

Научно-методический
журнал

Том 11, № 3. 2020
(июль – сентябрь)

(Сквозной номер выпуска – 43)

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 Минобрнауки 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. 3. 2020
(July – September)**

(Continuous issue – 43)

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

Has been published
since January 2010

Quarterly issued

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

Telephone numbers:

(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

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 issue the main scientific results
of the candidate's and doctoral theses*

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki
i obrazovanie”, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева, С. М. Куницына, М. П. Нечаев

Поиск концептуальных подходов к цифровизации управления университетом: обобщение российского и зарубежного опыта..... 7

Е. В. Барцаева

Динамика сформированности готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в организациях дополнительного образования..... 14

Е. В. Белоглазова

Электронная библиотека МГПИ как элемент электронной информационно-образовательной среды вуза..... 19

Л. П. Водясова

Электронное учебное пособие как средство организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Введение в региональную этнолингвистику»..... 25

Т. В. Глухова, Л. И. Ефремова

Применение онлайн-курсов в условиях цифровизации системы высшего образования..... 29

М. Ш. Гусейнова

Современные подходы к использованию интерактивных форм и методов в обучении иностранному языку в вузе..... 35

В. Е. Дерюга

Возможности и риски применения цифровых образовательных технологий..... 41

К. Б. Егоров, В. А. Захарова

Проблема независимой оценки качества образования в исторической ретроспективе 51

Г. А. Кручинина, И. А. Сорокин

Формирование экономической компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура» с применением средств цифровых технологий..... 60

Н. А. Кубракова

Формирование универсальной коммуникативной компетенции средствами упражнений на развитие навыков чтения на английском языке..... 66

Л. А. Лазутова, С. И. Пискунова

Формирование коммуникативных *soft skills* у будущих учителей иностранных языков..... 73

Г. А. Натуральнова

Фонетическая интерференция в условиях двустороннего билингвизма..... 79

Л. М. Перминова

Модернизация вузовского обучения на основе посеместрового сдвига учебных дисциплин..... 84

Н. В. Рябова, Е. В. Барцаева

Реализация педагогических условий формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в организациях дополнительного образования..... 91

О. И. Чиранова, Л. А. Янкина

Методическое сопровождение профессионального становления начинающего педагога в сфере начального общего образования..... 96

Л. Н. Чистова

Взаимодействие семьи и школы как фактор формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям..... 101

А. Н. Шиканова

Формирование ценностно-смысловой компетентности обучающихся в процессе патриотического воспитания в начальной школе..... 106

М. А. Якунчев, Е. В. Поляков

Модель формирования ценностных ориентаций подростков средствами культурно-образовательного проекта..... 112

ИСТОРИЯ**И. К. Корякова, Ю. Е. Паулова**К вопросу о преподавании социальной истории США XX века в российских вузах
(из опыта МГПИ имени М. Е. Евсевьева)..... 119**А. В. Мартыненко, Н. А. Милешина, Л. А. Потапова**

Противодействие коррупции в Древней и Средневековой Руси..... 126

ЯЗЫКОЗНАНИЕ**Ю. С. Волкова**О политическом телевизионном сверхтексте
(на примере российских общественно-политических телепрограмм)..... 133**М. С. Выхрыстюк, Е. Ю. Токарева**Отражение графико-орфографических особенностей в тексте
«Наказания ко учителемъ како имъ учити дѣтей грамотѣ како дѣтемъ учиться
божественному писанию и разумѣнию»..... 139**Т. В. Нерушева**

Причина и следствие как основные компоненты каузальности..... 144

М. Д. ЧертыковаКонцептуализация внешнего образа женщины в хакасской лингвокультуре
(по материалам художественных произведений)..... 151**С. И. Щербина, И. Ф. Мазанько, К. В. Скворцов**

К вопросу о наречиях времени в древнерусском языке..... 159

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 167

CONTENTS

PEDAGOGY

<i>V. V. Afanasyev, I. V. Afanasyeva, S. M. Kunitsyna, M. P. Nechaev</i> Search for conceptual approaches to digitalization of university management: a synthesis of Russian and foreign experience.....	7
<i>E. V. Bartsaeva</i> Dynamics of formation of readiness for social and everyday orientation of senior preschool children in organizations of additional education.....	14
<i>E. V. Beloglazova</i> Electronic Library MGPI as an Element of the University's Electronic Information and Educational Environment.....	19
<i>L. P. Vodyasova</i> Electronic tutorial as a means of organization of independent students work on discipline «Introduction to regional ethnolinguistics».....	25
<i>T. V. Glukhova, L. I. Yefremova</i> The use of online courses in the digitalization of higher education.....	29
<i>M. Sh. Huseynova</i> Modern approaches to the use of interactive forms and methods in teaching a foreign language at the University.....	35
<i>V. E. Deryuga</i> Opportunities and risks of digital educational technologies usage.....	41
<i>K. B. Egorov, V. A. Zakharova</i> The historical retrospective of the problem of independent evaluation of education quality.....	51
<i>G. A. Kruchinina, I. A. Sorokin</i> Formation of economic competence of future bachelors in the field of training «Physical culture» with the use of digital technologies.....	60
<i>N. A. Kubrakova</i> Potential of Reading Activities in English to Develop Universal Communicative Competence.....	66
<i>L. A. Lazutova, S. I. Piskunova</i> The formation of soft communicative skills of future foreign language teachers.....	73
<i>G. A. Naturalnova</i> Phonetic interference in the conditions of bilateral bilingualism.....	79
<i>L. M. Perminova</i> Modernization of university education based on the post-semester shift of academic disciplines.....	84
<i>N. V. Ryabova, E. V. Bartsaeva</i> Implementation of pedagogical conditions for the formation of readiness to the social and everyday orientation of senior preschoolers in organizations of additional education.....	91
<i>O. I. Chiranova, L. A. Yankina</i> Methodical support of professional formation of the novice teacher in the sphere of primary General education.....	96
<i>L. N. Chistova</i> Interaction of family and school as a factor of formation of responsible attitude of primary schoolchildren to their duties.....	101
<i>A. N. Shikanova</i> The formation of value-semantic competence in the process of patriotic education at elementary school.....	106
<i>M. A. Yakunchev, E. V. Polyakov</i> Model of teenagers value orientations formation by means of a cultural-educational project.....	112

HISTORY**I. K. Koryakova, Y. E. Paulova**On the issue of teaching social history of the USA of the twentieth century
in Russian universities (experience of the Mordovian State Pedagogical Institute)..... 119**A. V. Martynenko, N. A. Mileshina, L. A. Potapova**

Anti-corruption in Ancient and Medieval Russia..... 126

LINGUISTICS**Yu. S. Volkova**About political television supertext
(exemplified by Russian socio-political television programs)..... 133**M. S. Vykhrystyuk, E. Yu. Tokareva**Reflection of graphic and orthographic features in the text «Suggestions to the teacher,
how to teach children the language of literacy, and how To teach them the language of writing
and reason»..... 139**T. V. Nerusheva**

Cause and consequence as Basic Components of Causality..... 144

M. D. ChertykovaConceptualization of the external image of a woman in Khakass linguistic culture
(based on fiction)..... 151**S. I. Shcherbina, I. F. Mazanko, K. V. Skvortsov**

About adverbs of time in Old Russian..... 159

INFORMATION FOR AUTHORS..... 167

УДК 378.1

**Поиск концептуальных подходов к цифровизации управления университетом:
обобщение российского и зарубежного опыта**

В. В. Афанасьев^{1*}, И. В. Афанасьева², С. М. Куницына³, М. П. Нечаев³

¹*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия*

²*ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, Россия*

³*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия*

**vvafv@yandex.ru*

Введение: в статье представлены текущее состояние и перспективы цифровизации университетов России и ряда зарубежных стран. Показана возможность построения эффективных проектов цифровизации, которые могут быть тиражированы в интересах интенсивного развития и повышения конкурентоспособности национальных систем высшего образования. Определяются направления развития цифровизации управления с учетом трансформирующейся образовательной среды современного университета.

