 01.09.2020).

the formation of skills in projecting educational programs, introduction of the program of additional education «Technologies of preparation for projecting of educational programs», involvement of students in the projecting of educational programs during various types of teaching practices, their involvement in various forms of projecting activities in the educational environment of a pedagogical University provides immersion in the career, allows you to form professional work experience, master labor actions in accordance with the professional standard.

Discussion and Conclusions: analysis of modern approaches to the studied problem, as well as a private education and research experience has allowed to identify and describe pedagogical conditions, the implementation of which in the course of theoretical and practical training of the future teacher to professional activity in the field of education, in our opinion, leads to the development activity of the creative individuality of teachers, creating their readiness to accept changes and flexibility of thinking during the projecting of educational programs. The research tasks have also been developed, the implementation of which contributes to increasing the level of formation of the studied readiness.

Key words: readiness, formation, pedagogical conditions, future teacher, education, projecting, educational program, research tasks.

Acknowledgements: the research was supported by grant from the Russian Science Foundation (Project No. 18-013-01084).

Введение

В настоящее время вопросы, связанные с воспитанием подрастающего поколения, стоят особенно остро. Современная ситуация в области образования складывается таким образом, что старые жизненные ориентиры уже потеряны, а новые пока не сложились и находятся в режиме активного поиска в условиях распространения научно-технического прогресса и цифровых реалий.

Приоритетность воспитания находит отражение в государственной социальной, образовательной политике, реализуемой в соответствии со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций является ключевой задачей национального проекта «Образование»[2]. Реализуемый федеральный государственный образовательный стандарт общего образования впервые в истории отечественного образования содержит воспитательный компонент. В 2019 г. сотрудниками Института стратегии развития образования РАО была разработана Примерная программа воспитания для образовательных организаций общего образования[3], призванная помочь российским педагогам выявить и реализовать воспитательный потенциал образовательного процесса в целях решения задач Указа Президента РФ от 7 мая 2018 г[4].

Как известно, воспитание является одной из основных функций, которую реализуют специалисты в области образования. По мнению Л. В. Байбородовой, М. В. Груздева, И. Г. Харисова, именно они способны определять целевые ориентиры воспитания обучающихся, владеть способами и приемами организации воспитательного процесса, создать в детском коллективе воспитывающую среду[5] [1]. В этой связи особые требования сегодня предъявляются к подготовке будущего педагога и формированию у него готовности к осуществлению воспитательной деятельности в условиях педагогического вуза, одним из которых выступает готовность к проектированию воспитательных программ.

Обзор литературы

Анализ научно-теоретической литературы, посвященной проблемам подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности (Е. А. Александрова, Л. В. Алиева, М. Н. Ахметова, Е. В. Бондаревская, А. Е. Баранов, М. М. Исаева, А. В. Караковский, В. В. Круглов, Л. И. Новикова, Н. А. Савотина, Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, Н. Е. Щуркова и др.); педагогическому проектированию (П. Б. Бондарев, В. П. Бедерханова, В. П. Беспалько, С. Н. Горшенина, И. А. Зимняя, И. А. Колесникова, Г. А. Ле-

[2] Национальный проект «Образование». URL: https://edu.gov.ru/national-project (дата обращения: 11.08.2020).

[3] Примерная программа воспитания для образовательных организаций общего образования. URL: http://form.instrao.ru/ (дата обращения: 02.08.2020).

[4] Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204: О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027 (дата обращения: 02.08.2020).

[5] *Байбородова Л. В., Груздев М. В., Харисова И. Г.* Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. С. 17–18. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35013622 (дата обращения: 01.09.2020)

бедева, Т. И. Шукшина, Н. О. Яковлева и др.); проектированию воспитательного процесса (Л. В. Байбородова, Н. М. Борытко, И. В. Вагнер, М. В. Воропаев, А. И. Григорьева, М. И. Морозова, И. С. Парфенова, И. Ю. Шустова и др.) свидетельствует о значительном интересе по проблеме исследования.

Проблема готовности человека к любой деятельности также широко освещается в психолого-педагогической литературе (К. А. Абульханова-Славская, Е. П. Ильин, М. И. Лукьянова, А. В. Петровский и др.). При этом готовность к деятельности определяется современными учеными как качество личности (М. И. Дьяченко, А. А. Кандыбович, А. Г. Ковалев, А. Д. Сазонов, В. Ф. Сахаров и др.), как состояние личности перед началом деятельности (А. В. Барабанщиков, К. М. Дугай-Новакова, А. А. Деркач, В. А. Крутецкий, Н. Д. Левитов, А. Ц. Пуни, Д. Н. Узнадзе и др.), как наличие определенных способностей (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин и др.). Однако вопросы, актуализирующие готовность будущего педагога к проектированию воспитательных программ, а также выявление необходимых педагогических условий, способствующих эффективности указанной готовности, еще не становились предметом специального изучения, что обусловило актуальность данной статьи.

На основе анализа указанных определений можно утверждать, что готовность к проектированию воспитательных программ является сегодня важным этапом профессионального становления компетентного выпускника педагогического вуза, который должен осознавать важность и значимость реализации воспитательной функции как на уроках, так и во внеурочное время. При этом готовность к проектированию воспитательных программ будем рассматривать как личностное образование, в котором интегрированы мотивы, ценности, знания, практические умения, способы деятельности будущего педагога, необходимые для создания документа, определяющего содержание, способы реализации и условия функционирования воспитательной работы в различных типах образовательных учреждений.

Материалы и методы

Для решения исследовательских задач применялись теоретические методы исследования: анализ психолого-педагогической и методической литературы, нормативно-правовых документов, изучение педагогического опыта, синтез, сравнение, систематизация и классификация материалов по проблеме исследования, прогнозирование, проектирование.

Результаты исследования

Анализ современного состояния проблемы подготовки будущего педагога к воспитательной работе в общеобразовательных организациях позволяет сделать вывод о том, что сегодня в школу приходят молодые учителя, формирующие умения по определенному предмету, но не всегда справляющиеся с задачами воспитания обучающихся. Об этом свидетельствуют результаты опроса заместителей директора по воспитательной работе образовательных организаций Республики Мордовия о готовности молодых учителей к воспитательной деятельности, проведенного в рамках данного исследования[6]. При этом 85 % опрошенных отмечают достаточно низкий уровень мотивации молодых специалистов к реализации воспитательной деятельности и их нежелание выполнять функции классного руководителя. Кроме того, 63 % опрошенных подчеркивают, что среди причин подобной незаинтересованности чаще всего выступает тот факт, что многие из них рассматривают подобную работу в качестве временной и не желают взаимодействовать с детьми во внеурочное время. В этой связи в работе были предприняты усилия по изучению готовности студентов педагогического направления к рассматриваемому аспекту педагогической деятельности. Как показывает анализ научной литературы и образовательного опыта, процессу эффективного формирования готовности будущего учителя к проектированию воспитательных программ может способствовать реализация определенных педагогических условий.

В справочной литературе условие понимается как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит»; «правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности»; «обстановка, в которой что-нибудь происходит». В психологии исследуемое понятие раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, оказывающих влияние на его динамику и конечные результаты. Педагоги занимают схожую с психологами позицию, рассматривая условие как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [2]. Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями формирования готовности будущего педагога к проектированию

[6] Анкета по теме «Готовность молодых педагогов к воспитательной деятельности». URL: https://docs.google.com/forms/d/1WBAvqD5RNRuYbP8j6CHCNRf7obVuC6ZKacb0GgpCOhk/edit (дата обращения: 03.09.2020).

воспитательных программ понимается совокупность возможностей учебно-воспитательного процесса, направленных на достижение студентами необходимого уровня готовности к проектированию воспитательных программ[7] [3].

На основе изучения и анализа научной литературы (Н. М. Борытко [4], И. А. Неясова, С. Н. Горшенина, Л. А. Серикова [5], Л. А. Серикова, И. А. Неясова [6], Т. И. Шукшина [7; 8] и др.), обобщения образовательной практики, а также разработанных нами структурных компонентов готовности были выделены следующие педагогические условия, обеспечивающие формирование готовности будущих педагогов к проектированию воспитательных программ, а именно:

– повышение мотивации студентов к осуществлению воспитательной деятельности;

– внедрение в учебный процесс исследовательских заданий по формированию умений проектирования воспитательных программ;

– внедрение программы дополнительного образования «Технологии подготовки к проектированию воспитательных программ»;

– вовлечение студентов в проектирование воспитательных программ в ходе проведения различных видов педагогических практик;

– включение студентов в разнообразные формы проектировочной деятельности в воспитательно-образовательной среде педагогического вуза.

Кратко раскроем их содержание.

Первым педагогическим условием выступает *повышение мотивации студентов к проведению воспитательной работы*. Данное условие является необходимым [9; 10], поскольку в настоящий момент профессия учителя теряет свою привлекательность среди юношей и девушек, поэтому так важно сформировать у студентов направленность на педагогическую деятельность, одним из компонентов которой выступает воспитание. Кроме того, среди студентов педагогических вузов оказываются молодые люди, не обладающие необходимыми духовно-нравственными ценностями для осуществления воспитательной работы. Многие из них, к сожалению, практически не посещают театр, художественные выставки, мало читают классическую литературу. При этом важно помнить, что эффективность воспитательной деятельности будущего педагога будет зависеть от того, насколько он осознает важность и понимает ее смысл. В качестве наиболее эффективных способов повышения мотивации в педагогической науке выступают: создание проблемной ситуации; обращение к личному опыту; анализ жизненных ситуаций; побуждение к поиску; выполнение творческих заданий; развитие желания быть полезным; побуждение подражать лучшим; создание ситуации взаимопомощи и др. В этой связи верификация первого условия представляется возможной в ходе внедрения указанных мотивационных способов в учебно-воспитательный процесс педагогического вуза. Так, одним из самых мощных мотивов является интерес к работе, личностная самореализация, актуализация которых происходит в ходе бесед с представителями вожатских педагогических отрядов, классными руководителями, имеющими богатый опыт воспитательной деятельности. Их вступительное слово, увлекательные истории из практики, личный пример будут способствовать осознанию будущим педагогом полезности и важности воспитания. В качестве примера можно привести организацию встречи с представителями педагогического отряда «Максимум» Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ), которые были награждены медалями МЧС России за спасение детей во время наводнения в Краснодарском крае. Заинтересованность в воспитательной деятельности возникает и в ходе выполнения творческих заданий, решении педагогических кейсов, привлечения к участию в конкурсах педагогического мастерства, проектах, форумах. При этом создается положительный эмоциональный фон, творческий настрой, атмосфера сотрудничества. Подобные мероприятия способствуют росту личного профессионализма, вызывают гордость и позволяют будущему педагогу почувствовать свою ценность, заложить базу для формирования готовности, проявлять интерес и активность к подобного рода деятельности.

Вторым педагогическим условием, способствующим формированию указанной готовности, выступает *внедрение в учебный процесс исследовательских заданий, направленных на формирование умений проектирования воспитательных программ*. Осуществление данного условия возможно в рамках реализации воспитательного модуля, входящего в структуру основной образовательной программы по направлению 44.03.01, 44.03.05 Педагогическое образование, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. В рамках таких дисциплин, как «Профессиональная компетентность классного руководителя», «Основы вожатской деятельности», «Технология организации воспитательных практик» и ряда других будут закладываться знания и умения, необходимые для

[7] *Янкина О. Е.* Разработка модели формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 6. С. 305–316. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42209124_15067117.pdf (дата обращения: 13.08.2020).

осуществления трудовой функции «воспитательная деятельность» в профессиональном стандарте педагога. В качестве примеров подобных заданий можно привести следующие: *1) На основе изучения планов воспитательной работы классных руководителей проанализируйте их предпочтения по использованию в работе конкретных форм воспитательной деятельности, определите их эффективность; 2) Изучите состояние воспитательного процесса в конкретном детском коллективе; 3) Проведите анализ содержания целей и задач, определяемых классными руководителями в работе с детскими коллективами.*

Активные формы семинарских и практических занятий (деловые игры, проблемные тренинги и дискуссии, решение педагогических кейсов, проигрывание конкретных ситуаций, организация квестов, профессиональные пробы и др.) предоставляют возможность формировать у студентов педагогического вуза творческий потенциал еще при освоении теоретического блока профессиональной подготовки.

Важным и эффективным условием, позволяющим сформировать указанную готовность, будет также *внедрение в процесс подготовки будущего педагога программы дополнительного образования «Технологии подготовки к проектированию воспитательных программ»*. Такая программа разработана нами в ходе опытно-экспериментальной работы, она рассчитана на 24 часа, имеет модульную структуру. Первый модуль охватывает теоретические аспекты и направлен на формирование у студентов системы знаний и умений, связанных с проектированием как педагогической технологией. Практический модуль обеспечивает формирование готовности использовать возможности проектирования и реализации воспитательных программ в различных типах образовательных учреждений.

Вовлечение студентов к проектированию воспитательных программ и их реализации в ходе проведения различных видов педагогических практик выступает следующим педагогическим условием. При этом важно подчеркнуть, что практики ориентированы на профессионально-практическую подготовку будущего педагога, изучение основ педагогической и учебно-методической работы в общеобразовательном учебном заведении, инновационных направлений в образовательной деятельности, овладение навыками проведения системы занятий по профильным дисциплинам, приобретение профессиональных качеств, практических умений и навыков в области педагогической, проектной, исследовательской деятельности будущего педагога[8]. Одной из основных задач практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности педагогического блока, включающего воспитательный аспект, выступает развитие практических умений проектирования воспитательных программ. Предлагаемый комплекс исследовательских заданий раскрывает основные направления аналитической работы, предваряющей создание воспитательной программы. Комплекс включает три блока заданий:

– изучение нормативных документов в области воспитания в образовательной организации;

– анализ социально-педагогической ситуации развития воспитания в образовательной организации;

– изучение индивидуально-типологических особенностей обучающихся в закрепленном классе.

Примеры заданий по каждому из блоков включают следующие:

1. Работа с нормативными документами в области воспитания в образовательной организации:

Ознакомьтесь с Программой воспитания и социализации обучающихся вашей образовательной организации (база практики), определите цели и задачи программы, охарактеризуйте основные этапы ее реализации, назовите принципы организации содержания воспитания и социализации обучающихся, представленные в Программе.

На основе анализа основных структурных и содержательных компонентов Программы воспитания и социализации определите основные проблемы, противоречия, негативные явления в детской среде, социальные риски, на профилактику которых она направлена. Какие виды деятельности и формы занятий, реализуемые Программой, будут в этом случае наиболее эффективными, на ваш взгляд? Обоснуйте свою точку зрения.

2. Анализ социально-педагогической ситуации развития воспитания.

Установите, как представлена в данной Программе социокультурная специфика и этнокультурные традиции региона. Перечислите основные региональные проекты для детей и молодежи, участие в которых позволит преодолеть актуальные для региона риски и проблемы социализации детей.

Проведите беседу с руководителем практики от профильной организации, заместите-

[8] *Шукшина Т. И., Каско Ж. А.* Способы преодоления дидактических затруднений будущих учителей в процессе прохождения педагогической практики // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 2. С. 103–109.

лем директора по учебно-воспитательной работе с целью сбора данных об основном контингенте обучающихся в вашей образовательной организации, выявите особенности имеющегося у них позитивного и негативного социального опыта, укажите социокультурные особенности территории, где находится образовательная организация, сведения о педагогических работниках и родителях, результаты занесите в таблицу.

3. Изучение индивидуально-типологических особенностей обучающихся в закрепленном классе.

Проведите беседу с обучающимися в закрепленном классе, определите круг их интересов и увлечений, потребностей, способностей, их любимые виды деятельности. Результаты представьте в дневнике производственной практики.

Ознакомьтесь с характеристиками обучающихся, изучив личности школьников, их образовательные потребности, систему ценностей с учетом мнения учителей, работающих в классе, запросов родителей.

Выполнение предложенных исследовательских заданий в период учебной практики позволяет учесть потребности, интересы субъектов воспитания, их актуальный социокультурный опыт, имеющиеся в общеобразовательной организации традиции, особенности образовательного пространства и социокультурного окружения, реализуемые и перспективные механизмы социального партнерства и другие социально-педагогические факторы, которые будут определять выбор целей и задач, содержания и способов совместной деятельности субъектов воспитания.

Вовлечение будущего педагога в разнообразные формы проектировочной деятельности в воспитательно-образовательной среде педагогического вуза (включение в органы студенческого самоуправления, в работу педагогических отрядов, педагогического клуба) также представляется эффективным, поскольку обеспечивает профессиональное воспитание обучающихся и максимально погружает в сферу непосредственной профессиональной деятельности. Воспитательная среда МГПУ является основным инструментом становления будущего профессионала – воспитателя. К основным задачам внеучебной деятельности относятся: содействие развитию студенческого самоуправления, организационная и методическая помощь в работе студенческих общественных объединений; организация культурно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы студентов университета, проведение культурно-массовых мероприятий; взаимодействие с вузовскими общественными организациями; участие в организации и проведении массовых мероприятий городского и общероссийского уровня; интеграция и организационная поддержка творческих инициатив студентов вуза в целях расширения внеучебной работы и др.

В МГПУ активно реализуется модель студенческого самоуправления, дающая возможность самореализации каждому студенту. Она позволяет стать участником общественно значимой деятельности, раскрыть свой творческий потенциал в научной, общественно-культурной и спортивной жизни вуза, региона, страны.

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что формирование активного субъекта, готового к воспитательной деятельности, является актуальной задачей педагогического вуза. При этом реализация вышеуказанных педагогических условий обеспечивает разнонаправленное удовлетворение потребностей студентов в развитии их личностного воспитательного потенциала с целью реализации соответствующих трудовых действий воспитательной компоненты профессионального стандарта педагога.

Список использованных источников

1. *Байбородова Л. В., Груздев М. В., Харисова И. Г.* Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. С. 17–18. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35013622 (дата обращения: 01.09.2020).

2. *Мандель Б. Р.* Современная педагогическая психология. Полный курс : иллюстрированное учебное пособие для студентов всех форм обучения. 2-е изд., стер. Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2019. 829 с. URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=330471 (дата обращения: 02.09.2020).

3. *Янкина О. Е.* Разработка модели формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 6. С. 305–316. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42209124_15067117.pdf (дата обращения: 13.08.2020).

4. *Борытко Н. М.* Педагог в пространствах современного воспитания : монография. Волгоград : Перемена, 2001. 214 с.

5. *Неясова И. А., Горшенина С. Н., Серикова Л. А.* Профессиональная проба как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 4. С. 105–112.

6. *Серикова Л. А., Неясова И. А.* Практико-ориентированная подготовка будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 4. С. 95–101.

7. *Кадакин В. В., Шукшина Т. И.* Педагогический вуз как базовый центр подготовки учителя // Высшее образование в России. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=18968680 (дата обращения: 11.08.2020).

8. *Шукшина Т. И., Каско Ж. А.* Способы преодоления дидактических затруднений будущих учителей в процессе прохождения педагогической практики // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 2. С. 103–109.

9. *Колесникова И. А.* Смыслы и логика подготовки воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) // Непрерывное образование: XXI век. 2005. № 1 (17). С. 1–11.

10. *Морозова М. И.* Воспитательные программы: опыт проектирования. СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2012. 156 с.

Поступила 04.09.2020;
принята к публикации 11.09.2020.

Об авторах:

Шукшина Татьяна Ивановна, проректор по научной работе, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор педагогических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4187-5850, TIshukshina@yandex.ru

Янкина Оксана Евгеньевна, аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), oxankina@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Шукшина Татьяна Ивановна – критический анализ и доработка текста.

Янкина Оксана Евгеньевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка начального варианта текста; обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Baiborodova L.V., Grusdev M.V., Charisova I.G. Training of future teachers to education activity. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* = Yaroslavsky pedagogical vestnik. 2018; 2: 17–18. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=35013622 (accessed 01.09.2020). (In Russ.)

2. Mandel‘ B.R. Modern pedagogical Psychology. Compl. book. Publishing. 2-e, ster. Moscow; Berlin: Direkt-Media, 2019. 829 p. Available at: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=330471 (accessed 01.09.2020). (In Russ.)

3. Yankina O.E. Developing of model of formation of readiness the future teacher to projecting of educational programs. *Gumanitarnye i sotsial’nye nauki* = The Humanities and Social Science. 2019; 6: 305–316. Available at: https: elibrary.ru/downloadelibrary_42209124_15067117.pdf. (accessed 03.09.2020). (In Russ.)

4. Borytko N.M. Teacher in the field of modern education: monografiya. Volgograd, Change, 2001. 214 p. (In Russ.)

5. Neyasova I.A., Gorshenina S.N., Serikova L.A. Professional test as a meaning of practice-oriented future teachers training. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 4: 105–112. (In Russ.)

6. Serikova L.A., Neyasova I.A. Practice-oriented training of future experts in the field of research activity. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 4: 95–101. (In Russ.)

7. Kadakin V.V., Shukshina T.I. Pedagogical university as basics for teachers` training. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = High Education in Russia. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=18968680 (accessed 01.09.2020). (In Russ.)

8. Shukshina T.I., Kasko Zh.A. Ways to overcome the didactic difficulties of future teachers in the process of passing pedagogical practice. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020; 2:103–109. (In Russ.)

9. Kolesnikova I.A. Contents and logic of teacher training (comment of Professional Standard of educational activity). *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* = Continuous learning: XXI century. 2005; 1 (17): 1–11. (In Russ.).

10. Morozova M.I. Educational programs: experience of projecting. St. Petersburg, LSU named A.S. Pushkin. 2012. 156 p. (In Russ.).

Submitted 04.09.2020;
revised 11.09.2020.

About the authors:

Tatiana I. Shukshina, prorector in science, Head of Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4187-5850, TIshukshina@yandex.ru

Oxana E. Yankina, Postgraduate, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), oxankina@mail.ru

Contribution of the authors:

Tatiana I. Shukshina – a critical analysis and revision of text.

Oxana E. Yankina – analysed scholarly literature; preparation of the initial version of the text, resources provision.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 93

Трансформация традиции компенсаций в свадебной обрядности чувашей

Н. С. Волкович
ООО «Эдвайз», г. Санкт-Петербург, Россия
nvolk@mail.ru

Введение: в статье представлены результаты исследования письменных и экспедиционных источников по теме *калым, приданое, подарки, угощения* (далее – традиция компенсаций) в чувашской свадьбе и их трансформация с XVIII в. по настоящее время. Целью статьи является попытка показать многогранность традиционной свадебной обрядности. Интерпретация смыслов прошлых традиций позволяет передать опыт современникам, что актуально в условиях утери семейных ценностей.
Материалы и методы: в ходе работы были привлечены материалы этнографических заметок о жизни чувашей, современные этнологические работы; архивные данные; результаты экспедиций автора 2016–2018 гг. Особое предпочтение в методе полевых исследований во время экспедиций было отдано включённому наблюдению. Автором осуществлено этноисторическое исследование с использованием методологии комплексного анализа хронологически упорядоченного массива материалов.
Результаты исследования: традиция компенсаций встроена в общую систему взаимоотношений, является репрезентом интересов брачующихся сторон.
Обсуждение и заключения: *калым, гостинцы, приданое, подарки* – значимые элементы всего брачного договора. Трансформация традиции компенсаций позволяет характеризовать этапы брачной обрядности, определить дефиницию такого явления, как семья. Экзогамный брак имеет свою онтологическую историю. Степень фактического участия сторон в оформлении брачных отношений является дескриптивной. В прошлом наблюдается детерминанта родовых интересов в вопросе организации брака, многосложность элементов этой части свадебной обрядности. Сегодня система характеризуется относительной элементарностью, а точнее – атомарностью. Общий вектор трансформации традиции компенсации аналогичен: от сложного к единому и однолинейному. При переходе от патриархального уклада к гражданскому обществу человек сегрегируется от собственного рода, этноса, происходит утрата *своего*, происходит его вытеснение глобальной универсалией *чужого*. В целом общество становится не способным к регенерации.

Ключевые слова: чуваши, род, традиция, брак, свадьба, экзогамия, трансформация, калым, приданое, подарки, угощения, традиция компенсаций.

Transformation of tradition of compensation in wedding rite of the Chuvash

N. S. Volkovich
Advise ltd., Saint-Petersburg, Russia
nvolk@mail.ru

Introduction: results of research writing and expedition's sources shown in the article about theme bride-money, trousseau, gifts, treats in Chuvash wedding (further – tradition of compensation) and its transformation since XVIII c. up to present time. The goal of this article is to try to show versatility of traditional wedding rite. Interpreting of meanings of past traditions allows to transfer experience, it is actual in conditions of loss of family values.
Materials and Methods: during the work was used: numerous materials of ethnographic description about life of Chuvash, modern ethnological studies; archive data, results of own expeditions 2016–2018 years (field studies). Especially preferences in method of field studies were given to included surveillance. Author made ethnohistorical description with using methodology of complex analyze of chronological sorted massive of materials.
Results: the tradition of compensation is integral in general system of mutual relations, it is the represent of interests of marrying sides.
Discussion and Conclusions: *bride-money, trousseau, gifts, treats* – major elements of all wedding contract. Transformation of tradition of compensation can characterize stages of wedding rite, identify the definition of such phenomenon as family. Exogamous marriage has own ontological history. Power of facts participation of sides to formalize marriage relation is descriptive. In the past, there was determinant of interests of kin in the

organization of marriage, complex of elements of this part of wedding ceremony. Today system is characterized by relative elementarity, or rather, atomicity. General vector of transformation of the tradition of compensation is similar: from complex to single and one-line. In transition from patriarchal order to civil society, a person segregates from his own kin, ethnic group, loss of *own* happened, it is replaced by global universality of *alien*. In general, society becomes incapable of regeneration.

Key words: Chuvash, kin, tradition, marriage, wedding, exogamy, transformation, bride-money, trousseau, gifts, treats, tradition of compensation.

Введение

Теории обмена достаточно разработаны в этнологии [1–4]. В той или иной степени они применимы к теме передачи материальных ресурсов в рамках свадебной обрядности и в целом – к обмену брачными партнерами.

Термин *традиция компенсаций* в поле свадебной традиции будет более уместным, так как специфика терминологии теорий обмена (например, потлач) тесно связана с конкретным общетеоретическим контекстом. Преимуществом комплексного подхода является возможность выйти за рамки определенного концепта, на основании которого автор вынужден использовать ассоциативно нейтральные определения.

Порядок компенсаций материальных ресурсов между родами в реалии не прост. Во время бесед этнологу тяжело разобраться, о чем респондент говорит конкретно: о подарке, гостинце, приданом или калыме. Это наблюдение применительно и к письменным источникам. Действительно, калым и приданое в свадебной обрядности самых разных народов имеют множество вариаций. В данном исследовании представлена попытка анализа материалов по чувашам, а также общие и специфические черты этого непростого явления.

Обзор литературы

Данью уважения и объективностью будет, прежде всего, назвать статью П. П. Фокина «Изучение семьи и брака чувашей» [5]. Данная статья – это краткая на тот момент историография по обсуждаемой проблематике.