Материалы и методы: методологический инструментарий управления нового технологического уклада, разработанного К. Швабом, К. Пересом, С. Глазьевым; методы «тройной спирали» Х. Ицковица и Л. Лейдесдорфа и моделирования при обосновании подхода к интеграции общественных институтов (государство, предприниматели, университеты); инструментарий кластерного анализа, позволивший предложить алгоритм оценивания состояния цифровизации управления вузами.

Результаты исследования: представлены подходы к оценке потенциала цифровизации управления университетов России и стран Латинской Америки; результаты сравнительного анализа с аналогичными данными по цифровизации управления в США, КНР и Германии. Получены аналитические данные, свидетельствующие о трендах развития цифровизации менеджмента учреждений высшего образования. Разработаны рекомендации, которые могут быть использованы в целях развития управления как конкретного университета, так и для совершенствования государственной политики в области управления образованием.

Обсуждение и заключения: для перехода к цифровой форме управления в системе высшего образования любой страны необходима цифровая трансформация университета, которая подразумевает использование всего арсенала современных информационно-коммуникационных-технологий для кардинального повышения качества и ценности образовательных услуг. В рамках такой трансформации и создания цифрового университета должен быть реализован так называемый «сквозной процесс», включающий саму идею трансформации, разработку цифровой модели управления университетом, ее непосредственное проектирование, подкрепленное соответствующим обеспечением. Цифровая трансформация невозможна без эффективной финансовой деятельности, работы персонала, логистики, четко выстроенной сети партнерских отношений. Только после этого университеты стран аутсайдеров в сфере цифровизации управления получают реальную возможность использовать накопленный потенциал для преодоления такого отставания. Существенный вклад в преодоления отставания может внести публичная отчетность вузов с точки зрения уровня цифровизации, особенно когда расчет этого уровня будет основываться на строгих теоретико-методологических подходах, включающих в себя весовые и ранговые характеристики оцениваемых кластеров.

Ключевые слова: цифровизация, управление университетами, цифровизация управления, Россия, Латинская Америка.

**Search for conceptual approaches to digitalization of university management:
a synthesis of Russian and foreign experience**

V. V. Afanasyev^{a*}, I. V. Afanasyeva^b, S. M. Kunitsyna^c, M. P. Nechaev^c

^a*Moscow City University, Moscow, Russia*

^b*Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia*

^c*Academy of Social Management, Moscow, Russia*

**vvafv@yandex.ru*

Introduction: the article presents the current state and prospects of digitalization of universities in Russia and a number of foreign countries. The possibility of building effective digitalization projects that can be replicated in the interests of intensive development and increasing the competitiveness of national higher education systems is shown. The directions of development of digitalization of management are determined taking into account the transforming educational environment of a modern university.

Materials and Methods: methodological management tools for a new technological structure developed by K. Schwab, K. Peres, S. Glazyev; triple helix methods by H. Itskovits and L. Leidesdorf and modeling when substantiating the approach to the integration of public institutions (state, entrepreneurs, universities); cluster analysis tools, which allowed to propose an algorithm for assessing the state of digitalization of university management.

Results: approaches to assessing the potential of digitalization of the management of universities in Russia and Latin America are presented; results of a comparative analysis with similar data on digitalization of management in the USA, China and Germany. Analytical data were obtained that testify to the trends in the development of digitalization of the management of higher education institutions. Recommendations have been developed that can be used to develop the management of a specific university, as well as to improve public policy in the field of education management.

Discussion and Conclusions: for the transition to a digital form of management in the higher education system of any country, a digital transformation of the university is required, which implies the use of the entire arsenal of modern information and communication technologies to dramatically improve the quality and value of educational services. In the framework of such a transformation and the creation of a digital university, the so-called “end-to-end process” should be implemented, including the very idea of transformation, the development of a digital model of university management, its direct design supported by appropriate software. Digital transformation is impossible without effective financial activities, staff, logistics, a well-built network of partnerships. Only after this will the universities of outsider countries in the field of digitalization of management get a real opportunity to use the accumulated potential to overcome this gap. A significant contribution to overcoming the lag can be made by public reporting of universities in terms of the level of digitalization, especially when the calculation of this level will be based on rigorous theoretical and methodological approaches, including weight and rank characteristics of the clusters being evaluated.

Key words: digitalization, university management, digitalization of management, Russia, Latin America.

Введение

Для управления университетами цифровизация предоставляет многочисленные новые возможности. По целому ряду причин вузы за последние десятилетия отставали от прогресса, хотя должны были быть в его авангарде. Выпускники, переходя в различные сектора экономики, начинают работать во благо их развития, в то время как управление многими процессами университетов отстает от передовых практик на 20–30 и более лет и нуждается в кардинальной трансформации.

Возникает острая необходимость обеспечения догоняющего развития для систем управления и управленческих технологий в вузах стран, отстающих по ключевым параметрам качества управления университетами, а также по масштабам и результатам внедрения инструментов и элементов цифровизации управления университетами.

Обзор литературы

Научно-методологический инструментарий, положенный в обоснование цифровизации для решения задач совершенствования управления университетами, сформирован на основе имеющихся парадигм новой технологической

революции (К. Schwab) [1], шестого научно-технологического уклада Перес [2] и Глазьева [3], а также концепции «тройной спирали», подразумевающей взаимодействие трех социальных институтов: государства, предпринимателей и университетов, разработанной Х. Ицковицем и Л. Лейдесдорфом [4]. Впоследствии данная концепция дополнена исследованиями по конструированию моделей интеграции указанных общественных институтов [5–6].

В ряде известных работ [7–9] подчеркивалась необходимость цифровой трансформации университета, которая подразумевает использование всего арсенала современных информационно-коммуникационных-технологий для кардинального повышения качества и ценности образовательных услуг.

Известна позиция о том, что цифровая трансформация и создание цифрового университета требуют выстраивания и последующей реализации так называемого сквозного процесса, включающего основные (разработки цифровой модели управления, ее проектирование в условиях образовательной практики, модели оказания образовательных услуг) «сопутствующие» (финансирование, организация работы персона-

ла, выстраивание партнерских сетей) виды деятельности [2–5; 7–10].

Суть процесса цифровизации управления довольно подробно раскрыта в большинстве цитируемых работ и заключается, по мнению специалистов, в использовании потенциала современных технологий, с учетом соответствующих рисков, позволяющих осуществлять цифровое управление всеми ключевыми процессами университета, которые поддаются цифровизации [1; 3; 5; 7; 9–10]. В этой связи отмечается, что цифровизация должна оказывать интегративный эффект, поскольку охватывает все ключевые функции управления университетом. Например, цифровые платформы планирования обеспечат интегральное планирование деятельностью вуза, а цифровой контроллинг и внутренний цифровой аудит способны перевести на новый уровень эффективности систему контроля в рамках менеджмента университета [2; 4; 6; 8; 16].

Следует признать и тот факт, что менеджеры корпораций первыми оценили преимущества цифровизации управления, на основе которой и стали проводить оптимизацию вверенных им корпораций [4; 6]. Вузы в этом плане заметно отстают. И дело не в только в значительной автономии управления отдельными университетами, но и в уровне готовности администрации и всех субъектов образовательной деятельности включиться в столь сложный процесс. Авторы полагают, что материалы статьи внесут свой вклад в ускорение позитивной динамики.

Материалы и методы

Настоящее исследование подготовлено на основе системно-структурного подхода к изучению социально-педагогических явлений, к которым относится и управление университетами. Используются методы, входящие в методологический инструментарий шестого научно-технологического уклада, концепции «тройной спирали» взаимодействия государства, предпринимателей и университетов, методы моделирования для обоснования интеграции данных общественных институтов.

Анализ деятельности университетов [8–11] показывает, что цифровизация выступает гарантом развития подобных образовательных учреждений и способствует нивелированию имманентно присущих этим процессам рисков. В этой связи и контексте понимания механизмов устойчивого функционирования и динамичного развития университетов использовались методы современной теории управления, включая кластерный анализ данных.