Как известно, с XVIII в. в России получают развитие научные исследования территории Российской империи и населяющих ее народов. Тема семьи и свадьбы никогда не оставалась без должного внимания. Начиная с Г. Ф. Миллера, исследователи всегда интересовались естественными вопросами обыденной жизни чувашей: девушки и жены в быту, семьи, свадьбы, разводы и т. д. Нужно сказать, что эти описания, даже схожих периодов, не едины, встречаются отличия. Вплоть до XXI в. стало почти традицией для авторов искать уклонения в работах других учёных от архетипа (существование которого уже достаточно спорно) и на этом основании строить обвинения в субъективизме. Дело в том, что традиция находится в непрерывном движении во времени и пространстве, что оставалось без должного внимания. Сегодня подобный дискурс не просто обращает, а заостряет внимание на локальных особенностях традиций. В итоге картина трансформации становится более объемной, детализированной.

В XVIII в. сведения по интересующей теме встречаются у Г. Ф. Миллера. Небольшое описание браков и свадеб чувашей есть у Тобиаса Кенигсфельда. Назовем также заполненную провинциальной канцелярией «татищевскую» анкету примерно этого же периода, а также дневники П. С. Палласа, И. И. Лепехина и труды И. Г. Георги.

XIX в. уже более богат описаниями семьи и свадьбы у чувашей, встречающимися в книгах и статьях А. А. Фукс, В. А. Сбоева, С. М. Михайлова, Х. Паасонена и др. В XX–XXI вв. эту тему активно разрабатывают Д. Месарош, П. В. Денисов, А. К. Салмин, Е. А. Ягафова, В. В. Медведев, И. Г. Петров, Д. В. Басманцев, А. А. Осипов и др. Отчетливо видно, что научный интерес к проблеме чувашской семьи и свадьбы имеет тенденцию к нарастанию.

Материалы и методы

Объектом исследования являются материалы по свадебной обрядности чувашей, в том числе расселенных дисперсно (самарских, ульяновских, татарстанских чувашей). Предмет исследования – трансформация традиции компенсаций свадебной обрядности чувашей.

Этноисторическое описание проводилось с помощью метода комплексного анализа. Кроме того, активно используются методы структурно-функционального, сравнительно-дескриптивного и сравнительно-исторического подходов, были взяты отдельные положения микроистории. Для определения действительного положения в семье, взаимоотношений и знания традиции как повседневной модели был задействован такой метод, как полевые исследования. Долгосрочные выезды проводились автором в деревни Самарской, Ульяновской областей и Республики Татарстан. Выбор районов экспедиционных исследований продиктован сохранением в этих дисперсных локусах традиционных обрядов и верований. Для осуществления включенного на-

блюдения автор принимал деятельное участие в хозяйственной жизни принявших его чувашей. Проводились глубинные интервьюирования с выстроенной структурой. Стационарные исследования выполнялись среди чувашского населения Санкт-Петербурга и Ленинградской области (2012–2020 гг.).

Результаты исследования

Принятая в обрядности доскональность традиции компенсаций подтверждает существование договора об экзогамных браках между двумя родами.

Первично калым отрабатывался [6; 7]. Взаимовыгодность брачного договора в этих условиях связана с системой рециркуляции рабочих рук в семье и роду. Эта система позволяла максимально концентрировать трудовые ресурсы в периоды взросления детей. Договор о взаимных браках между двумя родами с непреложным законом седьмого колена и дистанцией в 10–15 лет [8; 9] задействовал отстроенную матрицу взаимоотношений. Эти правила позволяли наиболее эффективно пролонгировать экзогамные браки в рамках двухсторонних межродовых отношений.

С течением времени происходит ослабление зависимости от внешних угроз – отработка становится неэффективной, появляется выплата калыма деньгами, полностью компенсирующего все затраты стороны невесты [10–12]. Калым отработкой был слишком локализованным явлением, а в денежном выражении позволял унифицировать правила межбрачного договора между более двумя родами. Растет народонаселение, деревни интенсивно разрастаются, появляются новые локации [13]. Калым деньгами в этом случае оптимален.

Природа традиции компенсаций связана с взаимным обменом женихами и невестами между двумя родами (далее – кросс-форма браков). Вероятно, в силу инерции и других исторических факторов (например, сохранение старой веры) некоторые дисперсно расселенные чуваши до последнего времени старались организовывать обмен брачными партнерами в рамках двух определенных деревень [14; 15].

Монетарная система традиций позволяла создавать браки из различных локаций, но в то же время сохранилась и традиция браков только между двумя деревнями. Сложным тут является то, что на этом этапе представляется затруднительным определить связанность традиции компенсаций с кросс-формой взаимных браков. В рамках брачного обмена между двумя деревнями он закономерен, но не сохранился при расширении ареала поиска невест и интеграции в товарно-денежные отношения.

Корректировка способов передачи материальных ценностей, их изменение является признаком трансформации традиции брака. В этом случае переход от калыма отработкой и калыма деньгами содержал в себе определенные изменения в укладе. Этот переход явился основанием для дальнейших преобразований.

При детальном рассмотрении калым полностью минимизировал все затраты стороны невесты относительно ее выхода замуж. Поэтому в действительности паритет соблюдался в условиях брачного обмена между двумя родами: калым = приданое + подарки невесты + затраты на свадьбу. Значимой корреляции эквивалентной суммы калыма в XVIII в. – начала XX в. не наблюдается, что говорит о высокой устойчивости и стабильности системы.

В рамках патрилокальных экзогамных браков с помощью калыма и приданого осуществляется перемещение девушки-невесты из своего рода в чужой род с тем набором ресурсов, который обеспечивает ей сохранение уровня материального благополучия в новой локации. Отличительным признаком приданого можно назвать его разделение: часть, которая забирается по окончании девичьей свадьбы (сундук, постельные принадлежности и т. д.) и наиболее весомая часть, которую получают спустя некоторое время (скот, живность). Изначально чуваши передавали приданое в укладке *çўnçe*. Со временем *çўnçe* исчезают совсем, сегодня респонденты помнят уже только сундуки. Приданое (вещи, скот) пожизненно было личной собственностью жены. Существовал регламент, касавшийся границ собственности жены (приданого) в роду мужа по отношению к скоту, его приплода и вещей.

В системе прошлого трудолюбие служило социальным лифтом. Подарки – это вещи, изготовленные руками девушки для дарения мужу и его родне и самопрезентации. Они обладали мотивационными функциями, так как наиболее трудолюбивая девушка с высококачественными подарками выйдет замуж обязательно в лучшую семью.

Некогда циркуляция ресурсов в рамках брачного договора была напрямую связана с целым комплексом позитивных идей: служение девушки в чужом роду, мотивационная составляющая приданого и подарков, установленный обмен брачными партнерами между экзогамными родами, сам долговечный брак и др. Особенно интенсивно трансформация происходит в XIX–XX вв., что соответствует процессу деноминации суммы калыма. Фактическая сегрегация личности от воли родителей, родни происходит в этот период. До этого момента в обрядности характерно наличие лишь накопления латентных признаков соблюдения интересов жениха и невесты. Обращает на себя тот факт, что практически весь XX в. в условиях относительно вы-

сокой финансовой независимости молодых от своей родни (социальные гарантии колхоза) обрядность трансформировалась с обязательным условием *внешнего* соблюдения интересов родни, например, добрачное сожительство в деревне начиналось с запроса родителями мнения дочери (со второй половины XX в.)[1].

На этапе перехода от классической свадьбы (с девичьей и мужской частями) с обязательной оплатой всех установленных элементов (калым, приданое, гостинец, подарки и пр.) к конечной форме свадьбы этнографы выделяют промежуточные формы. Они имеют определенный общий вектор: снижение калыма, воровство девушки, отмена девичьей свадьбы. В случае с получаемым и отдаваемым происходит следующее: то, что получает невеста, фиксируется и не сильно меняется, а то, что отдает за девушку сторона жениха, минимизируется до символических объемов. Калым становится символическим, мемориальным. Первым разложилась отдаваемая стороной жениха часть. Процесс трансформации объединил калым и гостинец, как и, в конечном итоге, приданое с подарками. Сейчас чуваши считают, что калым – это гостинцы.

На протяжении всей традиционной свадебной церемонии сторона жениха всегда давала возможность невесте разыгрывать свой сценарий понуждаемой, изгоняемой из своего рода. Отмечается обрядовая комплиментарность, поэтому, скорее, стороне жениха было позволено не платить калым. Отсутствие калыма полностью снимает с невесты родовую ответственность. В случае необходимости развод, даже с детьми, не будет иметь каких-либо материальных препятствий со стороны родни мужа. Ввиду этого калым был демонтирован прежде всего.

Власть рода исчезает, это поле становится заполненным уже гражданским правом. Гражданские свободы наделяют ее правом развода, а выплата калыма сдерживала бы эти возможности. Естественно, что калым либо исчез вовсе, либо стал настолько символичным, что его значение стало формальным. Таким образом, запрос времени формализует движение материальных ценностей.

Почти весь XX в. родители невесты дают ей сундук и скот (приданое) только за счет своих средств, не привлекая ресурсы стороны жениха[2]. По мнению исследователей, калым исчезает ещё в 1930-х гг.[3] На последних этапах его существования первую часть приданого (сундук) приобретала и компоновала сторона жениха, затем приносила накануне свадьбы в дом невесты. Динамика изменения состава приданого: домотканые изделия заменяются покупными и дополняются мебелью. Постепенно подарки начинают покупать, допускается помощь родителей. На последних этапах существования обрядности подарки полностью покупные[4].

Обсуждение и заключение

Реализация интересов двух сторон (родов) исторически создала институт брака. На этом основании следует понимать, что соблюдение этих интересов (выгод) играет важнейшую роль в брачной традиции.

От этапа к этапу свадьбы следует устойчивое правило трансформации от многоэтапного и многосложного к упрощенному и слитному. Каждый предыдущий этап трансформации является следствием и основанием для последующего этапа.

Этнографические материалы, а точнее – их разработка в естественном движении, лабильности, позволяют конкретизировать контекст, проинтерпретировать содержание обычаев. Тем самым происходит оживление своего исторического опыта, выраженного в этничности. В условиях жесткого кризиса семьи (по данным Росстата[5] ежегодно разрушается около 80 % браков) этот путь, по мнению автора, является наиболее перспективным. Сакрализация или, напротив, демонтаж традиции одновалентны и разгоняют процесс разложения. Интерпретация этничности является инструментом координации дихотомии *своего* перед укоренением глобальной универсалии *чужого*.

Список использованных источников

1. *Семенов Ю. И.* Обмен экономический // Социально-экономические отношения и соционормативная культура. М. : Наука, 1986. С. 93–96.

2. *Семенов Ю. И.* Реципрокация // Социально-экономические отношения и соционормативная культура. М. : Наука, 1986. С. 178.

3. *Трайде Д.* Экономика престижная // Социально-экономические отношения и соционормативная культура. М. : Наука, 1986. С. 218–221.

4. *Леви-Строс К.* Структурная антропология. М. : Наука, 1983. 536 с.

5. *Фокин П. П.* Изучение семьи и брака чувашей // История и культура Чувашской АССР. : сб. ст. Вып. 2. Чебоксары, 1972. С. 205–226.

6. *Крашенинников С. П.* Описание земли Камчатки : в 2 т. Т. 2. СПб. : Наука, 1994. 319 с.

[1] Полевые материалы автора. Собраны в 2017 г. в Нурлатском районе Республики Татарстан.

[2] Полевые материалы автора. Собраны в 2018 г. в Шенталинском районе Самарской области.

[3] *Фокин П. П.* Чувашская сельская семья в конце XIX в. – 1980-е гг. : автореф. дис. … канд. ист. наук. Чебоксары, 2002. С. 15.

[4] Полевые материалы автора. Собраны в 2016 г. в Цильнинском районе Ульяновской области.

[5] Статистика браков и разводов по данным Росстат. URL: https://rosinfostat.ru/braki-razvodi (дата обращения: 03.08.2020).

7. *Салмин А. К.* Праздники, обряды и верования чувашского народа. Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2016. 687 с.

8. *Магницкий В. К.* Этнографическо-статистические данные о браках чуваш Казанской губернии. Казань : Имп. ун-т, 1892. 14 с.

9. *Фукс А.* Записки о чувашах и черемисах Казанской губернии. Казань : Имп. Казан. ун-т, 1840. 329 с.

10. *Месарош Д.* Памятники старой чувашской веры. Чебоксары : ЧГИГН, 2000. 360 с.

11. *Миллер Г. Ф.* Описание живущих в Казанской губернии языческих народов, яко то черемис, чуваш и вотяков. СПб. : Имп. АН, 1791. 99 с.

12. *Паллас П. С.* Путешествие по разным провинциям Российской империи : в 3 ч. Ч. 2. Кн. 2. СПб. : Имп. АН, 1786. 571 с.

13. *Басманцев Д. В.* Брак в аспекте разложения родовых связей чувашей во второй половине XVIII – первой половине XIX века: опыт микроисследования // Чувашский гуманитарный вестник. 2019. № 14. С. 99–115. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42853068 (дата обращения: 03.08.2020).

14. *Медведев В. В.* Доместицированные объекты чувашей Республики Башкортостан и сопредельных территорий. СПб. : Нестор-История, 2020. 336 с.

15. *Столярова Г. Р.* История формирования и обрядность чувашей-язычников Татарстана // Этнографическое обозрение. 2006. № 2. С. 96–115. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=9312820 (дата обращения: 03.08.2020).

Поступила 10.08.2020;
принята к публикации 24.08.2020.

Об авторе:

Волкович Никита Сергеевич, Генеральный директор ООО «Эдвайз» (192286, Россия, Санкт-Петербург, ул. Димитрова, д. 24 / 2), nvolk@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Semenov Yu.I. Economic exchange. *Social`no-ekonomicheskie otnosheniya i socionormativnaya kul`tura* = Socio-economic relations and socionormative culture. Moscow, Science, 1986. P. 93–96. (in Russ.)

2. Semenov Yu.I. Reciprocation. *Social`no-ekonomicheskie otnosheniya i socionormativnaya kul`tura* = Socio-economic relations and socionormative culture. Moscow, Science, 1986. P. 178. (In Russ.)

3. Trajde D. Economy prestigious. *Social`no-ekonomicheskie otnosheniya i socionormativnaya kul`tura* = Socio-economic relations and socionormative culture. Moscow, Science, 1986. P. 218–221. (In Russ.)

4. Levi-Stros K. Structural anthropology. Moscow, Science, 536 p. (In Russ.)

5. Fokin P.P. Study of the family and marriage of the Chuvash. *Istoriya i kul`tura Chuvashskoj ASSR* = History and culture of Chuvash ASSR: collector of articles. Iss. 2. Cheboksary, 1972. P. 205–226. (In Russ.)

6. Krasheninnikov S.P. Description of Kamchatka land: in 2 vol. Vol. 2. St. Petersburg, Science, 1994. 319 p. (In Russ.)

7. Salmin A.K. Holidays, rites and beliefs of the Chuvash. Cheboksary, Chuvash Publ., 2016. 687 p. (In Russ.)

8. Magnitskii V.K. Ethnographic and statistical data about marriages of Chuvash of Kazan province. Kazan, Imp. un-t, 1892. 14 p. (In Russ.)

9. Fuks A. Notes about Chuvash and Cheremis of Kazan province. Kazan, Imp. Kazan. un-t, 1840. 329 p. (In Russ.)

10. Mesarosh D. Monuments of old Chuvash religion. Cheboksary, ChGIGN, 2000. 360 p. (In Russ.)

11. Miller G.F. Description of pagan peoples living in Kazan province, like Cheremis, Chuvash and Votyakov. St. Petersburg, Imp. AN, 1791. 99 p. (In Russ.)

12. Pallas P.S. Travel to different provinces of the Russian Empire : in 3 parts. Part 2, book 2. St. Petersburg, Imp. AN, 1786. 571 p. (In Russ.)

13. Basmantsev D.V. Marriage in the aspect of decomposition of kin's ties of the Chuvash in the second half of the XVIIII – the first half of the twentieth century: a description of micro-research. *Chuvashskij gumanitarny`j vestnik* = Chuvash humanitarian journal. 2019; 14: 99–115. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=42853068 (accessed 03.08.2020). (In Russ.)

14. Medvedev V.V. Domesticated objects of Chuvashes of Republic of Bashkortostan and adjacent territories. St. Petersburg, Nestor-Istoriya, 2020. 336 p. (In Russ.)

15. Stolyarova G.R. The history of formation and rituals of Chuvash-heathens of Tatarstan. *E`tnograficheskoe obozrenie* = Ethnographic review. 2006; 2: 96–115. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=9312820 (accessed 03.08.2020). (In Russ.)

Submitted 10.08.2020;
revised 24.08.2020.

About the author:

Nikita S. Volkovich, General manager Advise ltd. (24 / 2 Dimitrova St., Saint-Petersburg, 192286, Russia), nvolk@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 341(045)

Противодействие коррупции в России XVIII столетия

А. В. Мартыненко[1*], Н. А. Милешина[2**], Л. А. Потапова[3]***

[1]ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

[2]Издательство «Грамота», г. Тамбов, Россия

[3]Средне-Волжский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)», г. Саранск, Россия

[*]arkanaddin@mail.ru, [**]natmil@mail.ru, [***]lap-law@yandex.ru

Введение: статья посвящена проблеме взаимодействия власти и общества в процессе противодействия коррупции в период становления империи в России и формирования абсолютизма. Исследование основано на комплексном анализе разнообразных историко-правовых источников: от нормативных правовых актов XVIII столетия до эпистолярной, мемуарной и публицистической литературы обозначенного периода, представляющей особый интерес в контексте восприятия коррупции в различных слоях российского общества. Приоритетной исследовательской проблемой выступает определение характерных для этой эпохи властных практик общегосударственного масштаба и регионального уровня, применяемых для предупреждения и противодействия коррупции. Подобный исторический опыт приобретает особое значение в современных условиях перманентного нарастания проблемы коррумпированности как властных структур, так и общественного сознания в целом.

Материалы и методы: в статье использован широкий спектр источников – законодательные акты (преимущественно императорские указы), монастырские книги XVIII столетия, источники личного происхождения, в том числе записки иностранцев, демонстрирующие «взгляд со стороны». Ценностно-ориентированный подход, положенный в основу исследования, применен в контексте восприятия коррупции как девиации негативного характера, представляющей угрозу экономической безопасности государства. В исследовании были реализованы и традиционные теоретические методы научного познания: комплексный анализ исследовательской литературы по заявленной проблематике, систематизация полученных результатов, научное моделирование.

Результаты исследования: проблема распространения коррупции в обществе в XVIII столетии приобрела масштабы общегосударственной. Это было обусловлено формированием абсолютизма, становлением Российской империи и усложнением государственного аппарата. Часть механизмов противодействия коррупции власть заимствовала из Древней и Средневековой Руси (фактическое возвращение к системе кормлений, ужесточение наказаний), но появились и новые методы борьбы с этим негативным явлением, в частности, повышение требований к отбору кадров, передача государственных предприятий в частные руки, стремление создать ранжированные реестры чиновников с целью сокращения бюрократического аппарата.

Обсуждения и заключения: в XVIII столетии факторами развития коррупции были: периодическая нестабильность власти и отсутствие должного контроля за чиновничеством; расцвет фаворитизма и негативный пример императорского двора; низкое и нерегулярное в условиях активной внешней политики и многочисленных войн жалование чиновников; разница в оплате труда столичных и провинциальных чиновников; непрямая зависимость между высотой чина и размерами жалованья. Попытки противодействия коррупции со стороны государственной власти – правовое регулирование проблемы, ужесточение наказаний, повышение жалований, совершенствование системы отбора кадров – встречали сопротивление чиновничества и стереотипов общественного сознания о возможности решения любой проблемы исключительно через взятку. Становление и развитие абсолютизма сопровождалось ростом и усложнением государственного аппарата и увеличением армии чиновников в целом, что не могло не привести и к росту злоупотреблений как в центре, так и на местах.

Ключевые слова: противодействие коррупции, абсолютизм, фаворитизм, государственный аппарат, чиновничество, злоупотребления.

Благодарности: статья публикуется при поддержке Фонда президентских грантов в рамках проекта 19-1-020253 «Разработка научно-методического комплекта по антикоррупционному образованию и воспитанию молодежи».

Anti-corruption in Russia of the 18th century

A. V. Martynenko[a*], N. A. Mileshina[b**], L.A. Potapova[c]***
[a]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[b]Publishing house «Gramota», Tambov, Russia
[c]Middle Volga Institute (branch) of All-Russian State University of Justice, Saransk, Russia
[*]arkanaddin@mail.ru, [**]natmil@mail.ru, [***]lap-law@yandex.ru

Introduction: the article is devoted to the problem of the interaction of power and society in the process of combating corruption during the formation of the empire in Russia and the formation of absolutism. The study is based on a comprehensive analysis of a variety of historical and legal sources: from normative legal acts of the 18th century to the epistolary, memoir and journalistic literature of the indicated period, which is of particular interest in the context of perception of corruption from different layers of Russian society. The priority research problem is the definition of power practices of a national level and regional level, characteristic for this era, used to prevent and combat corruption. Such historical experience is of particular importance in the current conditions of a permanent increase in the problem of corruption of both power structures and public consciousness as a whole.
Materials and Methods: the article used a wide range of sources – legislative acts (mainly imperial decrees), monastery books of the 18th century, sources of personal origin, including notes by foreigners, demonstrating a «view from the outside». The value-based approach that underlies the study is applied in the context of perception of corruption as a negative deviation that poses a threat to the economic security of the state. The study also implemented the traditional theoretical methods of scientific knowledge: a comprehensive analysis of the research literature on the stated problems, systematization of the results, scientific modeling.
Results: the problem of the spread of corruption in society in the XVIII century acquired the scale of a nationwide. This was due to the formation of absolutism, the formation of the Russian Empire and the complication of the state apparatus. The authorities borrowed some of the anti-corruption mechanisms from Ancient and Medieval Russia (the actual return to the feeding system, toughening sentences), but new methods of dealing with this negative phenomenon appeared, in particular, increasing the requirements for selecting personnel, transferring state enterprises to private hands, and striving create ranked registers of officials in order to reduce the bureaucratic apparatus.
Discussions and Conclusions: in the XVIII century, the factors of corruption development were: periodic instability of power and lack of proper control over bureaucracy; the heyday of favoritism and the negative example of the imperial court; low and irregular salaries of officials in the conditions of an active foreign policy and numerous wars; the difference in pay between metropolitan and provincial officials; Indirect relationship between the rank and salary. Attempts by the government to combat corruption – legal regulation of the problem, toughening sentences, increasing salaries, improving the personnel selection system – met with resistance from officials and public stereotypes about the possibility of solving any problem exclusively through a bribe. The formation and development of absolutism was accompanied by the growth and complication of the state apparatus and the army of officials as a whole, which could not but lead to an increase in abuse both in the center and in the localities.

Key words: anti-corruption, absolutism, favoritism, state apparatus, bureaucracy, abuse.

Acknowledgments: the article is published with the support of the Presidential Grants Fund in the framework of the project 19-1-020253 “Development of a scientific and methodological set for anti-corruption education and upbringing of youth”.

Введение

В настоящее время коррупция представляет угрозу не только экономической безопасности государства, она несет в себе множество негативных последствий, влекущих уничтожение чувства социальной справедливости в сознании людей. В 2019 г. Россия, по данным международной организации *Transparency International*, второй год подряд занимает 137 место из 180 по уровню восприятия коррупции в государственном секторе[1]. Согласно последним социологическим исследованиям, проводимым службой специальной связи и информации Федеральной службы охраны (ФСО), 74,1 % россиян считают деятельность правоохранительных органов в

[1] Индекс восприятия коррупции 2019 г. : сборник [Электронный ресурс]. URL: https://www.transparency.org/ru/news/cpi-2019-global-highlights (дата обращения: 05.05.2020).

противодействии росту коррупции неэффективной[2]. И это соответствует статистическим данным Генеральной прокуратуры РФ за первый квартал 2020 г., где подтверждается факт роста деяний по получению взятки на 6 %, а деяний по даче взятки на 19,8 % по сравнению с аналогичным периодом 2019 г.[3] Причины подобного положения, по мнению российских и зарубежных ученых, кроятся в общественном правосознании, так как в любом обществе уже давно сформирована правовая культура, основанная на историческом развитии. Систематизация исторического опыта противодействия коррупции продолжает представлять научный интерес для исторической девиантологии. Исследование коррупции как вида отклоняющегося поведения может быть полезным для выявления причин, социальных последствий и методов минимизации коррупционного поражения общественных отношений.

Обзор литературы

Статья опирается на исследования специалистов в сфере истории государства и права и экономической истории, в частности, работы Н. А. Истоминой [1], В. А. Коновалова [2], Т. М. Сулейманова [3].

Материалы и методы

В качестве источников в статье использован широкий спектр источников – законодательные акты (преимущественно, императорские указы), монастырские книги XVIII столетия, источники личного происхождения, в том числе записки иностранцев, демонстрирующие «взгляд со стороны».

В основе исследования – ценностно-ориентированный подход, применяемый в контексте восприятия коррупции как негативной девиации, представляющей угрозу национальной безопасности государства. В исследовании были реализованы и традиционные теоретические методы научного познания: комплексный анализ исследовательской литературы по заявленной проблематике, систематизация полученных результатов, научное моделирование.

Результаты исследования

Кардинальные преобразования первого российского императора Петра I в сфере законодательной и исполнительной власти, связанные, прежде всего, с созданием Сената и коллегий, не избавили новый государственный аппарат от ставшей традиционной практики использования подношений. Более того, в новых, «имперских» условиях проблема коррупции приобретает еще более грандиозные масштабы. Сложившуюся ситуацию можно объяснить рядом социально-экономических и политических факторов.

Небольшой размер жалований чиновников, выплата которых нередко задерживалась в условиях постоянных войн, нередко превращали взятку в единственный источник их существования. Так, Т. П. Калашников, начавший свою чиновничью карьеру с должности копииста, свидетельствовал: «Первой раз за первую треть получил я жалованье 93 копейки – великая для меня сумма»[4].

Разрастание государственного аппарата и собственно армии чиновников не только предопределяли низкую эффективность системы управления, но и требовали огромных материальных затрат. Так, к 1721 г. численность чиновников только центральных учреждений возросла до 2155 человек, а расходы на их содержание, включая жалование, выдачи продовольствия и дотации «на всякий мелочный расход» составили 391 042. Соответственно, один чиновник центрального государственного аппарата обходился государству в среднем в 1818 рублей[5] [1].

XVIII столетие стало переломным и в восприятии злоупотреблений чиновников в российском обществе. Особую роль в этом сыграл фаворитизм, присущий императорскому двору. Блестящая карьера при дворе нередко не являлась проявлением особых способностей и талантов, а была следствием близости к императору и «нужных» социальных связей. Подобные карьерные взлеты формировали в общественном сознании стереотипы о том, что влияние и вес при дворе способны преодолеть любые преграды.

Осознавая опасность дальнейшего распространения коррупции, Петр I предпринимает попытку создать и реализовать систему антикоррупционных мероприятий. В первую очередь император попытался воздействовать на чиновников личным примером. Император демонстративно отказался от всех источников дохода, кроме назначенного ему стандартного офицерского жалования. Однако на подданных это не произвело желаемого эффекта, а самому императору вскоре пришлось добиваться генеральского звания с более солидным жалованием из-за финансовых проблем[6] [4]. Следующим шагом стано-

[2] Закрытый опрос ФСО. Почти четверть россиян заявили о росте коррупции с начала 2020 года [Электронный ресурс]. URL: http://fso.gov.ru/struct/sssi/ (дата обращения: 05.05.2020).