В материалах статьи использованы такие категории, как вуз, университет, понимая под таковыми институты верхнего уровня образовательной пирамиды, позволяющие получить об-

разование по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры.

Результаты исследования

Цель цифровизации управления вузом исходит из сути процесса: располагая возможностями современных технологий, обеспечить в разумных пределах и с учетом соответствующих рисков цифровое управление всеми ключевыми управленческими процессами университета, которые поддаются цифровизации. Сказанное не означает, что цифровизированы должны быть абсолютно все процессы вуза, которые могут быть подвергнуты переводу в цифровую форму управления: 1) любые решения по цифровизации должны иметь экономическую обоснованность; 2) решения должны учитывать социальный аспект, например, как решить проблему высвобождения работников, чьи места подвергли диджитализации; 3) представляется важным учитывать технологические особенности и риски; 4) не следует пытаться быть авангардистом цифровизации, по крайней мере, университетам, не специализирующимся на информационных технологиях. Ни по объему знаний, ни по достаточности финансовых ресурсов под данную роль они не подходят. Реализация проектов цифровизации управления университетами должна быть поэтапной и рационально спланированной. Например, цифровые платформы планирования могут обеспечить интегральное планирование деятельностью вуза, которые охватывают все уровни и все сферы управления. В свою очередь, цифровой контроллинг и внутренний цифровой аудит способны перевести на новый уровень эффективности и охвата систему контроля в рамках менеджмента университета.

Оценивание состояния цифровизации управления вузами может быть подчинено следующему алгоритму:

1) с учетом материалов релевантных исследований, рекомендаций экспертов выделить аспекты для оценки состояния цифровизации управления университетами, которые условно разделить на две группы: текущее состояние и потенциал;

2) на основании экспертных оценок выделенным аспектам цифровизации i_a присвоить веса (q_a) в итоговом индексе цифровизации I_a ;

3) с поддержкой со стороны добровольцев из студенческой и аспирантской среды отобрать данные интернет-сайтов ряда (не менее 10 для каждой страны) университетов для каждой из стран, в качестве основного критерия определив достаточность информации для оценки состояния цифровизации управления по отобранным ключевым параметрам. Из числа отобранных университетов, с применением инструменталь-

ной технологии случайного выбора, отобрать по 3 вуза – представителя каждой из стран;

4) оценить фактические значения каждого аспекта (параметра) в баллах от 1 до 10, которые затем перевести в десятичное значение путем деления на 10 (от 0 до 1);

5) по результатам экспертного анализа системы высшего образования каждой страны определить интегральный показатель Dig_d , равный средневзвешенным экспертным оценкам показателей I_d .

Полученные данные целесообразно представить в виде таблицы.

Таблица 1

Данные для анализа состояния и потенциала цифровизации управления университетами (для примера)

Индикатор	Вес	Германия	Бразилия	США	Аргентина	Чили	Россия	Китай
Текущий год								
Технологические ресурсы	0,19	0,81	0,59	0,88	0,45	0,43	0,45	0,56
Человеческие ресурсы	0,23	0,78	0,54	0,91	0,45	0,58	0,54	0,77
Финансовые ресурсы	0,25	0,90	0,57	0,96	0,32	0,46	0,37	0,71
Философия управления	0,13	0,88	0,46	0,79	0,41	0,61	0,55	0,53
Проекты и планы	0,20	0,80	0,46	0,81	0,35	0,64	0,56	0,69
Интегральный показатель цифровизации управления	1	0,83	0,53	0,88	0,39	0,53	0,49	0,66
Перспектива								
Технологические ресурсы	0,19	0,91	0,78	0,99	0,57	0,65	0,78	0,73
Человеческие ресурсы	0,23	0,81	0,68	0,93	0,51	0,66	0,90	0,94
Финансовые ресурсы	0,25	0,92	0,69	0,97	0,47	0,52	0,53	0,72
Философия управления	0,13	0,91	0,57	0,81	0,53	0,79	0,81	0,57
Проекты и планы	0,20	0,89	0,54	0,89	0,51	0,70	0,69	0,73
Интегральный показатель цифровизации управления	1	0,88	0,66	0,93	0,51	0,65	0,74	0,76

Могут быть выделены некоторые общие проблемы и противоречия, сдерживающие развитие цифровизации управления университетами как в России, так и в выбранных странах:

а) не соответствующая в целом идее продвижения инноваций организационно-финансовая модель управления университетами с высокой ролью государства;

б) в России совсем недавно начали причислять деятельность университетов к сервисной, ранее рассматривая ее исключительно с позиций социального порядка;

с) недостаточность взаимодействия в рамках «тройной спирали» – государства, бизнеса и университетов. Создается среда, в рамках которой обеспечиваются благоприятные условия для мультипликации цифровых инноваций;

д) вектор цифровизации направлен в сторону образовательного процесса в ущерб его администрированию. Разрабатываются вопросы, связанные с цифровизацией обучения, в том числе проектируются инструменты, такие как цифровые платформы для дистанционного образования, мобильные приложения для студентов и преподавателей. Такие инновации относятся к lite-цифровизации.

е) недостаточная общая цифровая компетентность персонала образовательной организации.

Для обеспечения решений в сфере цифровизации управления вузами представляется целесообразным реализовать следующую систему мер:

а) произвести отбор перспективных инструментов цифровизации, включая и успешные практики в коммерческом секторе экономики, например, цифровое планирование и цифровой контроль. Перспективное направление цифровизации – применение инструментария big data для конструирования и планирования услуг и бизнес-процессов университета, основанного на интеграции цифрового администрирования и цифровизации процессов оказания образовательных услуг. Появляется возможность снимать «цифровой след студента», вплоть до того, когда студент зашел в учебник, сколько секунд смотрел и слушал каждую страницу, как отвечал на каждый вопрос теста, перечитывал ли материал в случае неудачи при сдаче зачета или экзамена. По этим данным можно строить типологию учебных поведений студентов, и для каждого студента предлагать такое сопровождение учебного процесса, которое позволит ему показать максимально возможные результаты в обучении и тем самым строить подлинно адаптивную, личностно-ориентированную систему обучения;

б) спланировать и обеспечить системную реализацию проектов цифровизации, без приоритизации определенной сферы управления или определенной цифровой технологии;

с) обеспечить управление цифровой компетентностью участников процесса обучения и процесса администрирования деятельности вуза.

д) обеспечить надлежащее управление рисками, связанными с цифровизацией процессов

управления, включая риски организационных сопротивлений, а также социально-значимую проблематику встраивания высвобожденных управленцев в обновленный контекст рынка труда. Специфические IT-риски, такие как риски бесперебойного, технологически отлаженного функционирования, риски целостности информации и ее защиты от внешних вмешательств.

е) сформировать предпосылки для тиражирования технологий в сфере цифровизации в рамках национальной системы образования. Кооперироваться с другими вузами, предпринимателями, государством при разработке технологических решений по цифровизации.

На макроуровне, параллельно с представленными мерами, представляется целесообразным обеспечить эффективное и своевременное решение нижеследующих приоритетных задач:

1. Обеспечить всестороннюю помощь и поддержку со стороны государства начинаниям, связанным с цифровизацией управления вузами. Например, такая поддержка может выражаться в софинансировании государством разработок платформ для цифровизации управления вузами, трансфере технологий, знаний, создании рабочих групп и т. п.;

2. Активизировать решение задачи построения «тройной спирали» взаимодействия.

Материалы немногочисленных исследований результатов цифровизации управления университетами указывают на то, что:

- цифровизация выступает первоосновой качественных изменений в системе управления университетами, позволяя отлаживать бизнес-процессы и формировать исключительные предпосылки для цифрового управления собственно образовательным процессом;

- цифровизация позволяет обеспечить максимально эффективное управление ресурсами университета, недоступное с применением традиционных методов и инструментов;

- цифровизация обеспечивает предпосылки для обеспечения и поддержки локальной, национальной и глобальной конкурентоспособности образовательной услуги, что может быть не менее важным со стратегической точки зрения, чем промежуточные успехи в виде улучшений (как ситуативных, так и устойчивых долгосрочных), финансовых и организационных KPI.