[3] Генеральная прокуратура Российской Федерации. Состояние преступности в России за январь-март 2020 г. : статистический сборник. М. : Главное управление правовой статистики и информационных технологий, 2020. С. 7.

[4] *Воспоминания Т. П.* Калашникова с предисловием и примечаниями Б. Л. Модзалевского // Русский архив. 1904. № 9. С. 153–269.

[5] *Истомина Н. А.* О планировании расходов на содержание государственного аппарата в России в XVIII в. // Финансы и кредит. 2011. С. 74–79.

[6] *Голованова Е. И.* Правовые основы борьбы с коррупцией в России в XVI–XIX вв. (историко-правовое исследование) : дис. … канд. юрид. наук. М., 2002. С. 78.

вится издание целого комплекса указов антикоррупционной направленности:

– указ 1701 г., предусматривающий смертную казнь за волокиту чиновников и «бездельные прибытки пронырством»;

– указ 1703 г. о введении должности генерал-губернатора, в число полномочий которого была включена борьба с судебной волокитой вплоть до приостановления судебного решения;

– указ 1714 г. о полномочиях фискалов, накладывающий на них обязанность борьбы с взяточничеством и казнокрадством;

– указ 1714 г., запрещающий взятки и посулы и увеличивающий денежное жалованье чиновников;

– воинские Артикулы 1715 г., содержащие детальную характеристику должностных преступлений и достаточно жесткую систему наказаний за них: от смертной казни и телесных наказаний до тюремного заключения;

– указ 1722 г. о противодействии казнокрадству, взяточничеству и другим злоупотреблениям должностных лиц;

– глава 50 Генерального регламента коллегий 1722 г., содержащая более детальную характеристику состава должностных преступлений и определяющая границы превышения должностных полномочий. В это понятие включалось не только совершение действий, выходящих за пределы компетенции должностного лица, но и формально соответствующих его служебной компетенции, но фактически противоречащих интересам службы и государства[7] [5].

Отдельно следует сказать о стиле петровского антикоррупционого законодательства. Император издает свои указы, используя не традиционный сухой и лаконичный деловой язык, а доверительный, поучающий, отцовский. Он постоянно взывает к совести чиновников, не столько упрекая, сколько переживая за их недостойные поступки.

В целом Петр I создал беспрецедентную нормативно-правовую основу для противодействия преступлениям коррупционной направленности. Но практическая эффективность его законодательства в этой сфере нередко ставится исследователями под сомнение. В качестве подтверждения приводятся хрестоматийные примеры об обер-фискале Нестерова, который блестяще доказав факт взяточничества сибирского губернатора М. П. Гагарина, через некоторое время был приговорен к смертной казни за аналогичное преступление. Афоризмом стало и высказывание генерал-прокурора П. И. Ягужинского, который приравнивал попытки императора снизить коррупцию к желанию остаться без подданных: «Мы все воруем – с тем только различием, что один больше и приметнее, чем другой»[8] [6].

Действительно, преодолеть коррупцию первому императору, несмотря на все предпринятые меры и жесткие санкции (битье батогами, клеймение, ссылки, тюремные заключения, смертную казнь), не удалось. Об этом свидетельствуют не только мемуарные источники, но и, например, монастырские расходные книги петровской эпохи, которые зафиксировали подношения чиновникам деньгами и натурой, кормление приказных обедом, дачу «посулов». Однако декларативный характер, приписываемый антикоррупционному законодательству Петра I, вызывает сомнения. Общеизвестно, что император публично и жестко наказывал за казнокрадство даже своего фаворита А. Д. Меншикова, не говоря уже о других подданных. Были и весьма эффективные меры, нацеленные на противодействие коррупции: так, определенные результаты принесла передача государственных мануфактур, известных масштабным казнокрадством, в частные руки. На этих предприятиях стала успешно внедряться и реализовываться практика государственных заказов, исключающая взяточничество.

В эпоху «дворцовых переворотов» (1725–1762) были созданы новые предпосылки для расцвета коррупции. Среди них можно выделить частую смену власти, её временный характер и, как следствие, отсутствие ответственности за свои действия; расцвет фаворитизма с его неограниченными полномочиями и возможностями; засилье иностранцев во всех звеньях российского государственного аппарата, особенно в период «бироновщины»; бесконтрольность чиновников из-за постоянной борьбы за власть между различными придворными группировками. Весьма показательным для этого стало фактическое возвращение к системе кормлений. Уже в 1726 г. Екатерина I, ссылаясь на традицию иметь «пропитание без жалования», постановила, что жалование отныне будет выплачиваться только президентам коллегий, а «приказным людям» она рекомендовала довольствоваться тем, «кто что даст по своей воле»[9] [7]. Как утверждает В. А. Коновалов, в этот период «понятие взятка, только что начавшее терять законный статус, опять стало правовой нормой»[10]. Анну Иоанновну всерьез обеспокоила ситуация в государ-

[7] Полное собрание законов Российской Империи : в 33 т. СПб., 1830. Т. V. С. 214.

[8] *Андрианов В. Д.* Бюрократия, коррупция и эффективность государственного управления: история и современность. М. : Wolters Kluwer Russia, 2011. С. 153.

[9] Полное собрание законов Российской империи : в 33 т. Т. 10. СПб., 1830. С. 438.

[10] *Коновалов В. А.* Коррупция в российской истории и праве // «Белые пятна» российской и мировой истории. 2014. № 6. С. 61–88.

ственном аппарате, когда «служители достойные, кто смысл и рассуждение имеют» получают жалование меньшее, чем те, кто «ничего не разумеют и делают», но находятся под опекой «благодетелей» и оказывают им различные «партикулярныя услуги»[11]. Она пыталась инициировать составление реестров чиновников с характеристикой их жалованья и служебных заслуг с целью сокращения чиновничьего аппарата, однако эта идея так и не была полностью реализована.

«Разрешение чиновникам «брать акциденцию от дел», которую на практике разграничить со взяткой было невозможно, привело к новому всплеску коррупции в 1760-х гг. Это признавали и сами правители, в частности, императрица Елизавета Петровна, находя немало «вредных обстоятельств» в своем окружении: «чрез меру богатящихся Судей», «бесконечные следствия», воровство при продаже соли, наборе рекрутов и взымании налогов[12] [8].

Произвол и злоупотребления должностными полномочиями проникали во все уровни системы управления, включая самый высший. Так, генерал-прокурор Сената А. И. Глебов, используя своих подчиненных, вымогающих деньги на местах, нажил целое состояние за счет перепродажи отобранных в провинции винных откупов[13] [9]. Традиции взяточничества в елизаветинское время распространились и на сферу дипломатии. Руководители российской внешней политики, не стесняясь, по сути, вымогали щедрые «подношения» от послов иностранных держав. Английский посол Д. К. Гиндфорд оставил воспоминания о том, как канцлер А. П. Бестужев вымогал у него десять тысяч фунтов стерлингов на содержание собственного роскошного дома[14] [10].

Екатерина II начала новый этап в борьбе со взяточничеством. Уже при восшествии на престол в 1762 г. она специальным манифестом объявила «в народ матерное увещевание» воздерживаться от такого зла; в противном случае – не ожидать помилования. В первую очередь, она ввела твердое жалование чиновникам всех уровней и стала лично контролировать своевременность выплат. Причем жалование существенно возросло по сравнению с петровскими временами. Так, годовое жалование чиновника на местах составляло в среднем 30–60 рублей, в центральных и высших – 1000 рублей в год. По тем временам, когда пуд зерна стоил 10–15 копеек, это был достаточно высокий уровень доходов. Но подобная разница в доходах столичных и провинциальных чиновников создавала условия для процветания взяточничества на местах. Мелкие чиновники изо всех сил пытались достичь уровня сто́личной аристократии, используя для этого любые средства. Особое внимание императрица уделила чиновникам судебной системы. Императрица справедливо сочла факторами разрастания коррупции небольшой размер жалования судей и слабо развитую систему отбора кадров на столь важные должности. В специальном манифесте о судах она предлагала «все судебные места наполнить достойными в знании и честными людьми» и назначить им жалование, способное обеспечить «безбедное пропитание»[15] [11]. Однако усилия императрицы не принесли ожидаемых результатов. Только в Белгородской губернии в 1766 г. было вынесено наказание 39 чиновникам, виновным в казнокрадстве. Взяточников, как регистратора Новгородской губернской канцелярии Я. Ренбера, ссылали в Сибирь, вешали и четвертовали, но коррупция продолжала процветать. Неэффективность антикоррупционной политики Екатерины II в определенной мере была обусловлена и расцветом фаворитизма в период ее царствования. В частности, неоднократно злоупотреблял своей безграничной властью фаворит императрицы Г. А. Потемкин, который распоряжался «винными откупами невыгодным для казны образом», присваивал средства, отпущенные на освоение Белоруссии, решал различные внешнеполитические вопросы в обмен на щедрые подношения иностранных послов. Другие фавориты также были, по большей части, «хапугами, радевшими о личных интересах, а не о благе государства». К концу правления императрицы Ф. В. Ростопчин свидетельствовал, что некоторые чиновники воровали до 500 тысяч рублей в год, а «их безнаказанность и дерзость достигли крайних пределов»[16].

Обсуждения и заключения

В целом в XVIII столетии факторами развития коррупции были периодическая нестабильность власти и отсутствие должного контроля за чиновничеством; расцвет фаворитизма и негативный пример императорского двора; низкое и нерегулярное в условиях активной внешней политики и многочисленных войн жалование чи-

[11] Полное собрание законов Российской империи : в 33 т. Т. 10. СПб., 1830. С. 438.

[12] Полное собрание законов Российской империи : в 33 т. Т. 15. СПб., 1830. С. 761.

[13] Донесения и другие бумаги английских послов, посланников и резидентов при русском дворе с 7 мая 1748 по 9 февраля 1749–1750 гг. // Сборник императорского русского исторического общества : в 148 т. СПб. : Тип. Бенке, 1901. Т. 110. С. 234.

[14] *Берлин П.* Русское взяточничество как социально-историческое явление // Современный мир. 1810. № 8. С. 46–58.

[15] *Клоков С. Н.* Генезис и эволюция российской гражданской служилой бюрократии в XVIII столетии (историко-правовой аспект) : дис. … канд. юрид. наук. Нижний Новгород, 2006. С. 135.

[16] *Клоков С. Н.* Генезис и эволюция российской гражданской служилой бюрократии в XVIII столетии (историко-правовой аспект) : дис. … канд. юрид. наук. Нижний Новгород, 2006. С. 135.

новников; разница в оплате труда столичных и провинциальных чиновников; непрямая зависимость между высотой чина и размерами жалованья. Попытки противодействия коррупции со стороны государственной власти – правовое регулирование проблемы, ужесточение наказаний, повышение жалований, совершенствование системы отбора кадров – встречали сопротивление чиновничества и стереотипов общественного сознания о возможности решения любой проблемы исключительно через взятку. Становление и развитие абсолютизма сопровождалось ростом и усложнением государственного аппарата и армии чиновников в целом, что не могло не привести и к росту злоупотреблений как в центре, так и на местах.

Список использованных источников

1. *Истомина Н. А.* О планировании расходов на содержание государственного аппарата в России в XVIII в. // Финансы и кредит. 2011. № 22 (454). С. 74–79.

2. *Коновалов В. А.* Коррупция в российской истории и праве // «Белые пятна» российской и мировой истории. 2014. № 6. С. 61–88.

3. *Сулейманов Т. М.* Борьба с коррупцией в России в IX–XIX вв.: историко-правовой анализ // Противодействие коррупции. 2012. № 2. С. 89–93.

4. *Голованова Е. И.* Правовые основы борьбы с коррупцией в России в XVI–XIX вв. (историко-правовое исследование) : автореф. дис. … канд. юрид. наук. М., 2002. 25 с.

5. Полное собрание законов Российской Империи : в 33 т. Т. 5. СПб., 1830. 782 с.

6. *Андрианов В. Д.* Бюрократия, коррупция и эффективность государственного управления: история и современность. М. : Wolters Kluwer Russia, 2011. 271 с.

7. Полное собрание законов Российской империи : в 33 т. Т. 10. СПб., 1830. 990 с.

8. Полное собрание законов Российской империи : в 33 т. Т. 15. СПб., 1830. 1051 с.

9. Донесения и другие бумаги английских послов, посланников и резидентов при русском дворе с 7 мая 1748 по 9 февраля 1749–1750 гг. // Сборник императорского русского исторического общества : в 148 т. Т. 110. СПб. : Тип. Бенке, 1901. 745 с.

10. *Берлин П.* Русское взяточничество как социально-историческое явление // Современный мир. 1810. № 8. С. 46–58.

11. *Клоков С. Н.* Генезис и эволюция российской гражданской служилой бюрократии в XVIII столетии (историко-правовой аспект) : автореф. дис. … канд. юрид. наук. Нижний Новгород : Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, 2006. 33 с.

Поступила 13.06.2020;
принята к публикации 25.06.2020.

Об авторах:

Мартыненко Александр Валентинович, профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор исторических наук, arkanaddin@mail.ru

Милешина Наталья Александровна, член редколлегии издательства «Грамота» (392003, Россия, г. Тамбов, б-р Энтузиастов, 11-Ж, пом. 2), доктор исторических наук, natmil@mail.ru

Потапова Людмила Александровна, доцент кафедры гражданского права Средне-Волжского института (филиал) ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)» (430003, Россия, г. Саранск, ул. Федосеенко, д. 6), кандидат юридических наук, lap-law@ya.ru

Заявленный вклад авторов

Мартыненко Александр Валентинович – сбор данных и доказательств; формализованный анализ данных; формулировка основных выводов.

Милешина Наталья Александровна – разработка концептуальных подходов исследования; критический анализ текста; доработка выводов.

Потапова Людмила Александровна – сбор данных и доказательств; подготовка литературного обзора.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Istomina N.A. On planning the costs of maintaining the state apparatus in Russia in the 18th century. *Finansi i Kredit* = Finance and credit. 2011; 22 (454): 74–79. (in Russ.)

2. Konovalov V.A. Corruption in Russian history and law. *“Beliye pyatna” rossiyskoy ii mirovoy istoriyi* = “White spots” of Russian and world history. 2014; 6: 61–88. (in Russ.)

3. Suleymanov T.M. The fight against corruption in Russia in the IX–XIX centuries: historical and legal analysis. *Protivodeystviye korruptsiyi* = Anti-corruption. 2012; 2: 89–93. (in Russ.)

4. Golovanova E.I. Legal basis for the fight against corruption in Russia in the XVI–XIX centuries. (historical and legal research): Synopsis of Dis. ... cand. legal sciences. Moscow, 2002. 25 p. (in Russ.)

5. The complete collection of laws of the Russian Empire: in 33 vol. Vol. 5. St. Petersburg, 1830. 782 p. (in Russ.)

6. Andrianov V.D. Bureaucracy, corruption and the effectiveness of public administration: history and modernity. Moscow, Wolters Kluwer Russia, 2011. 271 p. (in Russ.)

7. The complete collection of laws of the Russian Empire: in 33 vol. Vol. 10. St. Petersburg, 1830. 990 p. (in Russ.)

8. The complete collection of laws of the Russian Empire: in 33 vol. Vol. 15. St. Petersburg, 1830. 1051 p. (in Russ.)

9. Reports and other papers of the English ambassadors, envoys and residents at the Russian court from May 7, 1748 to February 9, 1749–1750. *Sbornik imperatorskogo russkogo istoricheskogo obshestva* = Collection of the imperial Russian historical society: in 148 vol. Vol. 110. St. Petersburg, Benke Printing Office, 1901. 745 p. (in Russ.)

10. Berlin P. Russian bribery as a socio-historical phenomenon. *Sovremenniy Mir* = Modern World. 1810; 8: 46–58. (in Russ.)

11. Klokov S.N. Genesis and evolution of the Russian civil servants of the bureaucracy in the XVIII century (historical and legal aspect): Synopsis of Dis. ... cand. legal sciences. Nizhny Novgorod, 2006. 33 p. (in Russ.)

Submitted 13.06.2020;
revised 25.06. 2020.

About the authors:

Alexander V. Martynenko, Professor, Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (History), arkanaddin@mail.ru

Natalia A. Mileshina, Editorial board member of Publishing house «Gramota» (11 Zh/2 Entusiastov boulevard, Tambov, 392003, Russia), Dr. Sci. (History), natmil@mail.ru@mail.ru

Ludmila A. Potapova, Associate Professor, Department of civil law, Middle Volga Region (Saransk) branch of the All-Russian State University of Justice (Russian Law Academy of the Ministry of Justice of Russia) (6 Fedoseyenko St., Saransk, 430003, Russia), Ph.D. (Law), lap-law@yandex.ru

Contribution of the authors:

Alexander V. Martynenko – collection of data and evidence; formalized data analysis; formulation of key findings.

Natalia A. Mileshina – development of conceptual research approaches; critical analysis of the text; finalization of conclusions.

Ludmila A. Potapova – collection of data and evidence; preparation of a literature review.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 811.511.152(045)

Инфинитивные предложения как средство вербализации эмоциональности в художественном тексте

Л. П. Водясова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
LVodjasova@yandex.ru

Введение: предметом исследования в статье выступают инфинитивные предложения, являющиеся одним из средств вербализации эмоциональности в художественном тексте.
Материалы и методы: методологическую базу исследования составили работы в области грамматики финно-угорских учёных. В качестве основного метода был определен описательный, применяемый для наблюдения за инфинитивными предложениями и их функционированием в определенных контекстах. Иллюстративным материалом послужили художественные тексты мордовских авторов.
Результаты исследования: инфинитивные предложения активно участвуют в создании художественного текста, способствуя повышению его эмоциональной составляющей. Основным значением предикативного инфинитива в этом случае становится семантика долженствования, предполагающая осознанную необходимость – обозначение события или состояния, представляющегося говорящему субъекту при определенных условиях непременным, обязательным.
Обсуждение и заключения: выступая одним из средств вербализации эмоциональности, инфинитивные предложения способствуют повышению накала произведения, созданию его динамичности, так как деятель в них всегда побуждается к активному действию, и инфинитив, становясь предикатом, обязательно приобретает эмоциональную окрашенность.

Ключевые слова: эмоциональность, вербализация эмоциональности, средство вербализации, инфинитивное предложение.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПУ) по теме «Вербализация лингвоэмоциональной картины мира в художественном тексте».

Infinitive sentences as a means of verbalization of emotionality in the text of fiction

L. P. Vodyasova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
LVodjasova@yandex.ru

Introduction: the subject of research in the article is infinitive sentences, which are one of the means of verbalization of emotionality in a literary text.
Materials and Methods: the methodological basis of the research was made up of works in the field of grammar of Finno-Ugric scientists. The descriptive method was defined as the main method. It is used to observe infinitive sentences and their functioning in certain contexts. Illustrative material was the texts of fiction of the Mordovian authors.
Results: infinitive sentences actively participate in the creation of a literary text, helping to increase its emotionality. The main meaning of the predicative infinitive in this case becomes the semantics of ought. It presupposes a conscious necessity-the designation of an event or state that appears to the speaking subject under certain conditions to be indispensable, obligatory.
Discussion and Conclusions: acting as one of the means of verbalization of emotionality, infinitive sentences help to increase the intensity of the work, create its dynamism, since the actor in them is always prompted to active action, and the infinitive, becoming a predicate, necessarily acquires an emotional coloring.

Key words: emotionality, verbalization of emotionality, a means of verbalization, infinitive sentence.

Acknowledgements: the research was supported by within the framework of the project on research on priority directions of scientific activity of the universities-partners in networking (South Ural State Humanitarian-Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the theme «Verbalization of the linguo-emotional picture of the world in artistic text».

Введение

В последние годы интерес исследователей к изучению эмоциональной стороны языка заметно усилился. Абсолютно прав Ю. М. Малинович, когда утверждает, что «в лингвистике нет … ни одной проблемы, … где в той или иной мере, образно говоря, не появлялась бы «тень» эмоционально-экспрессивного фактора»[1] [1].

Обзор литературы

Описанию эмоциональности, характеристике различных средств ее вербализации посвящен целый ряд исследований, выполненных на материале русского (Ю. Д. Апресян, Л. Г. Бабенко, Э. А. Вайгла, Л. А. Девлисупова), английского (И. Е. Галочкина, Т. А. Графова, Г. Г. Егоров, В. И. Жельвис, Л. А. Кантер, В. И. Карловская, Н. Н. Орлова, Л. Л. Тарасова, P. N. Johnson-Laird., K. Oatley, N. H. Frijda, E. Rosch, I. R. Searle), немецкого (К. Бюлер, Е. В. Ванякина, П. С. Вдовиченко, В. Д. Девкин), французского (Ш. Балли, А. К. Гизатуллина, Д. С. Писарев), испанского и португальского (Н. Г. Мед, А. А. Силин, И. В. Томашева), чешского (Б. Волек, M. Grepl, P. Karlik, R. Mrazek), польского (A. Wierzbicka) и др. языков. Эти исследования показывают, что эмоциональность универсальна, хотя средства выражения эмоций в разных языках специфичны.

В финно-угорских языках проблема вербализации эмоциональности на всех уровнях только начинает разрабатываться. В марийском языке в наибольшей степени она находит отражение в работах Л. А. Абукаевой. В какой-то мере она затронута в трудах С. И. Апсатаровой, Н. Н. Глуховой, В. Г. Гавриловой и нек. др. На материале коми языка семантику, структуру и функции, в том числе и эмотивную, вопросительных предложений анализирует Н. И. Гуляева[2]. Об изобразительных словах в северном наречии удмуртского языка говорит А. А. Шибанов [2].

В мордовском языкознании вопросы реализации эмоциональной стороны жизни человека раскрыты полнее. Так, Г. В. Рябова правомерно утверждает, что эмоция – это особая форма отношения человека к действительности. Она проходит через всю речевую деятельность человека и закрепляется в семантике слова [3]. Исследуя междометия на материале эрзянского языка, проблему эмоциональности не мог не затронуть А. А. Учеваткин[3]. Автор совершенно уверен, что функциональная и семантическая основа междометий опирается на такие понятия, как эмоциональность и экспрессивность. Слова этой категории выполняют функции непосредственного выражения эмоциональной оценки (т. е. интеллектуальную) и внутреннего эмоционального состояния говорящего. Ряд авторов, в частности С. В. Богдашкина, Д. А. Гришин, Н. В. Липатова, Н. И. Рузанкин, Т. И. Янгайкина и др., также отмечают эмоциональный потенциал различных языковых единиц. Проблемы эмоциональности, средства ее вербализации неоднократно были и предметом нашего исследования [см., н-р: 4–5]. В настоящей работе мы обратимся к рассмотрению эмоциональной составляющей инфинитивных предложений.

Материалы и методы

Материалом для анализа нам послужили художественные тексты авторов, пишущих их на одном из мордовских языков – эрзянском. Методологическую базу исследования составили работы по грамматике финно-угорских ученых. В качестве основного метода исследования был определен описательный, применяемый для наблюдения за инфинитивными предложениями и их функционированием в определенных контекстах. Общий корпус выделенных для анализа единиц составил более 200 текстовых фрагментов. В статье приведены те из них, которые наиболее ярко демонстрируют описываемые факты.

Результаты исследования

Как известно, к инфинитивным относятся односоставные предложения с главным членом, выраженным независимым инфинитивом, образующим предикативный центр самостоятельно без вспомогательных компонентов. Этим инфинитивные предложения отличаются от безличных, в которых сказуемое, образующее предикативный центр, также может быть реализовано инфинитивом, однако здесь он находится в зависимости, примыкая к вспомогательному глаголу, причастию или словам категории состояния. Кроме того, в отличие от безличных, инфинитивные предложения выражают действие, не соотнесенное с моментом речи, поэтому их основное темпоральное значение – вневременность.

[1] *Малинович Ю. М.* Экспрессия и смысл предложения: проблемы эмоционально-экспрессивного синтаксиса. Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1989. С. 3.

[2] *Гуляева Н. И.* Вопросительные предложения в коми литературном языке: семантика, функции и структура : дис. … канд. филол. наук. Саранск, 2013. 212 с.

[3] *Учеваткин А. А.* Функционально-семантическая характеристика междометий в эрзянском языке : дис. … канд. филол. наук. Саранск, 2013. 157 с.

Морфологическая структура самостоятельного предикативного инфинитива в эрзянском языке характеризуется наличием суффиксов *-мс*, принятого в качестве словарной формы, и *-ма/-мо/-ме*, которые, как отмечается в грамматиках мордовских языков, «совпадают с аналогичными формами имен действия»[4] [6]. Инфинитив с суффиксом *-мс* образует предикативный центр в тех случаях, когда обозначает действие безотносительно к его производителю: – *Сурантъ малав сонзэ* ***а нолдамс****! – / Серьгедсь Дуболго…* (В. Радаев) *«Близко к Суре его не подпускать! – / Крикнул Дуболго…».* Инфинитив с суффиксом -ма/-мо/-ме используется тогда, когда есть указание на объект: … *весемесь эряви теемс эсь кудосо.* ***Панема*** *прякат,* ***анокстама*** *эрьва кодамо ярсамопельть* (К. Абрамов) «… все надо сделать в своем доме. Испечь пироги, приготовить разную еду». Он может содержать указание и на время действия, если оформлен предикативным суффиксом, обозначающим настоящее (*Неть карликовой чувткетне* ***полавтомат*** *вадря вирьсэ* (К. Абрамов) «Эти карликовые деревца заменить хорошим лесом») или прошедшее (*Паравантень озамаль ваксозонзо* (К. Абрамов) «Параве [надо было] сесть рядом [с ним]») время, а также присоединять к себе суффиксы притяжательности, обозначающие объект, на который направлено действие: – *Тон* ***тонавтомон****?! – пижакадсь тетязо* (Ф. Чесноков) «– Ты учить [меня]?! – закричал [его] отец». Встречаются предложения, в которых инфинитив может содержать в своем составе одновременно и предикативный суффикс, и суффиксы притяжательности: ***А саемалить*** *мартон,* ***нолдамалить****, – кортазевсь сон [Промза]* (К. Абрамов) «[Не надо было] брать [тебя] с собой, [надо было] отпустить [тебя], – заговорил он [Промза]». Как видим, форма инфинитива исключает указание на лицо, однако инфинитивные высказывания чаще всего имплицитно отнесены к одному из трех лиц (этому способствуют предикативные и притяжательные суффиксы в структуре инфинитива, а также объектный компонент в форме датива, являющийся семантическим субъектом, представляющим потенциального деятеля). Часто инфинитивное предложение представляет из себя предикативную часть сложного предложения – бессоюзного: *[1]Мельсэнть кирдян покштянь валтнэнь – / [2]****А ловокшномс кундазь калтнэнь*** (Д. Тикшайкин) «В голове держу дедовы слова – / Не считать пойманную рыбу» или сложноподчиненного: *[1]Кие … сюпав ханонтень кунды лездамо, / [2]Сенень а мезекс* **улемс** *покш атякс…* (В. Радаев) «Кто … богатому хану начнет помогать, / Тому незачем быть старшиной (букв.: большим стариком)…».