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование позволяет представить некоторые соображения, призванные способствовать повышению качества управления университетами на основе передовых достижений цифровизации:

1. Необходимо уже сейчас осуществлять управление университетом, основанное на цифровизации, иначе можно получить серьезное от-

ставание от лидеров по всем ключевым показателям.

2. Цифровизация должна осуществляться системно, без приоритизации определенной сферы управления или определенной цифровой технологии

3. Для успешного решения задач и проблем цифровизации управления должно иметь место надлежащее обеспечение человеческими ресурсами. Важным требованием, предъявляемым к административному персоналу современного вуза, выступает высокий уровень цифровой компетентности.

4. Важным фактором продвижения передовых решений в сфере цифровизации выступает государственная поддержка, в частности реализация «тройной спирали», призванной обеспечить формирование благоприятной среды для мультипликации и тиражирования цифровых инноваций в управление университетами.

5. В числе наиболее перспективных направлений цифровизации администрирования университетов – цифровой аудит, цифровой контроллинг, цифровое интегративное планирование. Данные направления цифровизации должны сочетаться с применением инструментария больших данных для изучения профилей, потребностей и удовлетворенности студентов и разработки на его основе мер по повышению качества образовательной услуги.

6. Выверенность решений в сфере цифровизации с позиций минимизации рисков и достаточности мер для ее интегрального обеспечения.

Таким образом, университеты России и стран Латинской Америки, несмотря на определенное отставание от мировых лидеров в сфере цифровизации управления, располагают значительным потенциалом для преодоления такого отставания, чему может поспособствовать реализация представленных рекомендаций. Следует уточнить подходы к публичной отчетности вузов с точки зрения уровня цифровизации, а в методологии глобального рейтингового оценивания вузов необходимо учитывать этот уровень и присвоить ему весовые и ранговые характеристики.

Список использованных источников

1. Schwab K. The fourth industrial revolution. Currency, 2017. 192 p.
2. Perez C. Technological revolutions and techno-economic paradigms // Cambridge journal of economics. 2010. Vol. 34. № 1. P. 185–202.
3. Glazyev S. The global economic crisis as a process of technological shifts // Problems of Economic Transition. 2009. Vol. 52. № 5. P. 3–19.
4. Leydesdorff L., Etzkowitz H. Emergence of a Triple Helix of university-industry – government

relations // Science and public policy. 1996. Vol. 23. № 5. P. 279–286.

5. Кузьмина Е. Ю., Жернакова М. Б. Организационные аспекты цифровизации управления // Экономические системы. 2020. Т. 13. № 1. С. 95–101.

6. Сидорова А. А. Модели сотрудничества университетов и бизнеса в цифровую эпоху: преимущества и ограничения // Государственное управление. Электронный вестник. 2020. № 78. С. 268–283.

7. Вертакова Ю. В. Роль университетов в процессах цифровой трансформации экономики // Экономика и управление. 2018. № 7 (153). С. 54–64.

8. Шепелова Н. С., Шепелов Н. Н. Основные проблемы цифровой трансформации высшего образования в России // Экономические исследования и разработки. 2020. № 2. С. 46–52.

9. Efimov V. S., Lapteva A. V. The future of universities: is digitalization the priority? (expert view) // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 11. № 12. С. 1925–1946.

10. Безпалова А. Г. Цифровая среда вуза – грани возможного // А-фактор: научные исследования и разработки (гуманитарные науки). 2020. № 1. С. 4.

11. Бойко А. Л., Брель Я. М., Васюк А. А., Мальцева Т. Е. Цифровизация современного образовательного пространства: реалии и перспективы // Социальная работа: современные проблемы и технологии. 2020. № 1. С. 38–46.

12. Золотова В. Д., Казанцева Н. В. Направления реализации концепции «цифрового университета» // Шаг в будущее: искусственный интеллект и цифровая экономика: smart nations: экономика цифрового равенства : материалы III Международного научного форума. М., 2020. С. 131–138.

13. Мавлютова Г. А. Цифровизация в современном высшем учебном заведении // Экономическая безопасность и качество. 2018. № 3 (32). С. 5–7.

14. Чунина А. Е., Синицина Д. Г., Коноплева В. С. Цифровизация в системе управления образовательным учреждением // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2020. № 1 (5). С. 78–83. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2020/1apr2020/kvo110/> (дата обращения: 10.03.2020).

15. Шабанов Г. А., Растягаев Д. В. Цифровизация вуза: реальность и ожидания // Высшее образование сегодня. 2020. № 1. С. 2–7.

16. Бабин Е. Н. Цифровизация университета: построение интегрированной информационной среды // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. №. 6 (118). С. 44–54.

Поступила 12.05.2020;
принята к публикации 16.05.2020.

Об авторах:

Афанасьев Владимир Васильевич, профессор департамента педагогики, Институт педагогики

и психологии образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (129226, город Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4), доктор педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7530-2888>, vvafv@yandex.ru

Афанасьева Ирина Васильевна, доцент кафедры юридической психологии и права, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29), кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3355-0469>, irinaafva@yandex.ru

Куницына Светлана Михайловна, доцент кафедры методики воспитания и дополнительного образования, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (129281 г. Москва, Староватутинский пр-д, 8), кандидат педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0674-7204>, svetlana28061979@mail.ru

Нечаев Михаил Петрович, профессор кафедры методики воспитания и дополнительного образования, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (129281, г. Москва, Староватутинский пр-д, 8), доктор педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5777-2429> mpnechaev@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Афанасьев Владимир Васильевич – научное руководство; подготовка общего плана статьи; анализ и обобщение фактических данных.

Куницына Светлана Михайловна – анализ данных и доработка текста; компьютерные работы; обеспечение ресурсами.

Афанасьева Ирина Васильевна, Нечаев Михаил Петрович – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор данных, анализ полученных результатов, оформление таблиц с результатами исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

- Schwab K. The fourth industrial revolution. Currency, 2017; 192 p.
- Perez C. Technological revolutions and technoeconomic paradigms. *Cambridge journal of economics*. 2010; 34 (1): 185–202.
- Glazyev S. The global economic crisis as a process of technological shifts. *Problems of Economic Transition*. 2009; 52 (5): 3–19.
- Leydesdorff L., Etzkowitz H. Emergence of a Triple Helix of university-industry – government relations. *Science and public policy*. 1996; 23 (5): 279–286.
- Kuz'mina E.Yu., Zhernakova M.B. Organizational Aspects of Management Digitalization. *Ekonomicheskie sistemy = Economic systems*. 2020; 13 (1): 95–101. (in Russ.)

6. Sidorova A.A. Digital Collaboration Models of Universities and Business: Benefits and Limitations. Gosudarstvennoe upravlenie. *E`lektronnyj vestnik* = Public administration. Electronic bulletin. 2020; 78: 268–283. (in Russ.)

7. Vertakova Yu.V. The role of universities in the processes of digital transformation of the economy. *Ekonomika i upravlenie* = Economics and Management. 2018; 7 (153): 54–64. (in Russ.)

8. Shepelova N.S., Shepelov N.N. The main problems of digital transformation of higher education in Russia. *Ekonomicheskie issledovaniya i razrabotki* = Economic research and development. 2020; 2: 46–52. (in Russ.)

9. Efimov V.S., Lapteva A.V. The future of universities: is digitalization the priority? (expert view). *Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = Journal of the Siberian Federal University. Series: Humanities. 2018; 11 (12): 1925–1946. (in Russ.)

10. Bezpalo A.G. The digital environment of the university – the verge of the possible. *A-faktor: nauchnye issledovaniya i razrabotki (gumanitarny'e nauki)* = A-factor: research and development (humanities). 2020; 1: 4. (in Russ.)

11. Bojko A.L., Brel' Ya.M., Vasyuk A.A., Mal'ceva T.E. Digitalization of the modern educational space: realities and prospects. *Social'naya rabota: sovremennyye problemy i tekhnologii* = Social work: current issues and technologies. 2020; 1: 38–46. (in Russ.)