Инфинитивные предложения всегда эмоциональны, отличаются большой экспрессией, лаконичностью, напряженностью, так как действующее лицо в них всегда побуждается к активному действию, и инфинитив, становясь предикатом, обязательно приобретает эмоциональную окрашенность.

Предложения такого типа активно участвуют в создании художественного текста, способствуя повышению его эмоциональной составляющей, при этом основным значением самостоятельного предикативного инфинитива становится значение долженствования. Оно предполагает осознанную необходимость, так как обозначает события или состояния, представляющиеся говорящему субъекту при определенных условиях непременными, обязательными. Необходимо отметить, что долженствование относится к числу наиболее часто испытываемых человеком состояний в его повседневной жизни, поэтому значения долженствования и необходимости не просто накладываются друг на друга, а находятся в мотивированных взаимосвязанных отношениях.

Семантика долженствования и необходимости инфинитивных предложений включает в себя многочисленные оттенки значений, использование которых рассмотрим на конкретных примерах из художественных текстов:

– *волюнтативности.* В семантической структуре волюнтативности одним из основных признаков выступает оценочность, роль которой характеризуется тем местом, которое занимает оценивание в процессе принятия решений. Иными словами, речь идет об оцениваемом и предпочитаемом субъектом фрагменте действительности, в реализации которой он заинтересован. Выбор альтернативы, разрешающей проблемную ситуацию, невозможен без предварительной оценки имеющихся возможностей: *Весе раськетне* ***пурнамат*** *вейке марс. Сестэ карматано улеме виевть…* (К. Абрамов) «Все роды собрать вместе. Тогда будем сильными…»;

– *императивности.* Инфинитив выступает функциональным заместителем императива и соотносится с формой множественного числа этого наклонения, характеризуясь при этом еще и императивной интонацией: – *Нейке ванстыцят* ***кучомс (=кучодо)*** *вирентень! – Превей Пичегай серьгедсь васенцекс* (В. Радаев) «Теперь же охранников послать (=пошлите) к лесу! – Умный Пичегай крикнул первым»; *Вейке душмангак малав* ***а нолдамс (=илядо нолда)…*** (В. Радаев) «Ни одного врага близко не подпускать (=не подпускайте)…»;

[4] Грамматика мордовских языков. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1980. С. 270.

– *необходимости совершить или не совершить то или иное действие: Тезэнь коськe пенгть ламо* ***анокстамс****, / Бути снарты веть тей сон [душман азорось] печтеме, / Виев толпандят сеске сыремтемс, / Леенть вельксэзэ* ***теемс*** *чивалдокс* (В. Радаев) «Здесь сухих дров много приготовить, / Если попытается ночью сюда он [злой хозяин] добраться, / Мощные костры сразу запалить, / Верх реки сделать светлым (букв.: солнцем)»;

– *побудительной желательности:* ***Изнямс*** *душманонть,* ***панемс*** *мекев сон, / Эстенкс шумбрасто, парсте* ***кадовомс*** (В. Радаев) «Победить врага, выгнать вон его, / Самим здоровыми, хорошими остаться»;

– *неизбежности:* ***Теемс*** *а мезе… Ней сави тенек* ***саламс*** *тейтересь* (Я. Кульдуркаев) «Делать нечего… Теперь придется украсть девушку»;

– *невозможности действия: Эрзятнень эйстэ… / Кадовсть аламот:* ***ловомс*** *а мезест* (Я. Кульдуркаев) «Из эрзян… / Осталось немного: считать некого»;

– *возможности и пожелания: Тетяньавань келенть* ***а ступтома*** *– / Эрьва валонть миненек* ***ванстома*** (А. Плешакова) «Родной (букв.: отца-матери) язык не забывать – / Каждое слово [надо] беречь».

Инфинитивные предложения помогают писателям передать различные состояния человека, его мысли, чувства, в том числе: *раздумья*: *… карман арсеме / Максомс а максомс тонеть тейтерем* (Я. Кульдуркаев) «… буду думать / Отдавать не отдавать тебе дочь [мою]; *сомнение*: *Пельтяно, церам, теемс пейдемат, / Апак сода теть* ***максомс*** *Котовань…* (Я. Кульдуркаев) «Боимся, сынок, стать посмешищами (букв.: сделать смех), / Не зная тебя, отдать тебе Котову…»; *нерешительность*: *Чаракадсь Эрьмезь:* ***алтамс*** *а мезе* (Я. Кульдуркаев) «Закрутился Эрьмезь: обещать нечего» или, напротив, уверенность: *А мейс* ***ступтнемс*** *теть, кикс мон саван теть* (В. Радаев) «Не для чего забывать тебе, кем я прихожусь тебе»; *колебания*: *Мезе ней / Кармамс тень тееме…* ***Туемс?*** *Аздан ков тень…* ***Потамс?*** *Эль икелев?* (Никул Эркай) «Что теперь / Начать мне делать… Уйти? Не знаю куда… Отступить? Или вперед?». С помощью них можно задать *вопрос*: *Зярдо кисэнзэ [Сурань]* ***ардомс*** *кенярдозь? Мекс* ***а максомс*** *бу? Мекс* ***а чиявтомс****?* (В. Радаев) «Когда за ней [Сурой] приехать с радостью? Почему не отдать [ее]? Почему не обвенчать?», а также раскрыть различные эмоциональные оттенки *неодобрения*: *А мезть* ***кортнемскак*** *теде миненек, / А мейс* ***арсемскак****, а мейс* ***мелявтомс*** (В. Радаев) «Нечего и говорить про это нам, / Нечего и думать, не о чем переживать»; *сожаления*: ***Сепомс*** *а мезекс…* «Скрывать нечего…» и т. д.

Обсуждение и заключения

Как видим, инфинитивные предложения активно участвуют в создании художественного текста. Они выступают одним из средств вербализации эмоциональности, способствуя повышению накала произведения, его динамичности, так как деятель в них всегда побуждается к активному действию, и инфинитив, становясь предикатом, обязательно приобретает эмоциональную окрашенность.

Список использованных источников

1. *Малинович Ю. М.* Экспрессия и смысл предложения: проблемы эмоционально-экспрессивного синтаксиса. Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1989. 216 с.

2. *Шибанов А. А.* Об изученности изобразительных слов в северном наречии удмуртского языка // Финно-угристика 7 : материалы Междунар. науч. конф. «Актуальные вопросы восточных финно-угорских языков», посвящ. 80-летию проф. Д. В. Цыганкина, 25–27 окт. 2005 г. / редкол.: М. В. Мосин (отв. ред.) [и др.] ; МГУ им. Н. П. Огарева. Саранск, 2007. С. 329–333.

3. *Рябова Г. В.* Междометие как средство выражения эмотивности в эрзянском языке // Финно-угристика 7 : материалы Междунар. науч. конф. «Актуальные вопросы восточных финно-угорских языков», посвящ. 80-летию проф. Д. В. Цыганкина, 25–27 окт. 2005 г. / редкол.: М. В. Мосин (отв. ред.) [и др.] ; МГУ им. Н. П. Огарева. Саранск, 2007. С. 267–269.

4. *Водясова Л. П.* Эмотивная функция риторического вопроса в произведениях К. Г. Абрамова // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2 (22). С. 100–104.

5. *Водясова Л. П.* Эмоциональный потенциал описательных текстов с качественной и предметной ремами в произведениях К. Г. Абрамова // Вестник угроведения. 2015. № 2 (21). С. 17–21.

6. Грамматика мордовских языков. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1980. 430 с.

Поступила 25.05.2020;
принята к публикации 01.06.2020.

Об авторе:

Водясова Любовь Петровна, профессор кафедры родного языка и литературы ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор филологических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6767-6337, LVodjasova@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Malinovich Yu.M. Expression and the meaning of the sentence: the problem of emotionally expressive syntax. Irkutsk, Irkutsk University Publ., 1989, 216 p. (In Russ.)

2. Shibanov A.A. On the study of pictorial words in the Northern dialect of the Udmurt language. *Finno-ugristika 7: materialy Mezhdunar. nauch. konf. «Aktual'nye voprosy vostochnyh finno-ugorskih yazykov», posvyashch. 80-letiyu prof. D.V. Cygankina, 25–27 okt. 2005 g.* = Finno-Ugric 7: materials of the Intern. scientific conf. "Topical issues of Eastern Finno-Ugric languages", dedicated to the 80th anniversary of Prof. D.V. Tsygankin, October 25–27, 2005 / Editorial board: M.V. Mosin (Ex. Ed.) [et al.]; Ogarev Mordovian State University. Saransk, 2007. P. 329–333. (In Russ.)

3. Ryabova G.V. Interjection as a means of expressing emotivity in the Erzya language. *Finno-ugristika 7: materialy Mezhdunar. nauch. konf. «Aktual'nye voprosy vostochnyh finno-ugorskih yazykov», posvyashch. 80-letiyu prof. D.V. Cygankina, 25–27 okt. 2005 g.* = Finno-Ugric 7: materials of the Intern. scientific conf. "Topical issues of Eastern Finno-Ugric languages", dedicated to the 80th anniversary of Prof. D.V. Tsygankin, October 25–27, 2005 / Editorial board: M.V. Mosin (Ex. Ed.) [et al.]; Ogarev Mordovian State University. Saransk, 2007. P. 267–269. (In Russ.)

4. Vodyasova L.P. The emotive function of the rhetorical question in the works of K.G. Abramov. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2015; 2 (22): 100–104. (In Russ.)

5. Vodyasova L.P. The emotional potential of the descriptive text from the qualitative and substantive rheme in the works of K.G. Abramov. *Vestnik ugrovedeniya* = Bulletin of Ugric studies. 2015; 2 (21): 17–21. (In Russ.)

6. Grammar of the Mordovian languages. Saransk, Mordov. Un-t Publ., 1980. 430 p. (In Russ.)

Submitted 25.05.2020;
revised 01.06.2020.

About the author:
Lyubov P. Vodyasova, Professor, Department of the Native Language and Literature, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Philology), http://orcid.org/0000-0001-6767-6337, LVodjasova @yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 801-81

Способы выражения коммуникативно-прагматической функции рекламных объявлений губернской газеты «Сибирский листок» конца XIX – начала XX вв.

М. С. Выхрыстюк[1*], Н. В. Вертянкина[2**]
[1]ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия
[2]ФГКВОУ ВО «Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала А. И. Прошлякова» г. Тюмень, Россия
[*]margaritavv@mail.ru, [**]ver-natalya@yandex.ru

Введение: в статье рассмотрена реализация жанрообразующих признаков рекламных объявлений газеты «Сибирский листок» конца XIX – начала XX в. Целью работы является описание языковых приемов текстов объявлений газеты, направленных на повышение степени привлекательности рекламируемого товара или услуги.

Материалы и методы: материалом анализа стали тексты рекламных объявлений номеров печатного издания г. Тобольска «Сибирский листок» 1890–1916 гг. из фондов научной библиотеки Тобольского историко-архитектурного музея-заповедника. Для описания полученных результатов применялись наблюдение, описание языковых фактов, а также описательный и сопоставительный методы.

Результаты исследования: реализация особой коммуникативно-прагматической установки автора рекламных объявлений заключается не только в информировании предмета сообщения, но и в воздействии на потребителя. Именно таким образом воплощается в тексте его специфическая жанрообразующая черта.

Обсуждение и заключение: главная функция рекламного объявления – воздействующая – реализуется не только посредством вербальных информационно-ориентирующих элементов, но и при помощи экс-

прессивно-эмоциональных выразительных средств лексики и синтаксиса, а также особых приемов, направленных на привлечение внимания потребителя.

Ключевые слова: тексты рекламных объявлений, губернская газета, жанрообразующие признаки, способы выражения коммуникативно-прагматической функции.

Благодарности: авторы выражают благодарность независимым экспертам за полезные рекомендации и ценные советы на этапе подготовки статьи к печати.

Ways to Express the communicative-pragmatic function of advertisements of the provincial newspaper «Sibirsky leaf» in late XIX – early XX century

M. S. Vykhrystyuk[a*], N. V. Vertyankina[b**]
[a]Tyumen state University, Tyumen, Russia
[b]Tyumen higher military engineering command school named after Marshal A. I. Proshlyakov, Tyumen, Russia
[*]margaritavv@mail.ru, [**]tokarevae72@gmail.com

Introduction: the article considers the implementation of genre-forming features of advertisements of the newspaper «Siberian leaf» of the late XIX – early XX century. The purpose of this paper is to describe the language techniques of newspaper ad texts aimed at increasing the attractiveness of the advertised product or service.
Materials and Methods: the material of the analysis was the texts of advertisements for the issues of the printed edition of Tobolsk «Siberian leaf» of 1890–1916 from the funds of the scientific library of the Tobolsk historical and architectural Museum-reserve. To describe the results obtained, we used observation, description of language facts, as well as descriptive and comparative methods.
Results: the implementation of a special communicative-pragmatic attitude of the author of advertisements consists not only in informing the subject of the message, but also in influencing the consumer. This is how its specific genre-forming feature is embodied in the text.
Discussion and Conclusion: the implementation of a special communicative and pragmatic attitude of the author of ads is not only to inform the subject of the message, but also to influence the consumer. This is how the text embodies its specific genre-forming feature.

Key words: texts of advertisements, provincial newspaper, genre-forming features, ways of expressing the communicative and pragmatic function.

Acknowledgments: the authors express their gratitude to the independent experts for their useful recommendations and valuable advice at the stage of preparing the article for publication.

Введение

Рубеж столетий – важный этап в становлении российской рекламы. На развитие рекламы в этот период повлияли события, главным образом связанные с коммерциализацией прессы и повлекшие за собой значительные изменения в рекламной сфере.

Актуальность изучения истории развития рекламных объявлений и в теоретическом, и в прикладном отношении обусловлена тем, что, с одной стороны, в настоящее время возрос интерес к рекламной деятельности в стране. Так, по справедливому замечанию историка языка А. А. Мироновой, «Экономическая, политическая, культурная, социальная жизнь страны и человека, меняющаяся во времени, является главным экстралингвистическим фактором, под влиянием которого складываются новые типы коммуникации и текстов»[1]. С другой стороны, эволюция российского рекламного объявления в русском языке лингвистами практически не изучена, хотя востребованность лингвистических исследований о становлении объявления как жанра, о правилах его оформления как документа, его трансформации в рекламное объявление, о процессе становления русской печатной рекламы на примере региональных газетных источников постоянно акцентируется учеными.

Обзор литературы

Конец XIX – начало XX в. – один из значимых периодов в становлении рекламной деятельности, который вызывает интерес у исследователей, но практически все работы исследо-

[1] *Миронова А. А.* Жанры рекламы: к проблеме квалификации // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 32 (286). С. 25.

вателей о языке рекламных текстов опираются на современный материал. Так, реклама современных газетных текстов всесторонне анализируется с точки зрения жанрового своеобразия, стилистики, оформления учеными начала XXI в. – Э. Глитерник [1], Х. Кафтанджиевым [2], Н. И. Клушиной [3], Т. А. Козиной [4], С. С. Кувалиной [5], И. Г. Морозовым [6], А. Н. Назайкиной [7], Н. В. Старых [8], В. В. Ученовой [9] и др. Эволюция российского рекламного объявления в аспекте истории русского языка, лингвотекстологии, лингвокультурологии описывается в работах А. А. Мироновой [10]. Известны труды Е. А. Курченковой [11], Э. А. Лазарева [12], О. О. Савельева [13], Е. Л. Словиковой [14], А. А. Степанова [15] о становлении регионального русского рекламного текста XVIII–XXI вв. Однако попыток изучить жанрово-стилистические особенности рекламных объявлений на основе текстов газеты «Сибирский листок» в науке не предпринималось.

Материалы и методы

Материалом для настоящего исследования послужили тексты рекламных объявлений номеров печатного издания г. Тобольска «Сибирский листок» 1890–1916 гг., хранящиеся в фондах научной библиотеки Тобольского историко-архитектурного музея-заповедника[2].

Рис. 1. Копия страницы газеты «Сибирскій листокъ» № 33 от 7 октября 1905 г.

Ведущим методом является *описательный метод*, включающий наблюдение над языковым материалом, его систематизацию и обобщение. Для установления общих и различительных особенностей текстов рекламных объявлений применялись приемы *сравнительно-сопоставительного метода*. Сбор материала осуществлялся *методом сплошной выборки*. При анализе языкового материала были интегрированы лингвоисточниковедческие, лингвокультурологические и функционально-стилистические подходы.

Результаты исследования

Рекламные тексты – это тексты, характеризующиеся устойчивыми признаками в зависимости от коммуникативной цели, тематики, образа адресата и адресанта, образа времени, особенностей структуры и языкового оформления.

Коммуникативно-прагматическая цель рекламных объявлений состоит в том, чтобы не только сообщить читателям о продаваемом товаре или о предлагаемой услуге, но и, используя различные языковые и изобразительно-графические средства воздействия, побудить адресата к нужному с точки зрения рекламодателя выбору и приобретению товара или подтолкнуть адресата к решению о необходимости принять те или иные услуги. Следовательно, в рекламных объявлениях ведущей является воздействующая функция, реализация которой требует, помимо вербальных информационно-ориентирующих элементов, наличия экспрессивных, выразительных средств, которые бы привлекали внимание потенциального потребителя, расположили его к предмету сообщения и оказали на него положительное влияние.

Различие рекламных текстов и информационных объявлений особенно заметно при их сопоставлении. На страницах газеты представлены интересные тексты, которые практически совпадают по предмету сообщения, однако эти тексты созданы в разные годы. Приведем два примера в таблице 1.

Таблица 1

Содержание информационных и рекламных объявлений

Информационное объявление	Рекламное объявление
«Фруктовый погребъ Сулей-манова. Получены свежие Лимоны, Апельсины, Яблоки разныхъ сортовъ, груши и проч. Товары. ЦѢны вне конкуренции. Съ почтениемъ Сулеймановъ» (СЛ, 1891, № 14, с. 4).	*«Вы хотите иметь на столе всегда спелые фрукты? Фруктовый погребъ Сулейманова исполнитъ Ваше желание. Предлагаемъ свежие ЛИМОНЫ, АПЕЛЬСИНЫ, ЯБЛОКИ, ГРУШИ разныхъ сортовъ и проч. товары. ЦѢны вне конкуренции. Прошу почтеннейшую публику не оставить наше предложение безъ внимания. Съ почтениемъ Сулеймановъ» (СЛ, 1913, № 83, с. 4).*
«Торговля каменныхъ изделий Е. А. Кочнева въ ЕкатеринбургѢ. Имеется большой выборъ уральскихъ цветныхъ камней, кабинетныхъ вещей, а также имеются золотыя и серебряныя вещи, разныя мозаика и разныя вещицы для подарковъ. ЦѢны самыя умеренныя. На ярмаркахъ: Нижегородской – главный домъ № 4; Ирбитской – Пассажъ № 15; въ Казани – на Булакъ» (СЛ, 1900, № 21, с. 3).	*«Украшения изъ уральскихъ камней сделаютъ ваш образъ и домашний интерьеръ наиболее привлекательнымъ. Торговля каменями Е. А. Кочнева въ ЕкатеринбургѢ. Удостоенъ большой серебряной медалью на Казанской промышленной выставке 1890 года. Имеется большой выборъ уральскихъ цветныхъ камней, кабинетныхъ вещей, а также имеются украшения, цветная мозаика и разныя вещицы для подарковъ. ЦѢны самыя умеренныя. На ярмаркахъ: Нижегородской – главный домъ № 4; Ирбитской – Пассажъ № 15; въ Казани – на Булакъ. Прейскуранты высылаются безплатно; заказы выполняются немедленно» (СЛ, 1913, № 151, с. 1).*

[2] Сибирскій листокъ», далее – СЛ.

В левой колонке помещены информационные объявления, в правой колонке – рекламные объявления. В первых двух текстах сообщается о том, что в частный фруктовый погреб Сулейманова поступили фрукты. В начале информационного объявления называется пункт продажи. Тогда как текст рекламного объявления начинается со сконструированного «диалога», причем в вопросе делается прямой запрос на исполнение желания – *Вы хотите иметь на столе всегда спелые фрукты?* И далее с полной уверенностью на положительный отклик в ответе звучит готовность исполнить желание. Такое начало, безусловно, повышает экспрессивность текста и проявляет нацеленность на речевую кооперацию. Эти же черты проявляются и в других частях текста. Отметим, что в каждом предложении наблюдается высокая степень корректности в обращении к потребителю: *Предлагаемъ <…> Прошу почтеннейшую публику не оставить <…> безъ внимания.* На фоне этого даже одинаковая концовка в информационном и рекламном объявлении – *Съ почтениемъ Сулеймановъ* – в рекламном тексте приобретает большую выразительность, чем в информационном.

Два других текста обнаруживают большее содержательное сходство за счет того, что в информационном объявлении перечисляются наименования разных изделий из камня, а также из металлов (*золотыя и серебряныя вещи*), что создает его относительно большой объем. В то же время в рекламном тексте нельзя не заметить стремления повысить привлекательность товаров посредством речевого воздействия на читателя, прежде всего это относится к первому предложению текста, в котором подчеркивается эстетическая сторона товара, покупка которого, уверяют потребителя, сделает и его *образъ и домашний интерьеръ наиболее привлекательнымъ*. С целью убедить потребителя в совершении выгодной сделки, адресант привлекает рациональные аргументы. Так, отмечается, что товары из камня удостоены *большой серебряной медалью на <…> промышленной выставкѢ*, подчеркивается немедленное исполнение заказа, бесплатное предоставление прейскурантов.

Таким образом, сопоставление текстов показывает, что даже при одном и том же предмете сообщения языковая выразительность, привлекательная аргументированность, экспрессивно-эмоциональная насыщенность в рекламных объявлениях существенно повышается.

Формирование жанра рекламного объявления осуществляется за счет использования в текстах разнообразных приемов, которые постепенно создают все большее отличие рекламных объявлений от информационных. Разные приемы могут сочетаться в различном соотношении в одном тексте, но также и один прием, способствующий выражению воздействующей функции как проявление коммуникативно-прагматической установки, может стать показателем текста рекламного объявления.

Продемонстрируем некоторые приемы, благодаря которым реализуется коммуникативно-прагматическая функция в текстах газеты «Сибирский листок» и которые позволяют отличать рекламные объявления от информационных:

1. Включение в текст фигуры специалиста. Цель включения в рекламный текст фигуры специалиста состоит в том, чтобы посоветовать потребителю какой-либо товар или услугу. Специалист дает квалифицированную оценку, его мнение вызывает доверие и, скорее всего, воспринимается как авторитетная оценка. Очевидно, что при наличии выбора на рынке подобных товаров этот прием может оказать на потребителя более сильное воздействие, чем объявление, включающее лишь стандартные средства изложения. Приведем пример, в котором информация излагается от лица специалиста: *«Березовый бальзамъ д-ра Ленгиля. Туалетное средство для дамъ. Употребляется для мытья кожи лица и рукъ. Питаетъ и укрепляетъ кожу. Пользуйтесь бальзамомъ два-три раза въ день, протирая кожу, и Вы увидите, какъ Ваша кожа стала гладкой, какъ изменился ее цветъ, какъ разгладились ваши морщины. Также даю устные консультации по избавлению отъ морщинъ. Въ виду многихъ подделокъ, прошу обратить внимание на припечатанную здесь охранительную марку <…>. Специалистъ консультантъ»* (СЛ, 1910, № 1, с. 6).

2. Использование элементов жанра письма. Данный прием помогает создать доверительные отношения с читателем, оживить текст «фактами» личной жизни, делает уместным включение в текст разговорных конструкций, открывает возможность для использования разнообразных риторических средств синтаксиса. Все названные особенности можно продемонстрировать на примере рекламы журнала «Мир женщины»: *«Мы живемъ въ разныхъ концахъ России и мы обе одеваемся по последней моде. Вы думаете, мы переписываемся между собою о туалетахъ? Нетъ, вы ошибаетесь. Объясняется это очень просто: мы обе являемся подписчицами одного и того же журнала “Миръ женщины”, того самого, появление которого произвело фуроръ по всей России. Теперь редкая семья не получаетъ его. Мы не только одеваемся по этому журналу, мы учимся по нему полному домашнему хозяйству, кулинарии, кройки и шитью, рукоделиямъ всехъ видовъ и т.п. Мы обе кончили гимназию и никакихъ практическихъ знаний тамъ не приобрели. “Миръ женщины” восполняетъ*

теперь наше общее образование практическими и общеполезными знаниями <...>» (СЛ, 1913, № 151, с. 1).

ИЗЪ МОСКОВСКИХЪ ВСТРѢЧЪ

Мы живемъ въ разныхъ концахъ Россіи и мы обѣ одѣваемся по послѣдней модѣ. Вы думаете, мы переписываемся между собою о туалетахъ? Нѣтъ, Вы ошибаетесь. Объясняется это очень просто: мы обѣ являемся подписчицами одного и того-же журнала „Міръ Женщины", того самаго, появленіе котораго произвело фуроръ по всей Россіи. Теперь рѣдкая семья не получаетъ его. Мы не только одѣваемся по этому журналу, мы учимся по нему полному домашнему хозяйству, кулинаріи, кройкѣ и шитью, рукодѣліямъ всѣхъ видовъ и т. п. Мы обѣ кончили гимназію и никакихъ практическихъ знаній тамъ не пріобрѣли. „Міръ Женщины" восполняетъ теперь наше общее образованіе практическими и общеполезными знаніями.

Выписывайте пробный номеръ за четыре 7-коп. марки, или подпишитесь на журналъ на цѣлый годъ. Редакція объявила подписку на 1914 годъ. (III-й годъ изданія).—Подписная цѣна за 24 роскошныхъ богато-иллюстрированныхъ номера со всѣми приложеніями съ доставк. и пересыл. 6 руб.

Главная контора журнала „МІРЪ ЖЕНЩИНЫ" Москва, Кузнецкій пер., 3.—37

Рис. 2. Рекламное объявление журнала «Мир женщины» в газете «Сибирский листок» № 84 от 31 октября 1891 г.

В рекламе рассказывается история подружек, читающих один и тот же журнал и извлекающих из него разнообразную информацию: *«<...> мы учимся по нему полному домашнему хозяйству, кулинарии, кройки и шитью, рукоделиямъ всехъ видовъ и т.п»*, которую нигде нельзя получить, даже в гимназии. Тогда как *«"Миръ женщины" восполняетъ теперь наше общее образование практическими и общеполезными знаниями <...>»*. Подчеркивается также, что в обществе уже высоко оценили этот журнал: *«Теперь редкая семья не получаетъ его»*. Легкость стиля текста, обращение к личному опыту, ссылка на популярность журнала – все направлено на то, чтобы расширить круг его подписчиков.

3. Детализация предмета сообщения. Для рекламного объявления характерна детализация предмета сообщения, которая подчеркивает то, что чем больше будет полезной и разнообразной информации, тем в большей мере можно надеяться, что сам предмет сообщения станет интересным для различных слоев населения. Например, в сообщении о факте открытия подписки на еженедельную газету «Казанский биржевый листокъ», помимо презентации этого периодического издания, текст содержит детальное описание обсуждаемых в газете тем. Отмечают, что в состав номеров газеты *«<...> входятъ: правительственные распоряжения, статьи по общественнымъ вопросамъ, городская и областная хроника, критика и библиография, фельетоны, политические обозрения и проч. отделы, составляющие принадлежность газеты съ широкой программою»* (СЛ, 1891, № 84, с. 1). Помимо этого, автор отмечает, что особое внимание в газете уделяется рубрике «Торговый отдел», который отвечает за все торгово-экономические дела в городе. С целью вызвать позитивный отклик отмечается также, что информация предоставляется не только с Казанской биржи, но и с других *«<...> главныхъ торгово-промышленныхъ центровъ, посредствомъ собственныхъ корреспондентовъ <...>»* (Там же).

4. Синтаксические фигуры. Круг различных выразительных конструкций синтаксиса широк. Среди них восклицательные предложения, риторические вопросы, обращения, ряды однородных членов, синтаксические повторы, одним словом, привлечение всего многообразия риторических ресурсов русского языка, способствующих созданию экспрессивности, эмоциональности, выразительности: *«Обратите внимание!! И требуйте везде! Л. Я. Столкинда уксусная эссенция 75 %»* (СЛ, 1898, № 21, с. 4); *«Новость! Отъ загара мыло «Жерменъ» для белизны лица»* (СЛ 1891, № 18, с. 1); *«Кто не хочетъ быть здоровымъ? Зубной врачъ А. Внучинская-Расторгуева принимаетъ ежедневно кроме праздниковъ съ 10 до 2 дня и 4–6 популудни. Рождественская ул., д. Кафеля»* (СЛ, 1913, № 83, с. 1).

5. Лексико-семантические средства. Среди них все тропы, оценочные единицы, повторы различных лексем, как правило, с целью подчеркивания качественной характеристики предмета сообщения или выражения субъективного отношения к нему и др. Отметим, что нередко наблюдается высокая степень их концентрации в текстах незначительного объема. *Например: «Товарищество "Гигиена" пудра **роскошного** запаха, не заметна на лице, **освежающий** одеколонъ **высшего достоинства**, стироновая жидкость **благовонная**, для освежения комнаты»* (СЛ, 1912, № 15, с. 4); *«Блоокеръ какао **превосходитъ** чай и кофе не только **приятностью** вкуса, но и **питательностью**»* (СЛ, 1892, № 93, с. 4).

В рекламных текстах чаще используется комплекс приемов, и каждый из них подчинен идее заинтересовать читателя в предмете сообщения, согласиться с качественными его характеристиками, тем самым отдать предпочтение именно ему. Например, в приведенном ниже примере наблюдается и детальное описание предлагаемого товара, и акцентирование его высокого качества, и субъективная оценка, и восклицательное предложение в начальной позиции текста, привлекающее к нему внимание: *«Новость! **Прелестные** карманные металлические часы, **заводъ безъ ключа**, настоящие **никелевые, тщательно проверенные**, на крышке помещенъ **художественно исполненный портретъ** Государя Императора Николая II, къ нимъ **цепочка новаго золота и парижский компасъ**. За все только 5 рублей. Прилагается **печатное ручательство на 4 года**. Вышеупомянутые часы высылаются **немедленно** и **безъ задатка** наложеннымъ платежомъ. Требования прошу адре-*

совать въ г. Варшаву купцу И. Вузееру, Граничная 6. Прейс-курантъ выс. Безплатно» (СЛ, 1900, № 21, с. 3).

Таким образом, демонстрация лишь некоторых приемов показывает, что любой из них направлен на повышение степени выразительности, привлекательности рекламируемого товара или услуги. Тем самым это позволяет считать эти приемы способами реализации особой коммуникативно-прагматической установки автора, заключающейся не только в информировании предмета сообщения, но и в воздействии на потребителя. Именно таким образом воплощается в тексте основная коммуникативно-прагматическая функция рекламного объявления, его главная жанрообразующая особенность.

Обсуждение и заключения

Подводя итоги лингвистического исследования коммуникативно-прагматической функции рекламных объявлений губернской газеты «Сибирский листок» конца XIX – начала XX в., можно прийти к следующим выводам:

1. Ведущая функция рекламного объявления – воздействующая – реализуется не только посредством вербальных информационно-ориентирующих элементов, но и при помощи экспрессивно-эмоциональных выразительных средств лексики и синтаксиса, особых приемов, направленных на привлечение внимания потребителя (включение фигуры специалиста, использование элементов жанра письма, детализация предмета сообщения и др.).

2. В текстах рекламы изобразительно-выразительные лексические средства (эпитеты, гиперболы, метафоры, метонимии) тесно связаны с синтаксическими (ряды однородных членов, восклицательные предложения, риторические вопросы, вопросно-ответные и стихотворные формы). Это усиливает воздействие на потребителя, создает в некоторых случаях яркие выражения, которые, надо полагать, ассоциативно закрепляются за рекламируемыми товарами и услугами.

Список использованных источников

1. *Глитерник Э.* Реклама в России XVIII – первой половины XX в. М., 2007. 360 с.

2. *Кафтанджиев Х.* Тексты печатной рекламы. М. : Смысл, 2005. 73 с.

3. *Клушина Н. И.* Аргументы в рекламе // Русская речь. 2001. № 3. С. 55–58.

4. *Козина Т. А.* Синтаксис рекламного объявления как средство реализации основной функции рекламы : автореф. дис. … канд. филол. наук. Саратов, 2008. 23 с.

5. *Кувалина С. С.* Язык рекламы // Функционирование языковых единиц в тексте : сб. науч. тр. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2001. С. 47–54.

6. *Морозова И. Г.* Рекламный сталкер. Теория и практика структурного анализа рекламного пространства. М. : Гелла-принт, 2002. 272 с.

7. *Назайкин А. Н.* Практика рекламного дела. М. : Бератор-Пресс, 2003. 320 с.

8. *Старых Н. В.* Специфика образности в публицистическом и рекламном типах текста : автореф. дис. … канд филол. наук. М., 2000. 23 с.

9. *Ученова, В. В.* История рекламы. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. 447 с.

10. *Миронова А. А.* Реклама в справочных изданиях XIX – начала XX вв.: историко-лингвистический аспект. Челябинск, 2011. 250 с.

11. *Курченкова Е. А.* Культурно-языковые характеристики текстов газетных объявлений (на материале английской и русской прессы) : автореф. дис. … канд. филол. наук. Волгоград, 2000. 26 с.

12. *Лазарева Э. А.* К вопросу о специфике рекламного текста // Человек – коммуникация. Барнаул, 2000. Вып. 3. С. 86–195.

13. *Савельева О. О.* Живая история российской рекламы. М., 2004. 272 с.

14. *Словикова Е. Л.* Динамика рекламного дискурса. Энергия образа, слова и смысла. Пермь : Пермский гос. ун-т, 2008. 206 с.

15. *Степанов А. А.* История объявлений. Газетная реклама в России XVIII–XX вв. СПб. : РИАЛ-Пронто-Петербург, 2007. 144 с.

Поступила 30.08.2020;
принята к публикации 03.09.2020.

Об авторах:

Выхрыстюк Маргарита Степановна, профессор кафедры филологического образования, Тобольский педагогический институт им. Д. И. Менделеева (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (626150, Россия, г. Тобольск, ул. Знаменского, д. 18), доктор филологических наук, margaritavv@mail.ru

Вертянкина Наталья Викторовна, заведующий кафедрой иностранных языков, ФГКВОУ ВО «Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала А. И. Прошлякова» (625001, Россия, г. Тюмень, ул. Л. Толстого, д. 1), кандидат филологических наук, tviku@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Выхрыстюк Маргарита Степановна – научное руководство, подготовка начального варианта текста, теоретический анализ литературы по проблеме исследования, стилистическая и корректорская правка текста.

Вертянкина Наталья Викторовна – сбор данных, анализ полученных результатов, обеспечение ресурсами, критический анализ и доработка текста, компьютерный набор и верстка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Gliternik E. Advertising in Russia of the XVIII – first half of the XX century. Moscow, 2007, 360 p. (in Russ.)
2. Kaftandzhiev H. Texts of print advertising. Moscow, Sense, 2005. 73 p. (in Russ.)
3. Klushina N.I. Arguments in advertising. *Russkaya rech'* = Russian speech. 2001; 3: 55–58. (in Russ.)
4. Kozina T.A. Syntax of advertising as a means of implementing the main function of advertising: author. dis. ... Cand. philol. Science. Saratov, 2008. 23 p. (in Russ.)
5. Kuvalina S.S. Language of advertising. *Funktsionirovaniye yazykovykh yedinits v tekste* = Functioning of language units in the text: collection of scientific articles. Kurgan, Kurgan state University Publ., 2001. P. 47–54. (in Russ.)
6. Morozova I.G. Advertising stalker. Theory and practice of structural analysis of advertising space. Moscow, Gella-print, 2002.272 p. (in Russ.)
7. Nazaikin A.N. Advertising practice. Moscow, Berator-Press, 2003. 320 p. (in Russ.)
8. Starykh N.V. Specificity of imagery in publicistic and advertising types of text: abstract dis. ... Ph.D. Philol. sciences. Moscow, 2000.23 p. (in Russ.)
9. Uchenova V.V. History of advertising. Moscow, UNITY-DANA, 2008.447 p. (in Russ.)
10. Mironova A.A. Advertising in reference publications of the XIX – early XX centuries: historical and linguistic aspect. Chelyabinsk, 2011.250 p. (in Russ.)
11. Kurchenkova E.A. Cultural and linguistic characteristics of newspaper ads (based on the material of the English and Russian press): author. dis. ... Cand. philol. sciences. Volgograd, 2000. 26 p. (in Russ.)
12. Lazareva E.A. On the specificity of the advertising text. *Chelovek – kommunikatsiya* = Man – communication. Barnaul, 2000. Iss. 3. Pp. 86–195. (in Russ.)
13. Savelyeva O.O. Living history of Russian advertising. Moscow, 2004. 272 p. (in Russ.)
14. Slovikova E.L. Dynamics of advertising discourse. The energy of image, word and meaning. Perm, Perm State. un-t, 2008.206 p. (in Russ.)
15. Stepanov A.A. History of ads. Newspaper advertising in Russia in the 18th – 20th centuries. St. Petersburg, RIAL-Pronto-Petersburg, 2007. 144 p. (in Russ.)

Submitted 30.08.2020;
revised 03.09.2020.

About the authors:

Margarita S. Vykhrystyuk, Professor, Department of Philological Education, Tobolsk Pedagogical Institute D. I. Mendeleev (branch) FGAOU VO «Tyumen State University» (18 Znamensky St., Tobolsk, 626150, Russia), Dr. Sci. (Philology), margaritavv@mail.ru

Natalia V. Vertyankina, Head of the Department of Foreign Languages, FGKVOU VO «Tyumen higher military engineering command school named after Marshal A. I. Proshlyakov» (1, Tolstoy St., Tyumen, 623001, Russia), Ph.D. (Philology), tviku@mail.ru

Contribution of the authors:

Margarita S. Vykhrystyuk – scientific management, preparation of the initial version of the text, theoretical analysis of the literature on the research problem, stylistic and proofreading of the text.

Natalia V. Vertyankina – data collection, analysis of the results, provision of resources, critical analysis and revision of the text, computer typing and layout of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 811

Языковые характеристики правил и норм общения по сотовому телефону

Е. Н. Галичкина
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»,
г. Астрахань, Россия
elenagalich@rambler.ru

Введение: в статье представлены результаты исследования, проведенного с целью выявления специфики правил и норм общения по сотовому телефону.

Материалы и методы: материалом исследования послужили 200 правил поведения в различных социальных институтах (институт религии, институт образования и культуры) и общественных местах (общественный транспорт). Они находятся в свободном доступе в сети Интернет. В исследовании использовались следующие методы: содержательный анализ научных понятий, относящихся к коммуникативной лингвистике, а также интроспекция.

Результаты исследования: в результате обработки практического материала были выделены три типа норм сотового этикета (жесткие, вариативные и свободные) и детально описаны лингвистические средства их актуализации.
Обсуждение и заключения: правила и нормы общения по сотовому телефону являются частью общей системы этикетного поведения человека в обществе. Они характеризуются жесткой, вариативной и свободной кодифицированностью. Жесткие нормы формализованы, закреплены в письменном и оформлены в виде директивного речевого акта «запрет». Для вариативных норм характерна средняя степень категоричности высказывания и актуализация с помощью форм повелительного наклонения и речевого акта «просьба». Нормы использования сотового телефона в рамках семьи или группы друзей носят свободный характер.

Ключевые слова: правила, нормы, сотовый этикет, сотовый телефон, смартфон.

Mobile phone etiquette rules and norms

E. N. Galichkina
Astrakhan State University, Astrakhan, Russia
elenagalich@rambler.ru

Introduction: the present article considers the results of the research aimed at finding the peculiarities of mobile etiquette rules and norms.
Materials and Methods: the study material is represented by 200 written rules of social etiquette for cellphone usage. The following research methods were applied: content analysis of notions referring to Communicative Linguistics and introspection.
Results: three types of mobile phone etiquette rules were identified (strict, semi-strict, free) and analyzed.
Discussion and Conclusions: mobile phone etiquette rules are part of the general system of human etiquette behavior in society. They are characterized by strict, semi-strict and free codification. Strict norms are formalized in the written form and actualized in the form of a prescriptive speech act “prohibition”. Semi-strict rules are characterized by an average degree of categorical expression. They are actualized with the help of imperative mood forms the speech act “request”. Mobile phone etiquette rules within a family or group of friends are free as each family develops its own norms for cellphone usage.

Key words: rules, norms, mobile phone etiquette, cellphone, mobile phone, smartphone.

Введение

В условиях развития новых коммуникационных технологий речевой этикет претерпевает значительные изменения. В частности, происходит формирование правил и норм общения по сотовому телефону. Цель данного исследования: изучить содержание этикетных правил общения по сотовому телефону, построить их типологию, описать типовые этикетные ситуации.

Знакомство человечества со смартфоном состоялось относительно недавно. История смартфона неразрывно связана с историей Интернета, которую можно схематично представить следующим образом: развитие концепции обмена данными начиная с 1950-х гг.; создание сети Арпанет в 1969 г., послужившей прототипом сети Интернет. Отметим, что с начала 70-х гг. XX в. и до появления сотового телефона за компьютером был прочно закреплен инструментальный статус. Компьютер являлся единственным посредником (медиумом), через который осуществлялся выход в сеть Интернет. В настоящее время таким посредником стал еще и сотовый телефон, сочетающий в себе возможности мобильного телефона, компьютера и получивший название *смартфон*. В настоящее время он является символом мобильности, свободы общения, что позволяет включить его в парадигму «символов» современной культуры. Сотовый телефон – неотъемлемый атрибут современного человека, предмет первой необходимости, который всегда должен быть под рукой. Кроме того, в массовом сознании современного российского общества происходит идентификация смартфона с субъектом-пользователем: определенная модель сотового телефона, фирма-производитель, а также аксессуары к сотовому телефону демонстрируют финансовое благополучие владельца. Обратим внимание на сложившуюся норму: отправление СМС с вопросом «Можно тебе позвонить?» Без такого вопроса звонок может расцениваться как бестактность либо подразумевать, что ситуация была очень серьезной. Сюда же относится и использование знаков препинания в СМС. В ряде случаев точка в смс сразу же «отодвигает» собеседника.

Обзор литературы

Глубокий интерес к изучению этикета как совокупности отдельных семиотических систем, подчиняющихся всем знаковым законам, прослеживается в работах А. К. Байбурина (1990), Е. И. Беляевой (2006), В. И. Карасика (2012), И. А. Стернина (2000), Н. И. Формановской (1989), Т. В. Цивьян (1965) и др.

Речевой этикет – это «неконфликтное, «доброжелательное» отношение к людям» [1]; «система устойчивых формул общения, предписываемая обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности соответственно социальным ролям относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке» [2]; «правила игры в общении с партнерами, детьми, родителями, коллегами по работе и другими людьми» [3]; «функционально-семантическая микросистема устойчивых стереотипных единиц языка, привязанных к шаблонным ситуациям» [4]; «выработанная обществом совокупность правил речевого поведения людей, определяемая взаимоотношением субъектов общения и отражающая вежливые отношения между ними» [5]. Изучение специфических особенностей сотового этикета представляется интересным с лингвистической точки зрения, поскольку общение по сотовому телефону в настоящее время стало одним из ведущих способов коммуникации.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили 200 правил поведения в различных социальных институтах (институт религии, институт образования и культуры) и общественных местах (общественный транспорт). Данные правила использования сотового телефона находятся в свободном доступе в сети Интернет. Они строго формализованы и зафиксированы в правилах поведения в храме, законах о воинской обязанности и военной службе, Уставах школ и правилах использования устройств мобильной связи в общеобразовательных организациях, общих правилах поведения в театре, кино или библиотеке. В исследовании использовались следующие методы: содержательный анализ научных понятий, относящихся к коммуникативной лингвистике, а также интроспекция.

Результаты исследования

В результате анализа практического материала мы пришли к следующим выводам. Правила общения по сотовому телефону основаны на общечеловеческих ценностях. Они характеризуются большей степенью коммуникативной свободы, вместе с тем обладают жесткой, вариативной и свободной закрепленностью и кодифицированностью. Нормы сотового этикета закреплены и оформлены в виде правил поведения в различных социальных институтах и общественных местах. Поскольку речевое поведение варьируется в зависимости от типа этикетной ситуации (официальная, полуофициальная, неофициальная), мы расклассифицировали ***нормы сотового этикета*** на жесткие (в официальных ситуациях), ***вариативные*** (в полуофициальных ситуациях) и ***свободные*** (в неофициальных ситуациях).

В качестве иллюстрации жестких норм сотового этикета рассмотрим правила использования сотового телефона в социальном институте религии (церковь, храм); институте образования и культуры.

Жесткие нормы использования сотового телефона оформлены в виде правил поведения. Их эксплицитная форма характеризуется высокой степенью иллокутивной силы высказывания.

В **социальном институте религии** правила поведения в храме формализованы, регламентированы и закреплены в письменном виде. Приведем ряд показательных примеров: *Перед входом в Храм <u>необходимо</u> выключать сотовый телефон* (Правила посещения Святого Храма и поведения в нем, Храм Святителя Стефана Пермского в Южном Бутово, svt-stefan.ru); *<u>Недопустимо</u> в церкви говорить по сотовому телефону* (Казанский Храм.рф); *Войдя в храм, сотовый телефон <u>необходимо</u> отключить. Мы приходим в храм для молитвы, житейские дела лучше оставить дома* (Правила поведения в Храме. Самарский Иверский женский, ивеский.рф). Семантика запрета в вышеприведенных примерах выражена с помощью лексем, которые по их лексическому значению можно разделить на две основные группы: предикативные наречия с модальным значением необходимости (*необходимо*) и непозволительности (*недопустимо*). В примыкающем к предикативным наречиям инфинитиве (*необходимо выключить, недопустимо говорить, необходимо отключить*) лексически выражается содержание того, что нужно делать (прервать работу устройства, перестать разговаривать и т. д.).

Как и любой социальный или общественный институт, **армия** располагает своим набором норм и правил, которые регулируют поведение членов данного института. В случае нарушения данных правил следует наказание. Существуют законы, регламентирующие использование сотового телефона в армии. Отметим, что данный закон распространяется не на весь период службы в армии, а только на время непосредственного выполнения воинских обязанностей. Рассмотрим пример: *«При исполнении обязанностей военной службы, предусмотренных подпунктами «а», «в», «г», «е», «к», «о» и «п»*

пункта 1 статьи 37 Федерального закона от 28 марта 1998 года № 53-ФЗ "О воинской обязанности и военной службе" военнослужащим и гражданам, призванным на военные сборы, запрещается иметь при себе электронные изделия (приборы, технические средства) бытового назначения, в которых могут храниться или которые позволяют с использованием информационно-телекоммуникационной сети Интернет распространять или предоставлять аудио, фото, видеоматериалы и данные геолокации ... За нарушение данного правила предусматривается дисциплинарная ответственность (военнослужащих по призыву могут отправить на гауптвахту, курсантам и контрактникам может грозить увольнение)». В вышеприведенном примере в качестве языкового средства выражения запрета выступает возвратный глагол *запрещается*, который сочетается с инфинитивом, называющим запрещаемое действие (*запрещается иметь при себе*). Лексема *запрещать* содержит семантический компонент «не позволение что-либо делать, не разрешение что-либо делать, налагать запрет на что-либо» [6].

В правовом институте **суд** использование сотового телефона жестко регламентировано правилами и оформлено в виде императива *«выключите», «поставьте»*: *Перед входом в зал суда выключите либо поставьте сотовый телефон на беззвучный режим»* (bua52.ru).

Взаимодействие индивидуумов внутри **институтов образования (школа, институт и др.) и культуры (театр, кино, библиотеки, музеи)** регулируется локальными актами, закрепленными документально, например, в Уставе школы, в правилах использования устройств мобильной связи в общеобразовательных организациях, общих правилах поведения в театре, кино и библиотеке. Данные правила находятся в свободном доступе в сети Интернет. Анализ правил использования сотового телефона внутри институтов образования и культуры свидетельствует о том, что нормы использования сотового телефона в рамках вышеперечисленных институтов носят вариативный характер, поскольку для них характерна средняя степень категоричности высказывания (иллокутивной силы). Вариативность заключается в том, что правила использования сотового телефона распространяются именно на момент длительности урока, театрального спектакля или киносеанса. В другое время, например, на перемене или в антракте запрет не действует. В следующем примере вариативность действия актуализируется с помощью разделительного союза *либо*: *Правила использования средств мобильной связи в школе МБОУ СОШ № 35 г. Астрахани. Условия применения средств мобильной связи: 2.1. Средства мобильной связи могут использоваться в школе для обмена информацией только в случае необходимости; 2.2. Использовать средства мобильной связи разрешается до начала уроков, после окончания уроков и на переменах; 2.3. Во время образовательного процесса (урочной и внеурочной деятельности) владелец средств мобильной связи должен его отключить либо поставить на беззвучный режим* (Правила использования средств мобильной связи в школе МБОУ г. Астрахани СОШ № 35). Приведем другие примеры правил, действующих в общеобразовательных учреждениях: *1. на время урока звуковые сигналы мобильного телефона должны быть отключены; 2. в ходе урока ученикам запрещается использовать мобильные телефоны* (Правила внутреннего распорядка обучающихся ГБОУ СОШ № 521, эл. ресурс). В данном примере акцентируется идея недопустимости совершения действия с помощью директивного речевого акта «запрет» (*запрещается*).

Тишина – это одно из самых существенных условий восприятия спектакля. Акт несоблюдения данного правила может быть подвергнут общественному порицанию и оцениваться согласно нормам этики и нравственным критериям: хорошо – плохо, культурно – некультурно. Приведем пример из художественной литературы из произведения Виктории Токаревой «Так плохо как сегодня»: *Актриса – коллега Светланы поднялась и коротко сообщила о том, что в их театре состоялась премьера. В партере в третьем ряду оказалась девушка, которая громко разговаривала во время спектакля по сотовому телефону. Это мешало артистам и зрителям. На нее оборачивались, смотрели с осуждением и шикали, она не обращала внимания и продолжала свой воспаленный диалог* [7]. В данном примере действия нарушителя правил использования сотового телефона во время спектакля осуждаются и подвергаются вербальной (*шикали*) и невербальной отрицательной оценке (*оборачивались и смотрели с осуждением*).

Приведем еще несколько интересных примеров из раздела «Театральный этикет», «Правила пользователей библиотеки», «Правила посещения кинотеатра»: *Перед началом спектакля отключите мобильные телефоны, они мешают не только зрителям, но и артистам* (astoperahouse.ru Астраханский театр оперы и балета); *Уважаемые зрители! Мы рады приветствовать Вас в Александрийском театре. Убедительно просим на время спектакля отключить ваши мобильные телефоны. Видео и фотосъемки во время спектакля не разрешаются. Благодарим Вас* (Александрийский театр Санкт-Петербург); (компьютерный голос): *Дорогие зрители, прозвучал третий звонок. Пожа-*

луйста, отключите мобильные телефоны и не производите во время спектакля фото и видеосъемку. Спасибо / Ladies and gentlemen, please switch off your mobile phones and any recording devices for the duration of the performance. Thank you. (Электротеатр Станиславский? Москва); *Уважаемые дамы и господа! Просьба не отключать свои мобильные телефоны. Так как мы находимся в подвале, связи нет* (Центр драматургии и режиссуры на Соколе. Москва); *Уважаемые кинозрители! Убедительно просим Вас выключить звук ваших сотовых телефонов во время просмотра кинофильма* (Кинозал Астраханского развлекательного цента Ярмарка); *Правила пользования Российской Государственной библиотекой: 3. Права и обязанности пользователей. 3.1. Пользователи имеют право: 3.1.11. Вносить и использовать в читательских помещениях технические устройства без звуковых сигналов (ноутбуки и т. д.). Пользователям запрещается: 3.16. Нарушать тишину: создавать нерабочую обстановку; пользоваться мобильной связью в читальных залах, каталогах и помещениях, в которых ведется обслуживание пользователей»* (Правила пользования Российской Государственной библиотекой эл. ресурс). Запрет в вышеприведенных примерах оформлен с помощью форм повелительного наклонения (отключите) и речевого акта «просьба» (*Просим вас отключить. Пожалуйста, отключите. Пожалуйста, выключайте*).

Нарушение приватного пространства, смешение сфер публичного и приватного можно рассмотреть на примере разговора по сотовому телефону в общественных местах (в общественном транспорте, в больнице, музее). В момент телефонного звонка происходит «вторжение» приватного в публичное и наоборот. Мы зачастую оказывается свидетелями таких разговоров, когда, например, в ходе рабочего дня узнаем, что происходит в личной жизни начальника (сын сделал / не сделал уроки, заболел, пропустил занятие и т. п.).

Если ранее речь шла о регулировании использования сотового телефона на макроуровне, в рамках социальных институтов и общества в целом, то сейчас рассмотрим правила **использования сотового телефона** на микроуровне, **в повседневной жизни, например, в рамках семьи или группы друзей**. Родители детей разных возрастов на тематических форумах в сети Интернет часто обсуждают, как отучить ребенка от сотового телефона: *Мой ребенок не отлипает от телефона. Что делать?* (в первичном значении глагола «отлипать» прослеживается идея «отделиться, отлепиться от чего-то», в данном случае от экрана сотового телефона). Проблема чрезмерного использования сотового телефона во время семейного обеда получила особое наименование в английском языке – *phubbing* от англ. *phone* – телефон и *snubbing* – пренебрежительное отношение (привычка отвлекаться на сотовый телефон во время разговора с собеседником или во время семейного обеда). В этой связи С. Грингард отмечает, что «сегодня нарушение общественного этикета – это распространенное явление. Люди думают, что писать сообщение можно посреди ужина, на встрече, в классе, где угодно [8]. Проблема роли сотовой связи в семейных отношениях акцентирует внимание на «дистанцированном родительстве». Именно поэтому ряд рекомендаций направлен на сближение взаимоотношений между родителями и ребенком. Приведем пример: *Не позволяйте детям пользоваться телефонами во время еды. Рекомендуется установить в доме «свободные зоны», свободные от гаджетов, – например, кухня или гостиная. Детям до 2 лет не рекомендуется взаимодействовать с телефоном, а после аккуратно и в дозированных количествах. Не отбирайте у ребенка телефон. Это приведет только к агрессии.* Высокую частотность употребления в данных рекомендациях демонстрируют конструкции с прохибитивным отрицанием не (не позволяйте, не рекомендуется). В заключение отметим, что социальные отношения становятся все более виртуализированными благодаря сотовому телефону. Эта идея созвучна теории «Трех экранов» М. Кастельса, в соответствии с которой Интернет, мобильный телефон и телевидение контролируют и оказывают сильное влияние на человеческую жизнь [9]. Вместе с тем на фоне усиления влияния сотового телефона на человека важно помнить о ценности реальных отношений между представителями социума.