12. Zolotova V.D., Kazanceva N.V. Directions for the implementation of the concept of the “digital university”. *Shag v budushhee: iskusstvennyj intellekt i cifrovaya ekonomika: smart nations: ekonomika cifrovogo razvitiya: materialy III Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma* = Step into the future: artificial intelligence and the digital economy: smart nations: the economy of digital equality: proceedings of the III International Scientific Forum. Moscow, 2020. P. 131–138. (in Russ.)

13. Mavlyutova G.A. Digitalization in a modern higher education institution. *Ekonomicheskaya bezopasnost' i kachestvo* = Economic safety and quality. 2018; 3 (32); 5–7. (in Russ.)

14. Chunina A.E., Sinicina D.G., Konopleva V.S. Digitalization in the educational institution management system. *Nauchno-metodicheskij e`lektronnyj zhurnal «Kaliningradskij vestnik obrazovaniya»* = Scientific-methodical electronic journal “Kaliningrad Journal of Education”. 2020; 1 (5); 78–83. Available at: <https://koiro-journal.ru/realises/g2020/1apr2020/kvo110/> (accessed 10.03.2020). (in Russ.)

15. Shabanov G.A., Rastyagaev D.V. Digitalization of the university: reality and expectations. *Vysshee obrazovanie segodnya* = Higher education today. 2020; 1; 2–7. (in Russ.)

16. Babin E.N. University Digitalization: Building an Integrated Information Environment. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* = University Digitalization: Building an Integrated Information Environment. 2018; 22; 6 (118); 44–54. (in Russ.)

Submitted 12.05.2020;
revised 16.05.2020.

About the authors:

Vladimir V. Afanasev, Professor, Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University (4 2nd Agricultural passage, Moscow, 129226, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7530-2888>, vvafv@yandex.ru

Irina V. Afanaseva, Associate Professor, Department of Legal Psychology and Law, Moscow State Psychological and Pedagogical University (29 Sretenka St., Moscow, 127051, Russia), Ph. D. (Pedagogy), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3355-0469>, irinaafva@yandex.ru

Svetlana M. Kunitsyna, Associate Professor of the Department of Methods of Education and Continuing, Education Academy of Social Management (8 Starovatutinsky Tr., Moscow, 129281, Russia), Ph. D. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0674-7204>, svetlana28061979@mail.ru

Mikhail P. Nechaev, Professor, Department of Methods of Education and Continuing, Education Academy of Social Management (8 Starovatutinsky Tr., Moscow, 129281, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5777-2429> mpnechaev@mail.ru

Contribution of the authors:

Vladimir V. Afanasev – scientific management; preparation of a general outline of the article; analysis of evidence.

Svetlana M. Kunitsyna – critical analysis and revision of the text; computer work; provision of resources.

Irina V. Afanaseva, Mikhail P. Nechaev – theoretical analysis of the literature on the research problem, data collection in groups, analysis of the results, table design with the results of the study.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 373 (045)

Динамика сформированности готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в организациях дополнительного образования**Е. В. Барцаева***ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ezhovkina.elena@mail.ru*

Введение: в статье актуализируется проблема готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников. Целью исследования является выявление уровня сформированности готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников на базе организаций дополнительного образования, анализ и сравнение результатов с данными констатирующего этапа эксперимента.

Материалы и методы: анализ; обобщение; систематизация и классификация результатов исследования. Нами была проведена адаптация методики констатирующего эксперимента с целью проведения контрольного среза, отражающего динамику продвижения детей старшего дошкольного возраста в овладении готовностью к социально-бытовой ориентации. Исследование сформированности когнитивного компонента осуществлялось при помощи метода опроса.

Результаты исследования: результаты контрольного этапа экспериментальной работы показали положительную динамику в овладении готовностью к социально-бытовой ориентации старших дошкольников, что свидетельствует об эффективности разработанной методики формирования указанной готовности на базе организаций дополнительного образования и педагогических условий ее реализации.

Обсуждение и заключения: сравнительный анализ результатов, полученных в рамках проведения констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы, свидетельствует о положительных изменениях в уровнях сформированности когнитивной готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников на базе организаций дополнительного образования. Наблюдается устойчивая динамика роста количества старших дошкольников, находящихся на высоком и среднем уровнях сформированности готовности к социально-бытовой ориентации.

Ключевые слова: готовность к социально-бытовой ориентации, когнитивный компонент готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников.

Благодарности: статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00508\20).

Dynamics of formation of readiness for social and everyday orientation of senior preschool children in organizations of additional education**E. V. Bartsaeva***Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
ezhovkina.elena@mail.ru*

Introduction: the article focuses on the problem of readiness for social and everyday life of senior preschoolers. The purpose of the study is to identify the level of readiness for social and everyday orientation of older preschoolers on the basis of organizations of additional education, analysis and comparison of results with the data of the ascertaining stage of the experiment.

Materials and Methods: analysis; generalization; systematization and classification of research results. We have adapted the methodology of the ascertaining experiment in order to conduct a control cross-section that reflects the dynamics of the progress of children of senior preschool age in mastering readiness for social orientation. The study of the formation of the cognitive component was carried out using the survey method.

Results: the results of the control stage of experimental work showed a positive dynamics in mastering the readiness for social orientation of senior preschool children, which indicates the effectiveness of the developed methodology for forming this readiness on the basis of organizations of additional education and pedagogical conditions for its implementation.

Discussion and Conclusions: a comparative analysis of the results obtained in the framework of the ascertaining and control stages of experimental work indicates positive changes in the levels of formation of cognitive readiness for social orientation of senior preschool children on the basis of organizations of additional education. There is a steady growth in the number of older preschoolers who are at high and medium levels of readiness for social orientation.

Key words: readiness for social and everyday orientation, the cognitive component of readiness for social and everyday orientation of older preschoolers.

Acknowledgements: this article was prepared by the Russian Foundation for Basic Research (project № 19-013-00508\20).

Введение

В настоящее время дошкольное образование играет важную роль и является основой для дальнейшего развития личности. Оно способствует целостному развитию ребенка, его успешной социальной адаптации и социализации, а также становлению различных видов деятельности. Именно в этом возрасте ребенок осваивает ролевое поведение, у него расширяется опыт социальных контактов и опыт познания окружающей действительности. Активно развивается способность к коммуникации с окружающими людьми, а также следовать нормам и традициям культуры общества [1]. Успешность становления данных процессов определяет *готовность к социально-бытовой ориентации*.

Обзор литературы

Анализ психолого-педагогической литературы (Н. В. Рябова¹, Т. А. Парфенова² и др.) позволил определить данное понятие как интегративную характеристику, проявляющуюся, во-первых, во взаимодействии с окружающей социокультурной средой; во-вторых, в овладении знаниями, умениями и практико-ориентированным опытом, позволяющими овладевать социально-бытовой деятельностью и активно включиться в нее [2]. На основе анализа исследований вышеперечисленных авторов нами определены структурные *компоненты готовности* с учетом возрастного аспекта (старший дошкольный): а) личностный, б) когнитивный и в) деятельностный, содержательное наполнение которых представлено в наших предыдущих работах³. В рамках написания данной статьи остановимся на описании результатов исследования динамики сформированности составляющих когнитивного компонента готовности.

Когнитивный компонент готовности проявляется в совокупности элементарных знаний детей старшего дошкольного возраста социально-бытового характера [3]. Анализ ис-

следований Н. В. Рябовой⁴, Т. А. Парфеновой⁵, Е. С. Лыковой-Унковской⁶, А. М. Виноградовой, Е. В. Субботского, С. А. Козловой [4], Л. М. Захаровой и др. позволил нам выделить следующие элементы указанного компонента готовности: во-первых, *элементарные представления о себе и об окружающем мире* (о себе, ближайшем окружении; о предметах и объектах окружающего мира; об их свойствах и отношениях и др.); во-вторых, *элементарные социокультурные представления* (о семье, семейных и родственных отношениях; о малой родине и Отечестве; о многообразии стран и народов мира; о социокультурных ценностях нашего народа и др.); в-третьих, *элементарные представления о социально-бытовой деятельности* (основные составляющие, обеспечивающие осуществление указанной деятельности и др.); в-четвертых, *элементарные представления о нормах и правилах поведения в социуме* (о правилах столового и речевого этикета; правила соблюдения культуры своего внешнего вида, а также правила поведения в различных ситуациях и др.)⁷.