Обсуждение и заключения

В результате стремительного развития информационно-коммуникационных технологий произошло формирование норм общения по сотовому телефону. В работе предлагается классифицировать нормы сотового этикета на *жесткие* (в официальных ситуациях), *вариативные* (в полуофициальных ситуациях) и *свободные* (в неофициальных ситуациях). Использование сотового телефона в социальных институтах (институт религии; институт образования и культуры) жестко регламентировано и оформлено в виде правил поведения. Их эксплицитная форма характеризуется высокой степенью иллокутивной силы высказывания. Лексическими средствами выражения запрета выступают существительное *запрет* и глагол *запрещать*, которые в своем значении содержат семантический компонент «не позволение, не разрешение что-либо делать, наложение запрета на что-либо». В результате анализа правил использования сотового телефона в

публичных местах, таких как театр, кинотеатр, библиотека, музей, мы пришли к следующим выводам: данные правила имеют вариативный характер. Соблюдение или нарушение данных правил зависит от воли индивида, т. е. возможности выбора. В случае несоблюдения данных правил нарушитель может быть подвергнут общественному порицанию и оцениваться согласно нормам этики и нравственным критериям хорошо – плохо, культурно – некультурно. При этом вербальная реакция может сопровождаться невербальной (покачивание головой, осуждающий взгляд). Нормы использования сотового телефона в рамках семьи или группы друзей носят свободный характер несмотря на то, что общение с близким кругом родственников и друзей носит виртуализированный, опосредованный сотовым телефоном характер.

Список использованных источников

1. *Формановская Н. И.* Речевой этикет и культура общения. М. : Высшая школа, 1989. 157 с.

2. Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1990. 683 с.

3. *Wolff J.* Moderne Umgangsformen. Jeans oder Smoking? Niedernhausen // Falken Verlag GmbH, 1991. 255 S.

4. *Газизов Р. А.* Коммуникативное поведение немецкой и русской лингвокультурных общностей (на материале речевого этикета) : автореф. дис. … канд. филол. наук. Уфа, 2001. 19 с.

5. *Радугин А. А.* Русский язык и культура речи : учебное пособие для высших учебных заведений. М. : Библиотека, 2004. 240 с.

6. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000. URL: http://www.efremova.info (дата обращения: 25.08.2020).

7. *Токарева В. С.* Так плохо как сегодня : сб. М. : Азбука-Аттикус, 2013. 61 с.

8. *Greengard S.* Living in a digital world // Communications of the ACM. 2011. № 54 (10). P. 18–19.

9. *Castells M.* Communication power. New York : Oxford University Press, 2009. p. 592.

Поступила 26.08.2020;
принята к публикации 07.09.2020.

Об авторе:

Галичкина Елена Николаевна, профессор кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» (414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20 А), доктор филологических наук, elenagalich@rambler.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Formanovskaya N.I. Speech etiquette and standard of speech. Moscow, High school, 1989. 157 p. (in Russ.)

2. Linguistic Encyclopedic Dictionary. Moscow, Soviet encyclopedia. 1990. 683 p. (in Russ.)

3. Wolff J. Modern etiquette. Jeans or tuxedo? Nidernhausen. *Falken Verlag GmbH.* 1991. 255 p. (in German)

4. Gazizov R.A. Communicative behavior of German and Russian linguocultural communities (based on speech etiquette): synopsis of the thesis … candidate of philology. Ufa, 2001. 19 p. (in Russ.)

5. Radugin A.A. Russian language and standard of speech: manual for higher establishments. Moscow, Library, 2004. 240 p. (in Russ.)

6. Efremova T.F. New dictionary of Russian language. Defining and word-formative dictionary. Moscow, Russian language. 2000. Available at: http://www.efremova.info (accessed 25.08.2020) (in Russ.)

7. Tokareva V.S. As bad as today: collec. Moscow, Azbuka-Attikus, 2013. 61 p. (in Russ.)

8. Greengard S. Living in a digital world. *Communications of the ACM.* 2011; 54 (10): 18–19.

9. Castells M. Communication power. New York, Oxford University Press. 2009. 592 p.

Submitted 26.08.2020;
revised 07.09.2020.

About the author:

Elena N. Galichkina, Professor, Department of English Philology, Astrakhan State University (20 A Tatishev St., Astrakhan, 414056, Russia), elenagalich@rambler.ru

The author has read and approved
the final manuscript.

УДК 81'255.2: 6

Нейтрализация экспрессивных интернационализмов как прагмостилистическая доминанта научно-технического перевода

В. Н. Смирнова**, А. А. Земсков**

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства», г. Пенза, Россия

**vesta_smirnova@inbox.ru, **Zajuniar@gmail.com*

Введение: в статье анализируются способы стилистической нейтрализации экспрессивных интернационализмов в научно-техническом переводе с английского на русский язык на примере сопоставительного анализа автоматизированного и комбинированного (человеко-машинного) вариантов перевода. Целью исследования является определение уровня возможностей машинного перевода в аспекте нормостилевой адаптации указанной категории слов и выработка методических рекомендаций по преодолению жанровых нарушений перевода будущими специалистами научно-инженерной сферы.

Материалы и методы: в основу исследования положен метод сопоставительного анализа перевода, опирающийся на анализ формы и содержания текста перевода в сопоставлении с формой и содержанием оригинала. Применялись методы стилистического и контекстуального анализа значений экспрессивных интернационализмов, прием сравнительного анализа вариантов машинного и человеческого перевода, общенаучный метод обобщения.

Результаты исследования: метод критического анализа автоматизированного перевода позволил выявить проблемные зоны при передаче функционально-стилевых особенностей экспрессивной интернациональной лексики и произвести подбор переводческих решений, отражающих жанровые нормы русскоязычного научно-технического текста. Нейтрализация экспрессивных интернационализмов как прагмостилистическая доминанта научно-технического перевода может быть реализована способом комбинированного перевода, выполняемого при доминирующей роли специалиста-переводчика с ограниченным использованием результатов работы автоматизированных систем перевода.

Обсуждение и заключения: проблема нейтрализации экспрессивных интернационализмов как прагмостилистическая доминанта научно-технического перевода с английского на русский язык имеет самостоятельное значение при обсуждении жанровых проблем перевода. Следует отказаться от равноценной передачи экспрессивных английских интернационализмов на русский язык. Установлена возможность выявления постоянных нейтральных переводных эквивалентов для группы английских регулярных стилистически окрашенных интернационализмов. При метафорическом употреблении экспрессивной интернациональной лексики следует прибегать к лексико-стилистическим трансформациям и синтаксическому изменению оригинала в комбинированном переводе. При передаче метонимических интернационализмов следует прибегать к лексико-стилистическим трансформациям, основанным на контекстуальных переносах значений слов, в результате которых происходит подбор несловарного эквивалента.

Ключевые слова: экспрессивные интернационализмы, стилистическая нейтрализация, научно-технический перевод, автоматизированный перевод, комбинированный перевод.

Благодарности: авторы выражают благодарность доценту О. В. Гринцовой и доценту В. С. Горбуновой за полезные рекомендации и содействие в подготовке материалов статьи.

Neutralization of expressive internationalisms as a pragmostylistic dominant of scientific and technical translation

V. N. Smirnova**, A. A. Zemskov**

Penza State University of Architecture and Construction, Penza, Russia

***vesta_smirnova@inbox.ru, **Zajuniar@gmail.com*

Introduction: the methods of stylistic neutralization of expressive internationalisms in scientific and technical translation from English into Russian on the example of comparative analysis of automated and combined (human-machine) translation variants are analyzed in the article. The aim of the study is to determine the level of machine translation capabilities in the aspect of norm-style adaptation of the said category of words and to develop guidelines for overcoming genre translation mistakes by future specialists in the scientific and engineering field.

Materials and Methods: the research is based on the method of comparative analysis of the translation, leaned on the analysis of the form and content of the translation text in comparison with the form and content of

the original. Methods of stylistic and contextual analysis of the meanings of expressive internationalisms, the method of comparative analysis of machine and human translation variants, and the general scientific method of generalization were used.
Results: the method of critical analysis of automated translation made it possible to identify problem areas in the transfer of functional and stylistic features of expressive international vocabulary and to make a selection of translation solutions that reflect the genre norms of the Russian language scientific and technical text. The neutralization of expressive internationalisms as a pragmatic dominant of scientific and technical translation can be implemented by the method of combined translation performed with the dominant role of a specialist-translator with limited use of the results of the work of automated translation systems.
Discussion and Conclusions: the problem of neutralizing expressive internationalisms as a pragmatic dominant of scientific and technical translation from English into Russian is of independent importance when discussing genre problems of translation. It is necessary to abandon the equivalent transfer of expressive English internationalisms into Russian. The possibility of identifying permanent neutral translation equivalents for a group of English regular stylistically colored internationalisms has been established. In the metaphorical use of expressive international vocabulary one should resort to lexical and stylistic transformations and syntactic changes in the original in a combined translation. When transferring metonymic internationalisms, one should use lexical and stylistic transformations based on contextual transfers of word meanings, as a result of which a non-dictionary equivalent is selected.

Key words: expressive internationalisms, stylistic neutralization, scientific and technical translation, automated translation, combined translation.

Acknowledgements: the authors are grateful to Associate Professor O. V. Grintsova and Associate Professor V. S. Gorbunova for useful recommendations and assistance in preparing the article.

Введение

Как было показано нами в предыдущих публикациях, «исследование категории интернациональной лексики обусловливается потребностями практики перевода научно-технической литературы»[1] [1]. При этом «в современных условиях выбора способов подготовки перевода научно-технических текстов вспомогательным инструментом становится машинный перевод, т. е. процесс перевода текстов с помощью специальной компьютерной программы (Yandex translator, Google translator, Reverso Context, и др.)»[2] [2].

Как показывает учебная практика с привлечением автоматизированных программ, количество нормостилевых нарушений при переводе английских стилистически окрашенных интернационализмов достаточно велико. Изучение способов стилистической адаптации интернациональной лексики значительно расширяет возможности достижения конечной цели коммуникации, предполагающей создание прагматически эквивалентного перевода, необходимого для реализации задач профессиональной деятельности. Подобное исследование позволяет выявить проблемные зоны машинного перевода в аспекте нормостилевой адаптации указанной категории слов и выработать методические рекомендации по преодолению жанровых нарушений в комбинированном (человеко-машинном) переводе.

Обзор литературы

Нормостилевая адаптация научно-технического текста как теоретическая проблема рассматривается с опорой на общую теорию перевода авторов С. И. Влахова, В. Н. Комиссарова, Я. И. Рецкера, В. И. Тархова, А. В. Федорова, С. П. Флорина, на исследования функционально-стилевых особенностей перевода Л. И. Борисовой, Д. М. Бузаджи, В. В. Гусева, В. К. Ланчикова, Д. В. Псурцева, на научные публикации по стилистике текста И. В. Вашунина, В. А. Ильиной, Д. В. Маховикова, А. А. Нистратова, на электронные словари и автоматизированные системы перевода Google translator, Reverso Context, Yandex translator, WooordHunt.

Материалы и методы

В основу исследования положен метод сопоставительного анализа перевода, опирающийся на анализ формы и содержания текста перевода в сопоставлении с формой и содержанием оригинала. Применялись методы стилистического и контекстуального анализа значений экспрессивных интернационализмов, прием сравнитель-

[1] *Смирнова В. Н., Гринцова О. В., Гринцов Д. М.* Специализация интернациональной лексики при переводе инженерно-строительных текстов // Вестник Челябинского государственного университета. 2019. № 6 (428). С. 161. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_39289956_83818185.pdf (дата обращения: 15.09.2020).

[2] *Смирнова В. Н.* Обучение научно-техническому переводу в условиях электронной информационно-образовательной среды в строительном университете // Открытое образование. 2019. Т. 23. № 2. С. 7. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_39558233_73968942.pdf (дата обращения: 15.09.2020).

ного анализа вариантов машинного и человеческого перевода, общенаучный метод обобщения.

Обобщение результатов исследования осуществляется на основе анализа многочисленных случаев использования автоматизированного перевода в учебной деятельности студентами бакалавриата направления подготовки «Строительство» Пензенского государственного университета архитектуры и строительства в условиях дистанционного образования. Нами было проанализировано более 60 случаев употребления стилистически окрашенных интернациональных слов, встречающихся в английских научно-технических текстах, включенных в состав учебно-методических комплексов для подготовки будущих инженеров.

Результаты исследования

Как отмечают современные лингвисты И. В. Вашунина, В. А. Ильина, Д. В. Маховиков, А. А. Нистратов, «все характеристики вербального текста являются значимыми для его оценки»[3] [3]. Анализ англо-русских переводов научно-технических текстов показывает, что значительные трудности для переводчика представляют стилистически окрашенные интернациональные лексические средства. В этом смысле актуальна мысль Я. И. Рецкера о работе переводчика, который «устанавливает экспрессивно-стилистическую тональность подлинника»[4] [4]. Исследователи С. И. Влахов и С. П. Флорин указывают на необходимость «контекстуального перевода»[5] [5] при передаче стилистически окрашенной лексики.

Д. М. Бузаджи, В. В. Гусев, В. К. Ланчиков, Д. В. Псурцев указывают, что наличие жанровых неточностей перевода свидетельствует о «недостаточно хорошем развитии у него (переводчика) межстилевой языковой компетенции»[6] [6]. Сравнительный анализ английских и русских научно-технических текстов показывает большую строгость вторых по сравнению с первыми. Для русскоязычных научно-технических текстов не характерно употребление стилистически окрашенной лексики. Напротив, использование экспрессивных интернационализмов в английских научно-технических текстах многообразно. Как отмечает Л. И. Борисова, «в современном английском языке отчетливо проявляется тенденция придавать стилистическую весомость средствам языка, заставляя их выполнять эксагрессивную функцию и выступать в качестве стилистического приема»[7] [7]. В. Н. Комиссаров, Я. И. Рецкер, В. И. Тархов отмечают, что «сохранение английских стилистических приемов в переводе приведет к эффекту стилистической неуместности»[8] [8]. Механическое перенесение значений эмоционально окрашенных лексем английского научно-технического текста в текст перевода будет противоречить стилистике русскоязычного научно-технического произведения. Уместно привести высказывание Л. А. Федорова о том, что «господствующей тенденцией для этого вида материала является подчинение отдельных особенностей подлинника стилистической норме книжно-письменной речи, характерной для соответствующего жанра в языке, на который делается перевод»[9] [9].

Опираясь на классификацию Л. И. Борисовой [7], мы выделили несколько групп стилистически окрашенных интернациональных элементов и провели сравнительный анализ возможностей автоматизированного и комбинированного (человеко-машинного) перевода.

1. *Группа регулярных стилистически окрашенных интернациональных лексем.* Данные высокочастотные средства субъективно-авторской оценки составляют самую многочисленную группу в научно-технических материалах, например, экспрессивные прилагательные и усилительные наречия *ambitious, delicate, dramatic, dramatically, elegant, exotic, ideal, ideally, instructive, provocative, extremely.* При подборе переводных эквивалентов следует использовать стилистически нейтральные межъязыковые синонимы. Наречие *extremely* следует перевести не словарными эквивалентами «*крайне*», «*чрезвычайно*», а более нейтральным словом «*весьма*»; прилагательное *intriguing* перевести не как «*интригующий*», а «*многообещающий*»; прилагательное *delicate* – не «*утонченный*», а «*сложный*»; прилагательное *provocative* – не «*вызывающий*», а «*интересный*», «*представляющий интерес*».

Рассмотрим случаи автоматизированного перевода регулярных стилистически окрашенных интернационализмов и сопоставим их с отредактированным вариантом комбинированного перевода.

---

[3] *Вашунина И. В., Ильина В. А., Маховиков Д. В., Нистратов А. А.* Восприятие текста и его синтаксического, лексического и стилистического компонентов // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. № 1 (435). С. 44. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42704576_71924111.pdf

[4] *Рецкер Я. И.* Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. М., 2010. С. 131.

[5] *Влахов С. И., Флорин С. П.* Непереводимое в переводе. М., 2009. С. 197.

[6] *Бузаджи Д. М., Гусев В. В., Ланчиков В. К., Псурцев Д. В.* Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. М., 2009. С. 53.

[7] *Борисова Л. И.* Ложные друзья переводчика. М., 2005. С. 29.

[8] *Комиссаров В. Н., Рецкер Я. И., Тархов В. И.* Пособие по переводу с английского языка на русский. М., 1965. Ч. 2. С. 65.

[9] *Федоров А. В.* Основы общей теории перевода. М., 1983. С. 280.

Пример 1

Оригинал: *As compared to automatic transmission of other manufacturers, the new four-speed Saab unit is* ***extremely*** *compact and light-weight.*

Автоматизированный перевод: По сравнению с автоматической коробкой передач других производителей, новый четырехскоростной агрегат Saab *чрезвычайно* компактен и легок[10]. Рекомендуемый вариант комбинированного перевода: По сравнению с автоматической коробкой передач других производителей, новый четырехскоростной агрегат Saab *весьма* компактен и легок. Наречие *extremely* в автоматизированном переводе совпадает с первым словарным значением «*чрезвычайно*» и требует нейтрализации в виде лексической замены на «весьма».

Пример 2

Оригинал: ***Fortunately****, a number of new tools and standards have been developed to help Minnesota residents, homebuilders, construction trades, designers, and remodellers make our homes healthier, more efficient and easier on the environment.*

Автоматизированный перевод: К счастью, был разработан ряд новых инструментов и стандартов, чтобы помочь жителям Миннесоты, строителям, строителям, дизайнерам и ремонтникам сделать наши дома более здоровыми, эффективными и более экологичными[11]. Рекомендуемый вариант комбинированного перевода: Было *успешно* разработано несколько новых инструментов и стандартов, чтобы помочь жителям Миннесоты, строителям, специалистам строительной области, проектировщикам и мастерам по ремонту сделать наши дома более безопасными, экономичными и более экологичными. На наш взгляд, механическое перенесение словарного эквивалента наречия *fortunately* «*к счастью*» привносит неуместную экспрессивность в текст перевода, поэтому во избежание стилистического контраста рекомендуется лексическая трансформация с использованием слова успешно.

2. *Экспрессивные интернационализмы в переносном значении.* Так, в следующем примере можно отметить необычное употребление слова *talents* в сочетании с существительным *microprocessor*:

Пример 3

Оригинал: *To take full advantage of the microprocessor's* ***talents****, designers usually need long shopping list of additional chips: series and parallel input/output devices, an interrupt controller, a timer, and read-only and random-access memories.*

Автоматизированный перевод: Чтобы в полной мере воспользоваться *талантами* микропроцессора, разработчикам обычно требуется длинный список дополнительных микросхем: последовательные и параллельные устройства ввода / вывода, контроллер прерываний, таймер, а также память только для чтения и оперативного доступа[12]. Рекомендуемый вариант комбинированного перевода: Разработчикам обычно требуется много покупных микросхем: приборы последовательного и параллельного ввода-вывода, контроллер прерываний, таймер, а также приборы постоянной и оперативной памяти, чтобы в полной мере реализовать *потенциальные возможности* микропроцессора. Для передачи значения существительного *talents* словарные эквиваленты *талант, дар, способность* в данном случае использовать нельзя; приемлема трансформация *потенциальные возможности*, которая отражает нормостилевой характер русского научно-технического текста.

Пример 4

Оригинал: *In France,* ***pioneers*** *were buying German Daimler and Benz engines and fitting them into cars of their own design.*

Автоматизированный перевод: Во Франции *пионеры* покупали немецкие двигатели Daimler и Benz и устанавливали их в автомобили собственного дизайна[13]. Рекомендуемый вариант комбинированного перевода: Во Франции *новаторы* покупали немецкие двигатели Daimler и Benz и устанавливали их в автомобили собственного дизайна. Для передачи значения существительного *pioneers* требуется нейтрализация, поэтому в отредактированном варианте перевода произведена замена слова пионер на новатор.

3. *Метафорическое употребление интернациональной лексики.* Оно демонстрирует образность английского научно-технического предложения и требует трансформаций со значительным переосмыслением лексических значений.

Пример 5

Оригинал: *Never a desirable byproduct, warp age will be* ***anathema*** *in the coming era of a very large-scale integration.*

Автоматизированный перевод: Никогда не являющийся желательным побочным продуктом, коробление станет *анафемой* в грядущую эру очень масштабной интеграции[14]. Рекомендуемый вариант комбинированного перевода: Ко-

[10] Яндекс Переводчик. URL: https://translate.yandex.ru (дата обращения: 19.09.2020).

[11] Reverso Context. URL: https://context.reverso.net (дата обращения: 21.09.2020).

[12] Reverso Context. Available at: https://context.reverso.net (accessed 15.09.2020).

[13] Google Translate. Available at: https://translate.google.ru/ (accessed 15.09.2020).

[14] Google Translate. Available at: https://translate.google.ru/ (accessed 15.09.2020).

робление всегда было *нежелательным*, а теперь с появлением СБИС оно просто недопустимо. В онлайн-словаре *WooordHunt* приводятся следующие эквиваленты интернационализма *anathema*: 1) *анафема, отлучение от церкви*, 2) *проклятие*, 3) *человек, отлученный от церкви*[15]. Недопустимо использование данных эквивалентов как экспрессивных слов, ограниченных узкой сферой употребления. В результате лексико-стилистической трансформации второго значения «*проклятие*» получаем коммуникативно-равноценный вариант «*нежелательный*», передающий содержание оригинала в нормостилевой форме русскоязычного научно-технического текста.

Образность следующего английского предложения определяет сложность лексических трансформаций с синтаксической элиминацией для сохранения информационной функции научно-технического текста.

Пример 6

Оригинал: ***The wolf in sheep's clothing*** *has his electronic counterpart – a monolithic 12-bit digital-to-analog converter that* ***has masqueraded*** *for a year as a 10-bit DAC and will soon emerge at its real length, hoping* ***to gobble up*** *the market* ***enjoyed*** *by hybrid and modular converters.*

Автоматизированный перевод: *У волка в овечьей шкуре* есть свой электронный аналог – монолитный 12-разрядный цифро-аналоговый преобразователь, который в течение года *выдавал себя* за 10-разрядный ЦАП и скоро выйдет на его реальную длину, надеясь *поглотить* рынок, которым *пользуются* гибридные и модульные преобразователи[16]. Рекомендуемый вариант комбинированного перевода: Монолитный 12-разрядный цифро-аналоговый преобразователь в течение года *выпускался* как 10-разрядный ЦАП; вскоре он будет *выпущен* в полноразрядном исполнении, причем фирма-изготовитель надеется *завладеть* рынком, который в настоящее время заполнен модульными и гибридными преобразователями. Словарный эквивалент метафорического фразеологизма «*the wolf in sheep's clothing*» «*волк в овечьей шкуре*» обоснованно опускается в рекомендуемом варианте перевода. Экспрессия лексем *gobble up, enjoyed, masquerade* подвергается нейтрализации посредством лексической трансформации с сохранением смыслового содержания оригинала.

4. *Метонимическое употребление* интернациональной лексики.

Стилистический прием метонимии, основанный на смежности двух предметов или явлений реальной действительности, встречается в английских научно-технических текстах достаточно редко. Одной из наиболее распространенных метонимий во всех подъязыках науки и техники является метонимия *industry*. В *Reverso Context* приводятся следующие значения этого слова: 1) *промышленность, индустрия*, 2) *отрасль промышленности*, 3) *промысел, усердие*[17]. Второе и третье значения слова являются переносными, метонимическими. Покажем возможные способы перевода метонимии *industry* на примерах с использованием различных контекстуальных метонимических значений и сопоставим их с результатами автоматизированного перевода.

Пример 8

Оригинал: ***Industry*** *looks at the expense of a large-scale system for testing micro-processors and says it's too costly.*

Автоматизированный перевод: *Промышленность* смотрит на стоимость крупномасштабной системы для тестирования микропроцессоров и говорит, что это слишком дорого[18]. Рекомендуемый вариант комбинированного перевода: *Представители промышленной фирмы* считают, что цена крупной системы для тестирования микропроцессоров является слишком высокой. В тематическом контексте оценки стоимости системы для тестирования микропроцессоров семантические возможности интернационализма *industry* расширяются, имеет место контекстуальный перенос значения и выбор словосочетания с указанием на исполнителей действия – *представители промышленной фирмы*.

Обсуждение и заключения

Проблема нейтрализации экспрессивных интернационализмов как прагмостилистическая доминанта научно-технического перевода с английского на русский язык имеет самостоятельное значение при обсуждении жанровых проблем перевода. Метод критического анализа автоматизированного перевода позволил выявить проблемные зоны при передаче функционально-стилевых особенностей экспрессивной интернациональной лексики и произвести подбор переводческих решений, отражающих жанровые нормы русскоязычного научно-технического текста. Оценка вариантов автоматизированного перевода показывает, что механическое перенесение словарных значений экспрессивных интернационализмов приводит к нарушению стилистических норм русскоязычной научной литературы. Требования «нейтрализации» эмоционально

[15] WooordHunt – your assistant in the world of the English language. Available at: https://wooordhunt.ru (accessed 15.09.2020).

[16] GoogleПереводчик. URL: https://translate.google.ru (дата обращения: 15.09.2020).

[17] Reverso Context. Available at: https://context.reverso.net (accessed 15.09.2020).

[18] Там же.

окрашенных средств английского оригинала не учитываются в машинном переводе и часто игнорируются в комбинированном варианте перевода. Выявление такого типа нарушений позволяет выработать следующие методические рекомендации, способствующие нормостилевой адаптации текста перевода: 1) следует отказаться от равноценной передачи английских экспрессивных интернационализмов на русский язык; перевод английских экспрессивных интернационализмов требует «нейтрализации» стилистической формы оригинала; 2) установлена возможность выявления постоянных нейтральных переводных эквивалентов для группы английских регулярных стилистически окрашенных интернационализмов; необходимо опираться на стандартные переводческие решения, которые систематизированы в современной практике научно-технического перевода; 3) выявлена сложность подбора постоянных нейтральных переводных эквивалентов для группы интернационализмов в метафорическом и метонимическом употреблении; 4) при метафорическом употреблении экспрессивной интернациональной лексики следует прибегать к лексико-стилистическим трансформациям и синтаксическому изменению оригинала; 5) при передаче метонимических интернационализмов следует прибегать к лексико-стилистическим трансформациям, основанным на контекстуальных переносах значений слов, в результате которых происходит подбор несловарного эквивалента; 6) нейтрализация экспрессивных интернационализмов как прагмостилистическая доминанта научно-технического перевода может быть реализована способом комбинированного перевода, выполняемого при доминирующей роли специалиста-переводчика с ограниченным использованием результатов работы автоматизированных систем перевода.

Список использованных источников

1. *Смирнова В. Н., Гринцова О. В., Гринцов Д. М.* Специализация интернациональной лексики при переводе инженерно-строительных текстов // Вестник Челябинского государственного университета. 2019. № 6 (428). С. 161–170. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_39289956_83818185.pdf (дата обращения: 15.09.2020).