Анализ изучения исходного уровня сформированности интересующей нас готовности показал преобладание низкого уровня у старших дошкольников [5]. Результаты, полученные в процессе проведения констатирующего исследования, подтвердили необходимость теоретического и методологического обоснования, разработки и реализации педагогических условий успешного становления интересующей нас готовности у старших дошкольников на базе организаций дополнительного образования. Нами были апробированы следующие условия: актуализация содержательного аспекта социально-

⁴ Рябова Н. В. Дидактическая система подготовки студента педагогического вуза к социально-бытовой ориентации учащегося с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... д-ра пед. наук. Саранск, 2008. 366 с.

⁵ Там же. С. 28

⁶ Лыкова-Унковская Е. С. Технология формирования социально-бытовой компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью в условиях взаимодействия семьи и школы : дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 219 с.

⁷ Барцаева Е. В. Содержание когнитивного компонента готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников [Электронный ресурс] // Современные научные исследования. Выпуск 9 : сборник статей участников Всероссийского конкурса «Лучшая молодежная научная статья – 2018», проведенного АНО ДПО «МЦИТО», г. Киров (август 2017 – май 2018 года). Киров : МЦИТО, 2018. 1 электрон. опт. диск (CD-R).

¹ Рябова Н. В. Дидактическая система формирования деятельности педагога по социально-бытовой ориентации учащихся / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2008. 155 с.

² Парфенова Т. А. Формирование готовности к социально-бытовой ориентации младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2016. 186 с.

³ Барцаева Е. В. Теоретические основы структуры готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 299.

бытовой направленности; проектирование содержания программы социально-бытовой направленности «Шаг за шагом»; осуществление этапов работы по формированию готовности у старших дошкольников; реализация целенаправленного взаимодействия субъектов дополнительного образования [6]. Обучающий этап эксперимента был проведен в 2015–2016 гг. в Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева (на базе Центра продленного дня) (далее – ЦПД), который является «... уникальным в своем роде ... развивающим центром при институте ... и экспериментальной площадкой ...»⁸ [7].

Материалы и методы

Для определения результативности проведенного обучающего эксперимента был организован и проведен контрольный эксперимент. Нами была проведена адаптация методики констатирующего эксперимента с целью проведения контрольного среза, отражающего динамику продвижения детей старшего дошкольного возраста в овладении готовностью к социально-бытовой ориентации. В рамках проведения контрольного этапа эксперимента было задействовано 80 детей (возраст – старший дошкольный) из ЦПД и школы раннего развития «Колокольчик» г.о. Саранск. Испытуемые были разделены на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы по 40 человек. Выполненные детьми задания и их ответы оценивались по установленным критериям и показателям в рамках констатирующего эксперимента.

Результаты исследования

Остановимся на описании результатов контрольного этапа экспериментальной работы. Исходный уровень овладения когнитивным компонентом указанной готовности у старших дошкольников, как ЭГ, так и КГ, оказался примерно одинаковым. Анализ результатов когнитивного компонента готовности к социально-бытовой ориентации детей ЭГ свидетельствует о положительной динамике его сформированности в сравнении с полученными результатами в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы⁹.

Элементарные представления детей ЭГ стали более четкими и объемными, а также логичными и систематизированными. Для них была характерна направленность на социально-бытовую ориентацию. Старшие дошколь-

ники старались анализировать возникшие ситуации, отбирать необходимую информацию, стали использовать обобщающие понятия, были предприняты попытки установить элементные причинно-следственные связи между интересующими объектами и явлениями окружающей действительности, а также их значимые признаки. Дети овладели элементарными нормами и правилами поведения в социуме, а также знаниями социально-бытового характера. Испытуемые старались правильно выстраивать алгоритм своей работы и ориентироваться в процессе общения с другими людьми. Элементарные представления дошкольников КГ сформированы менее слабо: наблюдались бессистемность, небольшой объем необходимых сведений об окружающем мире, а также недостаточность и фрагментарность. Основная особенность проявлялась в перечислении предметов окружающей действительности, далее в искажении логики и последовательности высказывания, застревании на незначительных деталях объектов и явлений. Следует отметить возникающие трудности при воспроизведении основных выводов и обобщений, отвлечении от значимых тем. В речи проявляется бедность словарного запаса, ситуативность, испытуемые не старались осмыслить и отразить воспринимаемые ими предметы и явления, их признаки и свойства.

У испытуемых ЭГ следует отметить качественные изменения в сформированности составляющих когнитивного компонента готовности. Так, например, во-первых, в анализе имеющихся элементарных представлений, выборе необходимой информации, владении элементарными обобщающими понятиями, в выделении значимых признаков и установлении различных взаимосвязей; речь дошкольников отличалась полнотой, распространенностью, осмысленностью, что в констатирующем эксперименте встречалось значительно реже, где у большинства испытуемых отмечалась ограниченность перечислением различных предметов и явлений окружающего социума; во-вторых, в сформированности представлений о себе и об окружающем мире, о социально-бытовой деятельности, о нормах и правилах поведения в социуме, а также социокультурных представлений.

Следует отметить, что у детей ЭГ увеличилось количество правильных и частично правильных ответов: элементарные представления о себе и об окружающем мире – на 45 %; элементарные социокультурные представления – на 59 %; элементарные представления о социально-бытовой деятельности – на 44 %; элементарные представления о нормах и правилах поведения в социуме – на 43 %. Количественные данные отражены в таблице 1.

⁸ Кадакин В. В., Шукишина Т. И., Замкин П. В. Роль педагогического вуза в развитии системы дополнительного образования детей в регионе // Гуманитарные науки и образование. 2017. Т. 31. № 3. С. 60.

⁹ 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. 333.

Сравнительные количественные данные о качестве выполненных заданий детьми старшего дошкольного возраста (когнитивный компонент)

№	Качественная характеристика ответа Серии заданий	Эксперимент	качественный и полный		частично правильный		неправильный		отказ от выполнения	
			ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1.	Элементарные представления о себе и об окружающем мире	Констатирующий	12 %	16 %	31 %	23 %	47 %	50 %	10 %	11 %
		Контрольный	43 %	16 %	45 %	33 %	12 %	43 %	0 %	8 %
2.	Элементарные социокультурные представления	Констатирующий	6 %	8 %	12 %	18 %	60 %	55 %	22 %	19 %
		Контрольный	30 %	11 %	47 %	23 %	23 %	54 %	0 %	12 %
3.	Элементарные представления о социально-бытовой деятельности	Констатирующий	12 %	12 %	27 %	31 %	55 %	47 %	6 %	10 %
		Контрольный	33 %	16 %	50 %	27 %	17 %	51 %	0 %	6 %
4.	Элементарные представления о нормах и правилах поведения в социуме	Констатирующий	15 %	12 %	30 %	33 %	45 %	50 %	10 %	5 %
		Контрольный	47 %	12 %	41 %	31 %	12 %	52 %	0 %	5 %
Итого:		Констатирующий	11,25	12	25	26,25	51,75	50,5	12	11,25
		Контрольный	38,25	13,75	45,75	28,5	16	50	0	7,75

Графическое представление полученных данных (в совокупности) о продвижении старших дошкольников в овладении когнитивным компонентом готовности представлено на рисунке 1.