2. *Смирнова В. Н.* Обучение научно-техническому переводу в условиях электронной информационно-образовательной среды в строительном университете // Открытое образование. 2019. Т. 23. № 2. С. 4–13. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_39558233_73968942.pdf (дата обращения: 15.09.2020).

3. *Вашунина И. В., Ильина В. А., Маховиков Д. В., Нистратов А. А.* Восприятие текста и его синтаксического, лексического и стилистического компонентов // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. № 1 (435). С. 39–46. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42704576_71924111.pdf (дата обращения: 15.09.2020).

4. *Рецкер Я. И.* Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории. М. : Р. Валент, 2010. 244 с.

5. *Влахов С. И., Флорин С. П.* Непереводимое в переводе. М. : Р. Валент, 2009. 360 с.

6. *Бузаджи Д. М., Гусев В. В., Ланчиков В. К., Псурцев Д. В.* Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. М. : Всероссийский центр переводов, 2009. 119 с.

7. *Борисова Л. И.* Ложные друзья переводчика. М. : НВИ-ТЕРЗАУРУС; 2005. 212 с.

8. *Комиссаров В. Н., Рецкер Я. И., Тархов В. И.* Пособие по переводу с английского языка на русский. М. : Высшая школа, 1965. Ч. 2. 286 с.

9. *Федоров А. В.* Основы общей теории перевода. М. : Высшая школа, 1983. 115 с.

Поступила 17.10.2020;
принята к публикации 24.10.2020.

Об авторах:

Смирнова Веста Николаевна, доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» (440028, Россия, г. Пенза, ул. Германа Титова, д. 28), кандидат философских наук, vesta_smirnova@inbox.ru

Земсков Алексей Алексеевич, студент 2 курса направления подготовки 08.03.01 «Строительство» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» (440028, Россия, г. Пенза, ул. Германа Титова, д. 28), Zajuniar@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

Смирнова Веста Николаевна – научное руководство; подготовка начального варианта текста; проведение лингвистического анализа.

Земсков Алексей Алексеевич – компьютерные работы; обеспечение материалами для исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Smirnova V.N., Grintsova O.V., Grintsov D.M. Specialization of international vocabulary in the translation of engineering and construction texts. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Chelyabinsk State University. 2019; 6 (428): 161–170. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_39289956_83818185.pdf (accessed 15.09.2020). (In Russ.)

2. Smirnova V.N. Teaching scientific and technical translation in the context of an electronic information and educational environment in a construction university. *Otkrytoye obrazovaniye* = Open Education. 2019; 23 (2): 4–13. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_39558233_73968942.pdf (accessed 15.09.2020). (In Russ.)

3. Vashunin I.V., Ilyina V.A., Makhovikov D.V., Nistratov A.A. Perception of the text, and its syntactic, lexical and stylistic components. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Chelyabinsk State University. 2020, 1 (435): 39–46. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_42704576_71924111.pdf (accessed 15.09.2020). (In Russ.)

4. Retsker Ya.I. Translation theory and translation practice. Essays on the linguistic theory of translation. Moscow, R. Valent, 2010. 244 p. (In Russ.)

5. Vlakhov S.I., Florin S.P. Untranslated in translation. Moscow, R.Valent, 2009. 360 p. (In Russ.)

6. Buzadzhi D.M., Gusev V.V., Lanchikov V.K., Psurtsev D.V. New view of translation errors classification. Moscow, All-Russian Translation Center, 2009. 119 p. (In Russ.)

7. Borisova L.I. False translator friends. Moscow, NVI-TERZAURUS, 2005. 212 p. (In Russ.)

8. Komissarov V.N., Retzker Ya.I., Tarkhov V.I. Manual for translation from English into Russian. Moscow, Higher school, 1965. P. 2. 286 p. (In Russ.)

9. Fyodorov A.V. The basis of general theory of translation. Moscow, Higher School Publ., 1983. 115 p. (In Russ.)

Submitted 17.10.2020;
revised 24. 10.2020.

About the authors:

Vesta N. Smirnova, Associate Professor, Foreign Languages Department, Penza State University of Architecture and Construction (28 Germana Titova St., Penza, 440028, Russia), Ph.D. (Philosophy), vesta_smirnova@inbox.ru

Alexey A. Zemskov, second-year student of academic programme 08.03.01 “Construction Engineering”, Penza State University of Architecture and Construction (28 Germana Titova St., Penza, 440028, Russia), Zajuniar@gmail.com

Contribution of the authors:

Vesta N. Smirnova – research supervision, preparation of the initial version of the text, linguistic analysis.

Alexey A. Zemskov – computer work, providing materials for research.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 81’2

Механизмы оценочной стереотипизиции и мифологизации в формировании образа России в современном российском и американском медиадискурсе

А. А. Сомкин*, А. Н. Сомкина, М. О. Пищина

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

**alexsomkin@mail.ru*

Введение: статья посвящена анализу специфики стереотипизации и мифологизации образа России в современных российских и американских СМИ.

Материалы и методы: материалом исследования послужили газетные и журнальные статьи печатных и интернет-изданий. Основными методами, применяемыми при исследовании, были методы лингвистического, стилистического, семантического и аксиологического анализа, индуктивный метод, компаративистский подход.

Результаты исследования: рассматриваются основные семантико-стилистические средства (миф, стереотип) при формировании имиджа сегодняшней России. Даются определения мифа и стереотипа и выделяются их ключевые характеристики. Отмечается предвзятость и политическая ангажированность американских СМИ, традиционно поддерживающих «черные мифы» о нашей стране, при полном игнорировании положительных аспектов в демократическом развитии России. Процессы стереотипизации и мифологизации трактуются в качестве когнитивного акта в ходе познания и распознавания социальной действительности.

Обсуждение и заключение: одним из главных мифов, циркулирующих в мире о России, на основе которого происходит формирование оценочных представлений о нашей стране, является широко транслиру-

емый западными массмедиа миф о том, что у нас все плохо: бедное население, отсталое и разрушенное производство, и люди, мечтающие вернуться в СССР, ностальгию по которому они пытаются заглушать большим количеством потребляемого спиртного. В действительности, в нашей стране, как и в любой другой (даже самой благополучной), есть проблемы в различных сферах жизни общества, с которыми государство борется, применяя необходимые меры для улучшения благополучия и качества жизни людей. Такое положение подтверждает тезис о том, что стереотипы и мифы являются действенными инструментами воздействия (в том числе, манипулятивного) на сознание людей, борьба за умы которых является одним из ключевых направлений политического противостояния и направлена прежде всего на формирование определенных ценностно-смысловых ориентиров у аудитории.

Ключевые слова: стереотип, миф, имидж, медиадискурс, СМИ, Россия, США, культурная идентификация, социальные ценности.

Tools of value stereotypization and mythologization in forming the image of Russia in modern Russian and American media discourse

A. A. Somkin*, A. N. Somkina, M. O. Pishchina
National Research Ogarev Mordovia State University
**alexsomkin@mail.ru*

Introduction: the article is devoted to the analysis of the specifics of stereotyping and mythologizing the image of Russia in modern Russian and American mass media.
Materials and Methods: the material of the research was newspaper and journal articles of print and Internet publications. The main methods used in the research were the methods of linguistic, stylistic, semantic and axiological analysis, the inductive method, the comparative approach.
Results: the main semantic and stylistic means (myth, stereotype) in the formation of the image of present day Russia are considered. The definitions of myth and stereotype are given and their key characteristics are highlighted. The prejudice and political bias of the American mass media, which traditionally support the "black myths" about our country, is noted, while completely ignoring the positive aspects in the democratic development of Russia. The processes of stereotyping and mythologization are interpreted as a cognitive act in the course of knowledge and recognition of social reality.
Discussion and Conclusion: one of the main myths circulating in the world about Russia, on the basis of which evaluative ideas about our country are being formed, is the myth widely broadcast by the Western mass media that everything is bad with us: a poor population, backward and ruined production, and people who dream of returning to the USSR, nostalgia for which they are trying to drown out a large amount of alcohol consumed. In fact, in our country, as in any other (even the most prosperous ones), there are problems in various spheres of society that the state is struggling with, and the necessary measures are applied to improve the well-being and quality of life of people. This situation confirms the thesis that stereotypes and myths are effective instruments of influence (including manipulative) on the consciousness of people, the struggle for whose minds is one of the key areas of political confrontation and is aimed primarily at the formation of certain value-based semantic guidelines for the audience.

Key words: stereotype, myth, image, media discourse, mass media, Russia, USA, cultural identification, social values.

Введение

В эпоху информационного общества на передний план выходит проблема формирования имиджа страны на международной арене. Именно она становится одной из важнейших задач и для нашей страны. Мнения о той или иной стране формируются в историческом контексте и перерастают в определенные представления о народе, его характерных особенностях и др. Стереотипы и мифы являются неотъемлемой частью образа государства, которые дают характеристику стране и ее жителям.

Обзор литературы

Истоки возникновения и формирования дискурса, создаваемого на основе стереотипов и мифов, изучены достаточно основательно. Образ нашей страны, конструируемый при помощи этих стилистических средств в зарубежных масс-медиа, был подробно рассмотрен с исторических, философских, культурологических и собственно журналистских позиций в исследованиях таких авторов, как С. Н. Зарезина, И. В. Борисенко, А. М. Рюмин, Е. В. Федосеева и др. Вместе с тем интересно, на наш взгляд,

дать лингвостилистический анализ современного состояния дел в этой области. Время не стоит на месте, меняются технологии и формы распространения информации до конечного массового потребителя, меняются стилистические приемы, политическая фразеология, острота неприятия конкурентов на международной арене. Все это находит свое прямое выражение в медиадискурсе как средстве массового информирования. Кроме того, не секрет, что с присоединением Крыма и обострением отношений после 2014 г., резко повысился градус негативного отношения к России в риторике западных СМИ.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили газетные и журнальные статьи печатных и интернет-изданий. Основными методами, применяемыми при исследовании, были методы лингвистического, стилистического и семантического анализа, индуктивный метод, компаративистский подход.

Результаты исследования

Большую часть трудностей, возникающих при продвижении того или иного имиджа в американских СМИ, составляют устойчивые стереотипы и мифы, надежно отложившиеся в сознании американской аудитории и активно поддерживаемые в медиадискурсе США. В отношении России американские массмедиа подчеркнуто акцентируют внимание на негативных сторонах внешней и внутренней политики РФ, оставляя позитивные черты за кадром.

Существование стереотипов и мифов объяснятся спецификой человеческого мышления и существенными различиями между народами на ценностном уровне. Так, Е. В. Федосеева рассматривает стереотипизацию и мифологизацию, прежде всего, как основной способ дискурсивной репрезентации существующей действительности[1], т. е. в качестве когнитивного инструмента познания реальности.

Определение *стереотипа* было дано У. Липпманом, описавшего этот термин в качестве устойчивой модели восприятия, интерпретации и фильтрации информации, исторически выработанной и общепринятой в каждом конкретном обществе в процессе распознавания феноменов окружающего природного и социального мира, базирующейся на предшествующем опыте общественного взаимодействия [1].

Стереотип можно рассматривать и в качестве некоего мнения. Тогда он выступает в форме пропозиции, как попытка человеческого сознания познать какой-либо феномен окружающей реальности. Исходя из вышесказанного, стереотип – есть когнитивный акт, характеризующий явление действительности, а сам процесс стереотипизации – способ закрепить репрезентацию знания об этой действительности в готовом виде.

Представляя стереотип как стандартное суждение, мы подразумеваем, что на уровне общественного сознания он включает в себя совокупность всех знаний той социальной группы, к которой принадлежит автор. Но каждый конкретный случай применения стереотипа основан на системе индивидуальных знаний и культурных идентификаций человека [2], его применяющего. Тем самым стереотип является неким формализованным коллективным знанием, существующим в той культуре, частью которой он сам является. В свою очередь, стереотипизация есть когнитивный механизм для представления персонифицированного знания этого стереотипа в дискурсе его автора. Ее особенность в том, что стереотип не может быть проанализирован, так как для его воспроизведения не имеет значения, соотносится ли он с реальностью, главное в стереотипе – вера в правду, вера в то, что наше представление о мире = самому миру. Важно отметить, что стереотипы являются, скорее, средством для конструирования взаимодействий в социуме, а не средством отражения реальной действительности. Они созданы искусственно с целью манипулирования поведением и сознанием людей [3].

Авторы М. Б. Бергельсон и А. Е. Некрасова выделили две группы лингвистических приемов, выражающих стереотипы в речи:

1) семантическая, – непосредственно конструирует стереотипы в дискурсе;

2) стилистическая, – основная цель – украшательство тех стереотипов, для выражения которых используются другие языковые средства, с более яркими и рельефными акцентами[2] [4].

Основной языковой особенностью стереотипов является то, при его создании наблюдается замена объекта внеязыковой действительности (референта). То есть, когда конкретное содержание подменяется некоей абстракцией. В частности, это происходит с помощью, например, т. н. обобщающих номинаций, когда сознательно «теряются» имена собственные, превращаемые в

[1] *Федосеева Е. В.* Когнитивные механизмы дискурсивного конструирования действительности в медиадискурсе (на материале статей о России в современных англоязычных средствах массовой информации) : дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2016. С. 132.

[2] См. об этом *Кочелаева Е. Я., Крашенинникова Н. А., Егорова Э. В., Крашенинникова Е. И.* Особенности языковой реализации стереотипов в современных СМИ // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1. С. 145.

Russians, Russian men, Russian businessmen, they, ones и т. п.[3]

Среди бесчисленных устоявшихся представлений о нашей стране наиболее распространенными являются стереотипы о государственном устройстве, территориальных особенностях, внутренней и внешней политике. Так, одним из стереотипов выступает мнение, что Россия – страна агрессивная и жестокая, желает оккупировать другие страны и представляет угрозу для них. В статье “As Putin Pushes a Merger, Belarus Resists With Language, Culture and History” автор считает, что Россия стремится интегрировать Беларусь в состав России и размышляет о контрмерах, способствующих противостоять этому процессу: “… Their country can best resist pressure from President Vladimir V. Putin of Russia to accelerate moves toward a so-called "union state"”, “…It is once again on the agenda as Mr. Putin pushes Belarus’s authoritarian president, Aleksandr Lukashenko, to pick up the pace on integrating the two countries”, “Few share this apocalyptic view, but even Mr. Lukashenko has signaled unease about Russia’s intentions. While dependent on deliveries of cut-rate Russian oil to keep his economy afloat, he has taken an increasingly robust stand against intrusions by Moscow and sought to patch up relations with the West” (New York Times, June 29, 2019). В свою очередь наша страна позиционирует себя в качестве надежного партнера, который стремится к налаживанию отношений в различных сферах, к совместному процветанию и гармоничному развитию: «Наши страны стремятся взаимодействовать на основе принципов консенсуса и добровольности, взаимного уважения и готовности к компромиссу, вне зависимости от политической конъюнктуры» (Российская Газета, 08 ноября 2017); «…стороны отметили приверженность союзническим обязательствам и стремление к развитию сотрудничества по всем направлениям» (Российская Газета, 09 октября 2019), «… опыт, накопленный странами, не только помогает в решении любых вопросов, но также способствует развитию взаимовыгодных связей» (Российская Газета, 02 апреля 2017).

Весьма распространенным убеждением о внутренней политике России выступает мнение об авторитарности главы нашего государства, коррупции властей и отсутствии демократических принципов, и, как следствие, отсутствии свободы: “Only *a fool would argue* that there’s a *dearth of corruption in Russia*”; “… *Mr. Putin himself is deeply corrupt* – indeed, that he sits at the epicenter of *Russia’s corrupt edifice*” (New York Times, May 15, 2016); “…Volodya’s Russia wants to divide and to destroy democracies” (New York Times, February 4, 2019); “… Russia has already reverted to a *military-police state*, keeping Mr. Putin and *his regime in power mainly by force and intimidation*” (New York Times, September 3, 2019) (*курсив наш. – А. С., А. С., М. П.*).

Несмотря на то, что Владимир Путин является сильным лидером, он прислушивается к мнению думских фракций: «"Мне всегда интересно и полезно узнать вашу позицию по ряду ключевых вопросов развития, по текущей ситуации", – заметил Владимир Путин и предложил провести "открытый разговор" с лидером партии. Президент выразил надежду, что услышит интересные предложения, оценки работы исполнительных органов власти» (Российская Газета, 17 июня 2019). Стоит отметить, что и на местах органы местного самоуправления стремятся привлекать население к активному участию в жизни муниципальных образований: «Общественное самоуправление стало реальной силой, на которую рассчитывают люди, с которой советуется муниципальная власть при принятии решений и реализации проектов» (Российская Газета, 04 мая 2017).

Власти нашей страны активно борются с коррупцией, в результате чего «количество коррупционных преступлений в России снижается» (Российская Газета, 20 июня 2019). Правительство разрабатывает новые инструменты, способствующие уменьшению количества преступлений в данной области. Последним нововведением является то, что «Банк России будет предоставлять надзорному органу сведения, составляющие банковскую тайну, насчет подозреваемых в коррупции граждан» (Российская Газета, 12 августа 2019).

Наряду с вышеуказанными стереотипами выделяется стереотип о технологической и технической неразвитости, а порой даже отсталости России по сравнению с другими странами, в том числе и США. Примером этого может выступать статья под заголовком “Putin Warns That Russia Is Developing “Invincible” Hypersonic Missiles” (New York Times, February 6, 2019), в которой автор со скепсисом комментирует планы по разработке гиперзвуковых ракет и расширению ракетного арсенала страны: “Alarmed by the Trump administration’s scrapping of a Cold War-era arms control treaty, President Vladimir V. Putin of Russia has ramped up warnings that his country is developing new hypersonic missiles that will travel at more than five times the speed of sound and will be “invincible””; “…Plans to expand Russia’s repertoire of high-speed missiles were first announced last March when Mr. Putin threatened the West with a new generation of nuclear weapons,

[3] *Зарезина С. Н.* Устойчивые личностные смыслы в аспекте межкультурной коммуникации (на материале статей о России в англоязычной прессе за 1991–2004 гг.) : дис. … канд. филол. наук. Иркутск, 2004. С. 163.

including cruise missiles and nuclear torpedoes. So the recent talk from the Kremlin about new missile systems is misleading…"; "The fact that they say they can do this so quickly after the U.S. announcement shows they're not planning something radically new". В действительности, этот стереотип является преувеличением. В России есть отрасли, которые требуют совершенствования технологий, но есть и отрасли, которые активно развиваются, и технологии, которые являются передовыми: «У нас были и остались разработки, в которых мы не только на уровне, но и "впереди планеты всей" – например, по системам перехвата в воздушно-космическом пространстве», «По общему признанию, ПВО сухопутных войск, наверное, одни из лучших в мире по оснащению и организации» (Российская Газета, 26 сентября 2012).

Неразрывно связана и вытекает из самого понятия стереотипизации и мифологизация. Как и стереотип, миф может применяться как один из когнитивных механизмов – при описании действительности средствами дискурсивной репрезентации.

Изначально первые представления человека о мире и его месте в нем начали складываться и закрепляться в мифологических представлениях. В мифе соединены в живое целое и переплетены прошлое и настоящее, как синтез национальных традиций, базирующихся на коллективных архетипах, и современной модернистской (постмодернистской) культуры с ее разнообразием и порой даже отсутствием строгих поведенческие шаблонов. Миф не только помогает лучше понять сложные социальные явления, но и способен выступать в качестве социального ориентира [5].

В данной статье приведем два определения мифа. Так, Э. Ноэль-Нойман [6] считает, что миф – это псевдомир, в реальность которого мы свято верим, а Р. Барт [7] утверждает миф как систему коммуникации, выдающую себя за систему реальных фактов. Но в действительности существует множество определений мифа в различных науках и направлениях и общепризнанного толкования этого понятия в настоящее время пока нет. Основная часть разногласий связана с формой: некоторые отмечают дискурсивную природу мифа и исключают повествовательную форму из его трактовки, акцентируя внимание на стереотипах и стереотипных представлениях, фразеологии; другие исследователи толкуют миф как нарратив.

Обсуждение значимости повествования также связано с вопросом о том, должен ли миф быть представлен как вербальная конструкция – или же миф можно представить в различных форматах, в том числе и визуальных [8]. Исследователи указывают на двухполюсную систему мифа, так как в каждом из них есть свой главный герой, обладающий положительными качествами, и его враг, которые постоянно противостоят друг другу. Запоминаемость и узнаваемость мифа обеспечивают образы, на которых, по законам мифологии, он строится. Следует отметить также, что миф всегда стремится стать реальностью (т. е. подменить ее собой).

Зачастую как одно из средств манипуляции массовым сознанием применяются политические мифы. Они создаются и распространяются их авторами сознательно для достижения определенных (как правило, геополитических) целей. В политике миф оказывает колоссальное влияние на массы и является инструментом политической борьбы. В таком мифе главным действующим лицом выступает лидер (или нация как обобщенное целое), необходимость в котором (как объединяющем начале) возникает при наступлении кризисных моментов в историческом развитии того или иного общества. Главная функция политического мифа – создать иллюзию реальности, основной целью которой является интерпретация социальной действительности в нужном направлении для автора-мифолога. Это формирует предпочтения людей при выборе тех или иных определенных политических действий (или бездействий).

Вербальный способ выражения мифа – мифологема – основополагающая единица дискурса, в семантике которого представлена господствующая в социуме система ценностей [9].

В мифологеме зафиксированы модели и шаблоны существующего в обществе порядка вещей, сами средства описания наличествующего общественного бытия (т. е. того, что есть), равно как и взаимоотношения между ними, признаваемые в качестве реально существующих и закрепленные в общественном сознании[4]. Основную часть мифологемы составляет объяснение существующего порядка вещей, концептуально обосновывающая тип поведения в данном обществе.

Следует отметить, что в политическом дискурсе имеется такая особенность, как идеологизация мифологем и их последующая трансформация в идеологемы, а именно инструменты, способствующие укреплению политической власти, и средства идеологической ориентации. В основу идеологии, как правило, кладутся идеи, специальным образом подобранные для оценки окружающей социальной действительности, появившиеся из условий жизни какой-либо соци-

[4] *Вепрева И. Т., Шадрина Т. А.* Идеологема и мифологема: интерпретация терминов // Научные труды профессоров Уральского института экономики, управления и права. Вып. 3. 2006. С. 126.

альной общности и в процессе ее исторического развития. Цель идеологии – воздействие на сознание, волю и чувства людей с последующей манипуляцией через искусственное «конструирование» определенной картины мира, требующей неукоснительной веры в нее. Она не стремится (часто даже избегает) показывать истинную реальность. Исходя из этого, можно отнести идеологию к типу мифологизированных идейных образований (при этом следует отметить, что ни один социум не способен существовать без идеологии).

Обсуждение и заключение

В мире существует множество мифов о нашей стране. Одним из них является мнение о том, что в России все плохо, нищета и унылые пейзажи за окном, а население – вечно грустные люди, которые пьют алкоголь в больших количествах: “The road into town is a potholed track, passing villages of log cabins and fallow fields that speak to the poverty that has gripped this part of central Russia for as long as anyone can remember” (New York Times, November 21, 2010); “…Many of Russia’s 145 million people were troubled by low wages, uneven medical care and poor infrastructure…” (New York Times, June 20, 2019); “Trees grow up through the old roads, rendering them impassable. Even local taxi drivers have trouble navigating, and mobile phone signals fade” (New York Times, November 21, 2010); “High vodka consumption and uneven health care still cut life short” (New York Times, July 29, 2017). В действительности же есть проблемы в различных сферах жизни общества, но наше государство принимает необходимые меры для улучшения качества жизни людей, здравоохранения, стремится к повышению уровня заработной платы, ориентировано на борьбу с курением и алкогольной зависимостью: «…средняя продолжительность жизни в России составила 73,6 года» (Российская Газета, 16 октября 2019), «…существует целый набор мер, который сейчас имплементируется и реализуется правительством для повышения доходов населения, для избавления от бедности» (Российская Газета, 04 октября 2019), «Наши национальные программы по борьбе с алкоголем и курением табака признаны одними из наиболее эффективных в мире» (Российская Газета, 02 октября 2019).

Другим мифом является представление о том, что русские живут мыслями об СССР. И некоторые считают, что СССР – зло, диктатура и растворение индивида в коллективе, а социализм ведет к нищете и лишениям (“Most socialists have been chastened by the lessons of 20th-century Communism. Today, many who would have cheered on the October Revolution have less confidence about the prospects for radically transforming the world in a single generation”, “The right still denounces socialism as an economic system that will lead to misery and privation, but with less emphasis on the political authoritarianism that often went hand in hand with socialism in power” (New York Times, June 26, 2017)), а другие полагают, что это было царство социальной справедливости и сверхдержава, мощь которой поражала весь мир, и что коммунизм приведет их к светлому будущему (“…They will insist that there is an essential difference between Nazism and Communism – between race-hatred and class-hatred; Buchenwald and the Gulag – that morally favors the latter. They will attempt to dissociate Communist theory from practice in an effort to acquit the former. They will balance acknowledgment of the repression and mass murder of Communism with references to its “real advances and achievements”. They will say that true communism has never been tried” (New York Times, October 27, 2017)). Россия смотрит в будущее, но прошлое дает уроки для новых поколений и в какой-то степени отражает то, чего хочет народ в настоящем. Так, в статье «Ностальгия по СССР» (Российская Газета, 01 августа 2019) приводятся данные, согласно которым более половины россиян положительно оценивают советский период российской истории. Тем не менее «Возвращение "на путь, которым двигался Советский Союз", были бы готовы приветствовать 28 процентов опрошенных, тогда как более половины респондентов считают, что у России "собственный, особый путь"».

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что в медиадискурсе можно проследить стремление к изменению образа окружающей действительности исходя из собственных представлений и политических интересов. Стереотипы и мифы являются действенными инструментами для воздействия на сознание людей, направленными на достижение информационного превосходства. И действия, направленные на развенчание стереотипов и мифов, демонстрируют борьбу за информационное пространство и попытки формирования определенных смысловых ориентиров у аудитории.

Список использованных источников

1. *Липманн У.* Общественное мнение. М. : Общественное мнение, 2004. 384 с.

2. *Сомкин А. А.* Учение А. Дж. Баама о целостной личности и современном обществе. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2008. 84 с.

3. *Осьмачко С. Г.* Культурологические проблемы взаимодействия мифа и стереотипа в современном общественном сознании // Верхневолжский филологический вестник. 2018. № 4. С. 244–250.

4. *Кочелаева Е. Я., Крашенинникова Н. А., Егорова Э. В., Крашенинникова Е. И.* Особенности языковой реализации стереотипов в современных СМИ // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1. С. 145–149.

5. *Вепрева И. Т., Шадрина Т. А.* Идеологема и мифологема: интерпретация терминов // Научные труды профессоров Уральского института экономики, управления и права. Вып. 3. 2006. С. 120–131.

6. *Noelle-Neumann E.* The Spiral of Silence: Public Opinion – Our Social Skin. Chicago : Univercity of Chicago Press, 1993. 277 p.

7. *Барт Р.* Мифологии. М. : Академический Проспект, 2008. 351 с.

8. *Малинова О. Ю.* Миф как категория символической политики: анализ теоретических развилок // Полис. Политические исследования. 2015. № 4. С. 12–21.

9. *Харламова Т. В.* Жизнь мифа в современном политическом медиадискурсе США и Великобритании // Медиалингвистика. 2016. № 4 (14). С. 25–35.

Поступила 31.07.2020;
принята к публикации 11.08.2020.

Об авторах:

Сомкин Александр Алексеевич, профессор кафедры английского языка для профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), доктор философских наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0001-7833-0729, alexomkin@mail.ru

Сомкина Алла Николаевна, преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7269-6831, alla-tishkina@yandex.ru

Пищина Мария Олеговна, магистрант кафедры английского языка для профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), pischina.maria@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Сомкин Александр Алексеевич – научное руководство; интерпретация результатов; критический анализ и доработка текста.

Сомкина Алла Николаевна – обсуждение обзора литературы и полученных данных; разработка программы исследования, инструментария; написание статьи.

Пищина Мария Олеговна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, подготовка начального варианта текста.

Авторы прочитали и утвердили
окончательный вариант рукописи.

References

1. Lipmann W. Public opinion. Moscow, Public opinion, 2004, 384 p. (In Russ.)

2. Somkin A.A. The Teaching by A.J. Bahm about the Integrated Person and Modern Society. Saransk, Mordov. Un-t Publ., 2008, 84 p. (In Russ.)

3. Osmachko S.G. Culturological problems of the interaction of myth and stereotype in modern public consciousness. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik* = Verkhnevolzhsky philological bulletin. 2018; 4: 244–250. (In Russ.)

4. Kochelaeva E.Ya., Krasheninnikova N.A., Egorova E.V., Krasheninnikova E.I. Features of the linguistic implementation of stereotypes in modern media. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk* = International Journal of Humanitarian and Natural Sciences. 2016; 1: 145–149. (In Russ.)

5. Vepreva I.T., Shadrina T.A. Ideologeme and mythologeme: interpretation of terms. *Nauchnye trudy professorov Ural'skogo instituta ekonomiki, upravleniya i prava* = Scientific works of professors of the Ural Institute of Economics, Management and Law. 2006; 3: 120–131. (In Russ.)

6. Noelle-Neumann E. The Spiral of Silence: Public Opinion – Our Social Skin. Chicago, Univercity of Chicago Press, 1993, 277 p. (In Eng.)

7. Bart R. Mythology. Moscow, Akademicheskiy Prospekt, 2008, 351 p. (In Russ.)

8. Malinova O.Yu. Myth as a category of symbolic politics: analysis of theoretical ramifications. *Polis. Politicheskie issledovaniya* = Polis. Political Studies. 2015; 4: 12–21. (In Russ.)

9. Kharlamova T. V. The life of a myth in the modern political media discourse in the USA and Great Britain. *Medialingvistika* = Medialinguistics. 2016; 4 (14): 25–35. (In Russ.)

Submitted 31.07.2020;
revised 11.08.2020.

About the authors:

Alexander A. Somkin, Professor, Department of English for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk, 430005, Russia), Dr. Sci. (Philosophy), ORCID: http://orcid.org/0000-0001-7833-0729, alexomkin@mail.ru

Alla N. Somkina, Lecturer, Department of General Education Disciplines, National Research Ogarev Mordovia State University (68 Bolshevistskaya

St., Saransk, 430005, Russia), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7269-6831, alla-tishkina@yandex.ru

Maria O. Pishchina, Undergraduate, Department of English for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk, 430005, Russia), pischina.maria@yandex.ru

Contribution of the authors:

Alexander A. Somkin – research supervision; interpretation of results; critical analysis and revision of the text.

Alla N. Somkina – discussion of the literature review and the data obtained; development of a research program, tools; writing an article.

Maria O. Pishchina – theoretical analysis of literature on the problem of research, preparation of the initial version of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 81`27(045)

The specific features of the language of power and the language of resistance realized in the army English-language discourse

O. A. Nikishina

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

nikishka1989@mail.ru

Introduction: the article is devoted to study the features of verbal and non-verbal interaction of the communicants in the army English-language discourse. The subject of the research is to substantiate the existence of the language of power and the language of resistance in this discourse; to reveal the main characteristics of these two social variants of the language and, in the further, explain the presence of similarities and differences between them.

Materials and Methods: the language material used when doing this research was got with the continuous sampling method from English-language fiction movies that present the events happening in army training camps. In addition to the continuous sampling method, some other linguistic and general scientific methods were used.

Results: the study described the army discourse judging on the way power is realized in it; proved he possibility to consider the discourse in the frameworks of the critical discourse analysis which means the language of power and the language of resistance being distinguished. The language material was comprehensively studied and as a result lexical, grammatical and stylistic characteristics of the two social languages were revealed alongside with the speech acts and speech genres typical for them.

Discussion and Conclusions: the revealed features of the language of power and the language of resistance were compared, the similarities and differences were pointed out, the explanation of their presence was given. Moreover, the communication process in the army discourse was described in general. The practical value of the study is in the complex research method being used while analyzing the language material that provided a detailed and systematic description of verbal and non-verbal communication aspects. This method can be used successfully while studying separate discourses and while comparing them.

Key words: discourse, institutional discourse, military discourse, social power, the language of power, the language of resistance.

Acknowledgements: the research was supported by the grant on carrying out academic research works in the top-priority directions of scientific works of the universities-partners having network cooperation (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the topic “The functioning of the language of power and the language of resistance in the military English-language discourse: the analysis of the verbal and non-verbal communication”.

Особенности реализации языка власти и языка сопротивления в армейском англоязычном дискурсе

О. А. Никишина

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,

nikishka1989@mail.ru

Введение: статья посвящена рассмотрению особенностей речевого и неречевого взаимодействия коммуникантов в рамках армейского англоязычного дискурса. Цель исследования – обосновать существование языка власти и языка сопротивления в данном дискурсе, выявить основные характеристики двух социальных вариантов языка и в дальнейшем объяснить наличие сходств и отличий между ними.
Материалы и методы: исследование проводилось на основе языкового материала, полученного методом сплошной выборки из художественных фильмов на английском языке, которые повествуют о событиях, происходящих в военных учебных лагерях. В рамках исследования, помимо метода сплошной выборки, применялся ряд других лингвистических и общенаучных методов.
Результаты исследования: в ходе исследования армейский дискурс был описан с позиций реализации в нем властных отношений; была также доказана возможность его рассмотрения в рамках критического дискурс-анализа, который предполагает выделение в дискурсе языка власти и языка сопротивления. На основе всестороннего рассмотрения языкового материла были выявлены грамматические, лексические и стилистические особенности каждого социального варианта языка, типичные для них речевые акты и жанры.
Обсуждение и заключения: выявленные особенности языка власти и языка сопротивления были сопоставлены, определены их сходства и различия, дано обоснование их существованию. Помимо этого, приведена общая характеристика общения в армейском дискурсе. Практическая значимость исследования заключается в применении комплексного метода рассмотрения языкового материала, который позволяет детально и систематично описать особенности речевого и неречевого взаимодействия. Данный метод можно успешно применять при рассмотрении отдельных дискурсов, а также при их сопоставлении.

Ключевые слова: дискурс, институциональный дискурс, военный дискурс, социальная власть, язык власти и язык сопротивления

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПИ) по теме «Функционирование языка власти и языка сопротивления в военном англоязычном дискурсе: анализ особенностей вербального и невербального общения».

Introduction

Speaking about any military system from the point of view of discourses representing it, it's hard not to notice that it is a really complicated institution and includes a number of different units that are served by different discourses.

Firstly, there are different types of military forces. For example, in the USA they have 6 branches representing their military system: United States Army, United States Marine Corps, United States Navy, United States Air Force, United States Coast Guard and United States Space Force. The fact that all these branches developed their own vocabulary and communication rules is certain. Secondly, the communication patterns in all these branches differ greatly depending on the situation of being in war (warfare) or living in peace time (recruit training, etc.).

It is possible to draw here a conclusion saying that the military discourse is complex and many-sided as it includes numerous different sub-discourses. To study the military discourse as a whole is a difficult task that requires a lot of time and efforts. It is unfeasible to fulfill it and uncover all the parameters of the military discourse within one single article. Thus, only one side of the discourse is viewed here. It is the particular qualities of the communication process observed in training camps without taking into consideration the type of military forces.

Literature Review

Power and language interrelation is the topic of numerous researches nowadays. This interrelation can be described in the following way: power is usually actualized with the help of verbal stimuli, so it has a verbal character [1]. So, language is able to subdue and compel being the most important means of power realization.

Let us speak more detailed about power realization in different social communication situations. *Social power*, one of the most important terms of the present study, can be defined in a number of ways. Mostly it is viewed as possessing the potential ability to influence convictions and behaviour of others[1] [2]. Social power can be also defined as *social control*, i.e. the possibility of one social group to regulate actions of the other group[2] [3]. It can be actualized in all types of social interactions, but it acquires the most vivid character being realized in the framework of the institutional

[1] *Raven B. H.* The Bases of Power and the Power Interaction Model of Interpersonal Influence. Analyses of Social Issues and Public Policy. 2008. Vol. 8. № 1. P. 1.

[2] *Dijk T. A. van.* Discourse and Power. The representation of dominance in language and communication. Moscow, Librokom, 2013. P. 27. (Here and beyond the interlinear translation is ours – *O. N.*).

communication where one of the interlocutors represents the state, i.e. possesses the legitimate social power. In this case, the ability of the language to subdue and compel has its maximum.

The institutional communication is thoroughly studied in the works by V. I. Karasik. He singles out three criteria for distinguishing institutional discourses. They are 1) availability of a prototype location for communication – a building of a corresponding social institute; 2) the presence of social hierarchy that explains the difference in status and role characteristics existing between communicants; 3) the presence of particular aims of communication predetermined by a social institute that all communicants should know and follow [4].

The military English-language discourse and all its subdiscourses are not so widely studied yet. There are not so many researches devoted to this topic in Russian and foreign linguistics. There are only single articles analyzing the military discourse in foreign linguistics and single articles and one thesis ("The functional, stylistic and pragmatic parameters of the military English-language discourse"[3], T. S. Yusupova) dealing with it in Russian linguistics. All these studies do not provide a comprehensive review of the subject matter.

In this article thee army discourse, one of the subdiscourses of the military one, is analyzed from the point of view of critical discourse analysis.

Materials and Methods

The following research methods were used while doing this study: 1) the method of continuous sampling – to select the movie fragments containing the needed language material; 2) the frame method – to describe the pragmatic context and single out social frames; 3) the complex linguistic method – to view the utterances from different angles (grammar, vocabulary, stylistics), moreover, to reveal typical speech acts and speech genres; 4) the classification and systematization methods – to organize the got data and reveal the groups of frames; 5) the comparison and generalization methods – to formulate the main conclusions of the study.

The language material used when carrying out this research was taken from American war fictional films. These films are Full Metal Jacket (1987, 114 min.), Black Hawk Down (2001, 152 min.), G.I. Jane (1997, 125 min.), Men Of Honor (2000, 129 min.) and Top Gun (1986, 110 min.).

The longitude of the video footage as a whole (the wide body of the language material) is 630 minutes.

Results

It is better to start presenting the got results with the general description of the discourse under study. According to the three criteria introduced by V. I. Karasik mentioned before the army discourse can be described in the following way:

1. The prototype location for the communication process is an army training camp for recruits (a boot camp).

2. There is a certain strictly determined social hierarchy. Firstly, all communicants can be subdivided into two big groups: officers acting as instructors and recruits starting serving in the army and going through the army basic training. Secondly, it goes without saying that officers have particular ranks and take an appropriate position in the military society.

3. The army as a social institute predetermines the aim of communication of instructors and recruits while training process. This aim provides the bases for the whole system. It is to resocialize new members of the military society for them to be ready to meet the demands of military system. According to these circumstances officers take the role of adjusting new comers to the military conditions that are new for them. Recruits in their turn are to accept their role of younger comrades that should be completely subdued to their seniors.

It is obvious that the army training camp society is presented by two social groups opposed to each other, though they have the same aim. It is connected with the way social power is realized in this social situation and the strict character of social stratification.

Social power is actualized in this institute being legitimate and expertise. This can stated from the fact that the social group of instructors is given social power by the government and it has the right to supervise the social group of recruits being highly skilled professional in their sphere. There is also a bit of coercion as from the moment the raining process starts recruits are not allowed to leave the camp, their freedom is restricted, their privacy is denied and their individuality is suppressed (there are shaven, given the same uniform and called only by their second names). The conclusion here is the institute rests upon confinement and suppression. The force of social control here can be comparable with the one carried out in the penitentiary system[4] [5].

Going further in giving the characteristics of the institute, we should mention that not only actions of the subordinate group are controlled, mental control can be also observed here. It is quite

[3] *Yusupova T. S.* The functional, stylistic and pragmatic parameters of the military English-language discourse: for the degree of Candidate of Philological Sciences. Samara, 2010. 190 p

[4] *Nikishina O. A.* The language of power as a language of social control in prison English-language discourse. *The Humanities and Education.* 2017. № 3 (31). P. 141.

obvious what is meant here under the control over actions – all recruits should follow a particular regime accepted in the training camp and fulfill all the demands of their supervisors. To prevent any misbehaviour and provide discipline and order, instructors are given the right to punish recruits and put them under stress. The control over mental state, as it usually happens, is carried out through communication, i.e. discourse, but it can't be denied that the military environment as a whole produces the needed effect contributing greatly to the formation of the required outlook in recruits. The most significant factor here is that instructors control the access to the discourse. Thereby not only recruits' physical actions are controlled and restricted, their communication activity falls under control and is limited.

Thus, we have a situation where power realization turns out to be power abuse (the two social groups are extremely unequal in their positions) and it gives us the opportunity to say that the army discourse can be an object of the critical discourse analysis where a discourse is presented by two different social language variants. In this case, we have the language of power as the language of instructors and the language of resistance as the language of recruits.

The two social variants of the language were analyzed and a number of their characteristics were revealed. Note that the communication within separate social classes (instructor-instructor and recruit-recruit) is not considered here. The talk exchange between different classes in analyzed (instructor-recruit) in the article.

Speaking about the language of power, it should be said that at the micro-level of the discourse the following traits can be observed:

1. Sentences are usually complete and extended.

2. Present and future tenses are usually used. Judging on this we can conclude there is a certain orientation on the present situation and partially on the future one. The past is not so significant (what was before recruits joined the army).

3. The subjunctive mood is not used. This feature makes it possible for us to say that only the reality is important. There is no place for unreal wishes and suppositions in this discourse. It is also worth mentioning that the indicative mood and the imperative mood are equally presented in the communication here, but the indicative mood is more typical for some social frames ("Teaching tactics"), while the imperative mood is constantly used in the others ("Fitness Trainings").

4. Conditional sentences are used quite often, but most of them depict a possible situation in the future (1 type). E. g. *If you survive recruit training, you will be a weapon, you will be a minister of death, praying for war.* As it can be seen from the given example, such sentences are used to describe a perspective awaiting for recruits in their nearest future. Sometimes they are used to give a warning and show what kind of punishment can follow for this or that act of disobedience.

5. Interrogative sentences often occur in the speech, but they are not so numerous in comparison with the declarative and imperative sentences (15 %, 44 %, 41 % respectively). The character of questions is different. They can ordinary when there is an information request, e. g. *How tall are you, Private?* Nevertheless, some questions are not asked to get information. Mostly they are pronounced to put some pressure on a recruit, to humiliate, to make him understand his subdued position. These are usually general question and recruits answer *Sir, yes, sir! or Sir, no, sir!* A common situation when after explaining some rules or making a remark, an instructor asks: *Do you understand?!*

6. The number of curse words is great. It is typical for instructors to give recruits nicknames and call them names. They are free to use curse words in their speech. It is a mark of their taking the superior position.

7. Stylistic devices are not so often used and their use has a negative colouring. Stylistic devices are mostly used here to make a strong mental impact on recruits. They give more power to words. Such devices as comparison, irony and epithet can be found in the instructors' speech. They are used to suppress, to humiliate, so they always sound offensive, e. g. *You're so ugly you could be a modern art masterpiece!*

The language of resistance in its turn possesses the following characteristics at the micro-level of the discourse:

1. Sentence are usually incomplete. The access to discourse is limited for this social group. As a rule they are allowed to speak when answering instructor's questions. Thus, they use elliptical sentences not repeating the information contained in the question. It is natural for colloquial style. However, there is one more explanation for this in the situation of the army discourse. The answer should be short and clear. Repeating the theme of the sentence is not the right thing to do in these circumstances.

2. The indicative mood is usually used.

3. Declarative sentences are the most frequent type of sentences according to the purpose of utterance. Recruits are to give information (declarative sentences – 86 %), more rarely to ask for it (interrogative sentences – 11 %) in the majority of communication situations, so they use only the indicative mood. As only the reality is important, the subjunctive mood is not used (no conditional sentences). The imperative mood is not

so frequently used, it is intended to show requests (imperative sentences – 3 %) here, not orders.

4. There are no curse words. Recruits having a subordinate position and understanding that do not use any curse words while speaking to heir instructors. They are to show politeness and respect.

5. There are no stylistic devices. Recruits' speech, as it was already mentioned, should be short and clear. There is no need in use any imagery means.

The macro-level of the discourse presents more significant features of the languages. Firstly, the speech acts available for instructors and for recruits differ. Their variety is also important. Thus, the language of power can be realized in:

– orders: *Platoon, halt!*

– instructions: *Today is Sunday! Divine worship at zero-eight-hundred! Get your bunks made and get your uniforms on.*

– explanations: *From now on, you will speak only when spoken to, and the first and last words out of your filthy sewers will be "Sir!".*

– remarks: *It should take you no more than ten fucking seconds to negotiate this obstacle! Quickly, move it out!*

– insults: *You are dumb, Private Pyle, but do you expect me to believe that you don't know left from right?*

– threats: *I will P.T. you all until you die!*

– questions: *What's your sixth General Order?*

– Meanwhile, the most frequently used speech acts in the language of resistance are:

– answers: *Sir, five foot nine, sir!*

– explanations: *Sir, the private believes that any answer he gives will be wrong…, sir!*

– asking for a more precise definition: *Sir, excuse for what, sir?*

– requests: *Can you show me where, sir?*

Secondly, the speech genres of the discourse are not so numerous, as they are repeated situation by situation. They are orders, instructions, interrogations, ideological conversations and prescribing a line of action, etc. As a rule all of them are initiated by instructors according to the army daily routine. Thus, instructors start communication, control it and finish one genre and go on starting the next one.

Thirdly, instructors control not only the use of speech genres and speech acts (*I'm asking the fucking questions here, Private. Do you understand?!*), they control the exchange of "speaker – listener" roles while communication.

As a conclusion, it is possible to say that almost all the features mentioned above exist due to the difference in social positions of the communicants.

Discussion and Conclusions

Having discussed the characteristics of the social language variants of the discourse, we can analyze the communication process as a whole.

1. Communication here can be described as formal and informal simultaneously as there are features intrinsic for both official and colloquial styles.

2. The language of power is much more various in its means than the language of resistance. Moreover, instructors speak more frequently and their utterances are voluminous, while recruits usually produce short utterances presented only by a single incomplete sentence.

3. All patterns of verbal communication serve the main purpose of a training camp, i.e. to institutionalize new members of the military system. The language of power and the language of resistance are really different, as they have few common features (e. g. no sentences in the subjunctive mood) that can be explained by the fact that the social institute restricts both social groups and determines the communication character. That means that the effect of social power being realized here is really strong and influential.

4. The non-verbal aspect of communication is really powerful in the discourse and it is also very specific. Thus, both social groups communicate at the top of their voices and it doesn't matter what the distance between interlocutors is. There is no such notion as "private space", as while talking to one particular recruit it is common for an instructor come close and speak, the distance being minimal. It is necessary to note here that exactly instructors initiate shortening the distance, recruits usually stay where they are. Physical abuse is also common in the social institute as one of the means to resocialize recruits.

The army discourse demands further studies, as this research provides only a short review of it. The way resocialization goes is an interesting topic to study in detail, e.g. rhymes that are pronounced while fitness training can be viewed as a means of getting recruits institutionalized.

References

1. Lassvell G. The language of power. *Politicheskaya lingvistika* = Political Linguistics. 2006; 20: 264–280. (In Russ.)

2. Raven B.H. The Bases of Power and the Power Interaction Model of Interpersonal Influence. Analyses of Social Issues and Public Policy. 2008; 8 (1): 1–22.

3. Dijk T.A. van Discourse and Power. The representation of dominance in language and communication. Moscow, Librokom, 2013. 344 p. (In Russ.)

4. Karasik V.I. The language circle – personality, concepts, discourse: a monograph. Volgograd, Alteration, 2002. 477 p. (In Russ.)

5. Nikishina O.A. The language of power as a language of social control in prison English-language discourse. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 3 (31): 140–148.

Submitted 27.05.2020;
revised 08.06.2020.

About the author:

Olga A. Nikishina, Senior Teacher, Department of Linguistics and Translation, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), nikishka1989@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Список использованных источников

1. *Лассвелл Г.* Язык власти // Политическая лингвистика. 2006. № 20. С. 264–280.

2. *Raven B. H.* The Bases of Power and the Power Interaction Model of Interpersonal Influence. Analyses of Social Issues and Public Policy. 2008. Vol. 8. № 1. P. 1–22.

3. *Дейк Т. А. ван* Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М. : Либроком, 2013. 344 с.

4. *Карасик В. И.* Языковой круг – личность, концепты, дискурс : монография. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.

5. *Nikishina O. A.* The language of power as a language of social control in prison English-language discourse // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 3 (31). С. 140–148.

Поступила 27.05.2020;
принята к публикации 08.06.2020.

Об авторе:

Никишина Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), nikishka1989@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогика (13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования);

– История (07.00.02 – Отечественная история; 07.00.03 – Всеобщая история (соответствующего периода); 07.00.06 – Археология; 07.00.07 – Этнография, этнология и антропология);

– Языкознание (10.02.01 – Русский язык; 10.02.02 – Языки народов Российской Федерации (с указанием конкретного языка или языковой семьи); 10.02.04 – Германские языки; 10.02.19 – Теория языка; 10.02.20 – Сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное).

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 использованных источников располагается по порядку упоминания в тексте.

Текст статьи предваряет индекс **УДК** (универсальная десятичная классификация).

Структура статьи включает следующие элементы:

1. Название статьи. Название должно кратко (не более 10 слов, без формул и аббревиатур) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования.

2. Фамилия и инициалы автора(ов) (с указанием места работы (учебы) и электронного адреса) (название организации (рус. / англ.) должно совпадать с названием в Уставе. Очередность упоминания авторов зависит от их вклада в выполненную работу.

3. Аннотация. Аннотация выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

1) Введение;
2) Материалы и методы;
3) Результаты исследования;
4) Обсуждение и заключения.

Приведенные части аннотации следует выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

Рекомендуемый объем аннотации – 150–250 слов.

4. Ключевые слова. Ключевые слова должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–10.

5. Благодарности. В этом разделе автор выражает признательность коллегам, помогавшим подготовить настоящую статью, организации, оказавшей финансовую поддержку.

6. Представление данных пп. 1–5 в переводе на английский язык.

7. 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) (Библиографическое описание документов оформляется в соответствии с требованиями **ГОСТа Р 7.0.5-2008** «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления»). В перечень включаются только те источники, которые использованы при подготовке статьи.

10. Сведения об авторе(ах). Указываются фамилия, имя и отчество (полностью), организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID и Researcher ID (по желанию), электронная почта.

11. Заявленный вклад авторов (оформляется по желанию авторов).

12. References (транслитерация и перевод на английский язык структурного элемента «Список использованных источников» (например: Morozov N.A. The linguistic spectra. Methods for distinction of authentic works by famous writers: style-metric essay. *Izvestiya otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoy Akademii nauk* = Russian Language and Literature Department of Imperial Academy of Sciences Bulletin. 1915; 4 (20): 93–127. Available at: http://www.textology.ru/library/book.aspx?bookId=1&textId=3 (accessed 25.09.2016). (in Russ.)

13. About the authors (перевод структурного элемента «Сведения об авторе(ах)» на английский язык).

14. Contribution of the authors (перевод структурного элемента «Заявленный вклад авторов» на английский язык).

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах:

http://he.mordgpi.ru (сайт журнала);

http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (страница журнала на сайте вуза-учредителя).

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

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 journal "The Humanities and Education" accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogy (13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy and education; 13.00.02 – Theory and methods of training and education (by areas and levels of education); 13.00.08 – Theory and methodology of professional education);

– History (07.00.02 – Domestic history; 07.00.03 – General history (the corresponding period); 07.00.06 – Archeology; 07.00.07 – Ethnography, ethnology and anthropology);

– Linguistics (10.02.01 – Russian language; 10.02.02 – Languages of the Peoples of the Russian Federation (indicating a specific language or language family); 10.02.04 – Germanic languages; 10.02.19 – Theory of language; 10.02.20 – Relatively-historical typological and comparative).

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 used in order of mention in the text.

The text of the article should be preceded by the following indexes **UDC** (Universal Decimal Classification).

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 be convey your essential points clearly.

2. Surname and initials of the author (authors) (with the indication of the place of work (study) and the electronic address) (the name of an organisation (Rus. / Eng.) should coincide with the title in the Charter. The order of the authors' mention depends on their contribution to the work done.

3. The abstract. The abstract plays a role of an enhanced title. The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions. It consists of 4 distinct parts:

1) Introduction;

2) Materials and Methods;

3) Results;

4) Discussion and Conclusions.

The resulted parts of the abstract should be selected by appropriate subheadings and present relevant information in given sections.

The recommended size of abstract is 150–250 words.

4. Key words. Keywords should reflect basic statements, results achieved and the terminology of the investigation. The recommended number of keywords is 5–10.

5. Acknowledgements. List in this section those individuals who provided help during the research (e.g., providing language help, writing assistance or proof reading the article, etc.).

6. Presentation of data items 1–5 in English.

7. 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;
Literature Review;
Materials and Methods;
Results;
Discussion and Conclusions.

9. List of sources used (in the original language). List of sources used should be drawn up strictly according to the **GOST P 7.0.5-2008** and in uniform format. The list includes only those sources which are used in preparing the article.

10. Institutional affiliation of authors. Specifies the Last name, first name, the name of the institution, the address of the institution, the position and academic title of the author, ORCID ID, Researcher ID (on request), e-mail.

11. Authors' contributions (issued at the request of the authors).

12. References (transliteration and English translation of the structural element «List of sources used» (For example: Morozov N.A. The linguistic spectra. Methods for distinction of authentic works by famous writers: style-metric essay. *Izvestiya otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoy Akademii nauk* = Russian Language and Literature Department of Imperial Academy of Sciences Bulletin. 1915; 4 (20): 93–127. Available at: http://www.textology.ru/library/book.aspx?bookId=1&textId=3 (accessed 25.09.2016). (in Russ.)

13. About the authors

14. Contribution of the authors

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 editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of "The Humanities and Education": Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE "Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevyev", 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 11, № 4. 2020

Ответственный за выпуск *И. Б. Буянова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Т. В. Мадякиной*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *Л. В. Самосудовой*

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 14.12.2020 г. Дата выхода в свет 24.12.2020 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,65. Тираж 1000 экз. Заказ № 171.

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