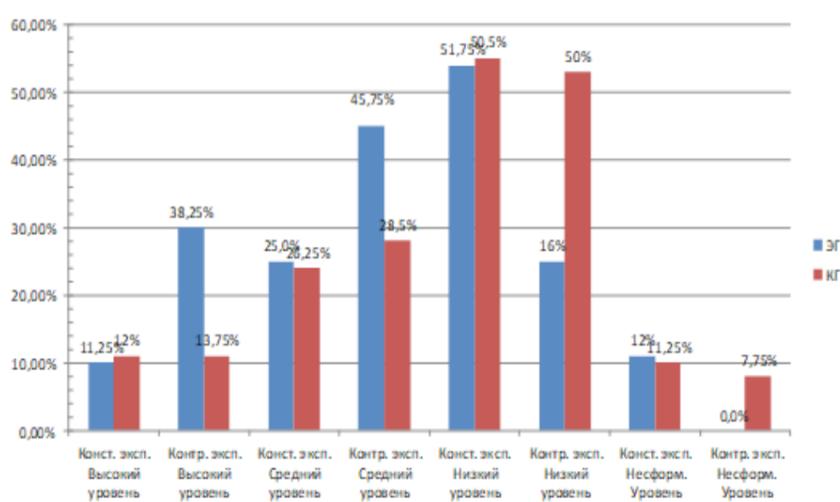


Рис. 1. Сравнительные данные о продвижении старших дошкольников в овладении когнитивным компонентом готовности (уровни сформированности)

Покажем пример выполнения детьми заданий. Так, характеризуя элементарные представления детей о себе и об окружающем мире, следует отметить, что хорошую осведомленность показали 43 % детей ЭГ по вопросу «Что относится к природе?». Дети владели социально-бытовыми знаниями, элементарными способами познания окружающей действительности, давали осознанные, развернутые, четкие и полные ответы (например, «Природа – ... все, что нас окружает ... не созданное руками человека»), последовательно излагали информацию (например, «К природе относятся: солнце, деревья, птицы, звери»), они имели достаточные представления об окружающем мире, выделяли обобщающие понятия «природа» (цветы, камни, животные, ветер и т. д.), осуществляли умозаключения (например, «Без тепла и света ... без воздуха и воды ... не могли бы жить.

Дерево растет в земле. Растениями питаются животные»), строили классификации (например, «Природа бывает живая и неживая»), умели осмысливать и отражать в речи воспринимаемые ими предметы («... к живой природе относятся растения, животные, человек. К неживой природе относятся солнце, камни, воздух, воду»), их признаки (например, «Все живое дышит, питается, растет, размножается и умирает»). Около трети (37 %) испытуемых ЭГ частично справились с заданием, они понимали вопрос, анализировали имеющиеся знания, владели обобщающим понятием «природа», выделяли предметы (например, растения, солнце), но не могли дать полного, развернутого и последовательного ответа. Дети дифференцировали природу на живую и неживую, выделяли признаки (например, «Все живое растет и дышит ...»), называли предметы и явления природы (например, «... к живой природе относятся цветы, деревья, звери ..., к неживой: дождь, ветер, снег ...»). В своих ответах они затруднялись в установлении взаимосвязи между живой и неживой природой, при помощи наводящего вопроса был получен ответ (например, «Живая природа не может существовать без солнца и дождя»). Дети имели знания, но они были неточными, они затруднялись в его изложении, недостаточно умели выделять обобщающие понятия. 20 % информантов ЭГ просили повторить вопрос, им необходимо было время на обдумывание ответа. В результате были получены неверные ответы, свидетельствующие, что дети либо не понимали сути поставленного вопроса, либо у них отсутствовала необходимая информация. В их ответах содержалась неполная (например, «Камни, растения»), неадекватная информация (например, «Природа бывает живая и мертвая»). Достаточно большое число исследуемых не владели пониманием обобщенного понятия «природа»,

не выделяли признаки, не устанавливали взаимосвязи. В их односложных ответах преимущественно назывались предметы окружающего мира (например, «Цветы», «Деревья»). Только 15 % опрошенных КГ справились с этим заданием, они владели обобщающим понятием, перечислили объекты, указывали их назначение, однако знания были неполными, непоследовательными, как у детей ЭГ, они не всегда опирались на личный опыт. Менее трети испытуемых КГ (25 %) ограничились только перечислением объектов и объяснением их назначения, самостоятельно раскрыть обобщающее понятие не смогли. Более половины детей (51 %) КГ дали неверные ответы, большое число исследуемых не владела пониманием обобщенного понятия «природа». Фиксировались случаи немотивированного отказа (9 %) КГ.

Таким образом, следует отметить значительные отличия знаний детей ЭГ и КГ о себе и об окружающем мире. После экспериментального обучения увеличилось количество информантов ЭГ успешно справившихся с заданиями, количество правильных и частично правильных ответов увеличилось. Ребята анализировали имеющиеся знания, осуществляли выбор нужной информации, владели обобщающими понятиями, выделяли признаки и устанавливали взаимосвязи, опирались на свой личный опыт. Их речь была достаточно полной и осмысленной, что значительно реже наблюдалось на этапе констатирующего эксперимента, где основная масса испытуемых ограничивались лишь перечислением предметов и явлений природы. Знания детей КГ незначительно повысились, они характеризовались бессистемностью, малым объемом сведений об окружающем мире. Представления детей о предметах и явлениях социума были сформированы достаточно слабо. Дети медленнее перерабатывали информацию, наблюдались трудности в анализе, актуализации и выборе нужной информации, информанты имели недостаточные представления об окружающем мире, возникали сложности при обобщении, выделении признаков, установлении взаимосвязи, они не умели осмысливать и отражать в речи воспринимаемые предметы, их признаки, речь была нераспространенной, в своих ответах они преимущественно перечисляли предметы окружающего мира.

Обсуждение и заключения

Нами адаптирована методика констатирующего эксперимента с целью проведения контрольного среза, отражающего динамику продвижения детей старшего дошкольного возраста в овладении готовностью к социально-бытовой ориентации в организациях дополнительного образования.

Необходимо отметить позитивные изменения в овладении когнитивным компонентом готовности. Анализ результатов свидетельствует об увеличении количества правильных и частично правильных ответов у детей (так, у ЭГ на 27 %, КГ – на 1,75 %). Дошкольники старались анализировать возникающие перед ними социально-бытовые ситуации, отбирать необходимую информацию, владеть элементарными обобщающими понятиями, устанавливать элементарные причинно-следственные связи, выделять основные отличительные особенности окружающих предметов, явлений и др., правильно ориентироваться в различных ситуациях социально-бытового характера при общении с людьми. Знания детей ЭГ отличались четкостью и систематизированностью, а также преимущественной направленностью на деятельность социально-бытового характера.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы, можно отметить положительные изменения в уровнях сформированности когнитивной готовности к социально-бытовой ориентации детей на базе организаций дополнительного образования, причем результаты в ЭГ значительно выше, чем в КГ. Наблюдается устойчивая динамика роста количества старших дошкольников, находящихся на высоком и среднем уровнях сформированности готовности к социально-бытовой ориентации. Полученные данные подтверждают правильность выдвинутой гипотезы и свидетельствуют о положительных результатах работы по формированию у старших дошкольников когнитивного компонента готовности к социально-бытовой ориентации.

Список использованных источников

1. *Кахнович С. В.* Формирование культуры межличностных отношений дошкольников в контексте социальной компетентности культурно-толерантной личности // Гуманитарные науки и образование. 2014. Т. 17. № 1. С. 33–37
2. *Барцаева Е. В.* Теоретические основы структуры готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 3(24). С. 299–302.
3. *Барцаева Е. В.* Содержание когнитивного компонента готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников [Электронный ресурс] // Современные научные исследования. Выпуск 9 : сборник статей участников Всероссийского конкурса «Лучшая молодежная научная статья – 2018», проведенного АНО ДПО «МЦИТО», г. Киров (август 2017 – май 2018 года). Киров : МЦИТО, 2018. 1 электрон. опт. диск (CD-R).

4. Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью : учеб. пособие. М. : Академия, 1998. 160 с.

5. 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.

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. Кадакин В. В., Шукшина Т. И., Замкин П. В. Роль педагогического вуза в развитии системы дополнительного образования детей в регионе // Гуманитарные науки и образование. 2017. Т. 31. № 3. С. 56–64.

Поступила 28.04.2020;
принята к публикации 30.04.2020.

Об авторе:

Барцаева Елена Васильевна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, соискатель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13), ezhovkina.elena@mail.ru

Автор прочитал и утвердил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Kahnovich S.V. Formation of culture of interpersonal relations of preschool children in the context of social competence of a culturally tolerant person. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2014; 1 (17): 33–37. (In Russ.)

2. Bartsaeva E.V. Theoretical foundations of the structure of readiness for social orientation of preschool children. *Samarskij nauchnyj vestnik* = Samara scientific Bulletin. 2018; T. 7. 3 (24): 299–302. (In Russ.)

3. Bartsaeva E.V. Content of cognitive component of readiness for social orientation of preschool children. *Sovremennye nauchnye issledovaniya. Vyp. 9: sb. st. uchastnikov Vseros. konkursa «Luchshaya molodyozhnaya nauchnaya stat'ya – 2018», provedyonnogo ANO DPO «MCITO», g. Kirov (avgust 2017 – maj 2018 goda)* = Modern scientific researches. Iss. 9: collection of articles of participants of the all-Russian contest “Best youth scientific article-2018”, held by ANO DPO “ICITO”, Kirov (August 2017 – May 2018). Kirov, MZITO Publ., 2018. 1 El. wholesale. disc (CD-R). (In Russ.)

4. Kozlova S.A. Theory and methods of introducing preschool children to social reality. Moscow, 1998. 160 p. (In Russ.)

5. Bartsaeva E.V. Research of readiness for social and everyday 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.)

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. Kadakin V.V., Shukshina T.I., Zamkin P.V. The role of a pedagogical University in the development of the system of additional education for children in the region. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 3 (31): 56–64. (In Russ.)

Submitted 28.04.2020;
revised 30.04.2020.

About the author:

Elena V. Bartsaeva, Senior lecturer, Department of special pedagogy and medical bases of speech, applicant at the Department of pedagogy, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), ezhovkina.elena@mail.ru

The author has read and approved
the final manuscript.

УДК 004.4+02(045)

Электронная библиотека МГПИ как элемент электронной информационно-образовательной среды вуза

Е. В. Белоглазова

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
beloglazova@yandex.ru

Введение: в статье рассматривается электронная библиотека ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МГПИ) как элемент электронной информационно-образовательной среды вуза.

Материалы и методы: при проведении исследования использовались теоретические методы: изучение и анализ педагогической, научно-методической и учебной литературы, систематизация материала по исследуемой проблеме, прогнозирование.

Результаты исследования: в вузах активно используются возможности электронной информационно-образовательной среды, которые обязательно включают в себя совокупность электронных образовательных и научных ресурсов. Одно из важных направлений деятельности вузовских библиотек – формирование собственной полнотекстовой электронной библиотеки, которое предусматривает интеграцию электронных изданий профессорско-преподавательского состава и других ресурсов библиотеки в единое информационное пространство, обеспечивает локальным и удаленным доступом пользователей библиотечных услуг.

Обсуждение и заключение: электронная библиотека МГПИ (ЭБ МГПИ) включает электронный каталог всех изданий библиотеки; электронные издания преподавателей института и закупленные; полнотекстовые версии печатных изданий; полнотекстовые электронные версии. Ее возможности позволяют осуществлять работу с ресурсами в любое удобное время в удаленном режиме. Пользователям доступны все виды поиска, ранжирование списка по автору и заглавию, по дате создания библиографической записи; полнотекстовые электронные издания; работа в личном кабинете.

Ключевые слова: электронные ресурсы, электронные издания, электронная библиотека, электронная информационно-образовательная среда.

Благодарности: исследование выполнено в рамках Программы внутривузовских грантов ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» по мероприятию 1 «Научно- и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса вуза» (тема «Регистрация базы данных «Электронная библиотека МГПИ» для обеспечения образовательного и научного процессов в вузе электронными ресурсами»).

Electronic Library MGPI as an Element of the University's Electronic Information and Educational Environment

E. V. Beloglazova

Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

beloglazova@yandex.ru

Introduction: the article considers the electronic library of the Mordovian State Pedagogical Institute as an element of the electronic informational and educational environment of the university.

Materials and Methods: during the study, theoretical methods were used: the study and analysis of pedagogical, scientific, methodological and educational literature, the systematization of material on the problem under study, forecasting.

Results: in universities, the opportunities of electronic information and educational environment are actively used, which necessarily include a combination of electronic educational and scientific resources. One of the important activities of university libraries has been the formation of its own full-text electronic library, which provides for the integration of electronic publications of faculty and other library resources into a single information space, provides local and remote access to library service users.

Discussion and Conclusions: the electronic library MSPI includes: an electronic catalog of all library publications; electronic publications of teachers of the institute and those purchased; full-text versions of prints; full-text electronic versions. The capabilities of the MSPI EL allow to work with resources at any convenient time in a remote mode. All types of search are available to users, ranking the list by author and title, by date of creation of the bibliographic record; full-text electronic publications; work at personal account.

Key words: electronic resources, electronic publications, electronic library, electronic information and educational environment.

Acknowledgments: the research was carried out as part of the Intra-Institute Grants Program of Mordovian State Pedagogical Institute for event 1 «Scientific and educational-methodological support of the educational process of the university» (theme «Registration of the database “Electronic library of Moscow State Pedagogical Institute” for educational and scientific processes in the university with electronic resources»).

Введение

В настоящее время в современном цифровом мире формируется общество, которое характеризуется высоким уровнем развития информационных технологий. Считается, что без развития информационных технологий нельзя организовать цивилизационный рынок услуг, решать профессиональные задачи, в том числе и в образовании. Все большую популярность приобретает электронное обучение, которое предполагает стремительное развитие науки и техники и быстрый способ передачи знаний.

Перед высшими учебными заведениями России стоит задача по подготовке таких выпускников, которые должны быть готовы к профессиональной деятельности в условиях цифровых технологий. На решение данной задачи направлен ряд инициатив, способствующих повышению качества образования разного уровня (от дошкольного до послевузовского) с использованием современных информационных технологий: закон «Об Образовании», ФГОС ВО 3++, национальный проект «Образование», проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», Профессиональный стандарт педагога. Согласно указанным документам для современной системы образования России одним из актуальных направлений является создание новых технологических подходов к организации деятельности обучающихся с опорой на современные информационные и коммуникационные технологии. Названному направлению развития должна способствовать электронная информационно-образовательная среда вуза, которая направлена на «повышение доступности, актуальности и качества образования за счет использования современных технологий, образовательного, научного потенциала университетов России, онлайн-платформ и бизнеса»¹.

Цифровая образовательная среда, согласно статье 16, п. 3 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» должна включать «электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивает освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся»².

¹ Национальный проект «Образование». URL: <https://strategy24.ru/rf/projects/project/view?slug=natsional-nyu-proyekt-obrazovaniye&category=education> (дата обращения: 05.07.2019).

² Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Законы, кодексы, нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 08.06.2019).

Обзор литературы

Современное развитие сферы образования и науки характеризуется массовым внедрением информационно-коммуникационных технологий в деятельность всех участников образовательного и научного процессов. В вузах активно используются возможности электронной информационно-образовательной среды, которые обязательно включают в себя совокупность электронных образовательных и научных ресурсов. О важности создания и необходимости интеграции электронных образовательных ресурсов в единое пространство не раз говорили В. И. Сафонов [1], Е. В. Крайнюк [2], Н. В. Мурзина, Е. Б. Сучкова [3]. Так, Е. В. Крайнюк указывает, что «значение библиотек в эпоху внедрения современных компьютерных технологий все более возрастает»³. Об этом говорит и О. О. Роскостова [4].

Вполне естественно, что стремительное развитие электронных технологий открывает новые возможности в области систематизации, хранения и распространения ресурсов. «Достоинства хранения, поиска и предоставления информации на электронных носителях заставляют библиотеки направлять свои усилия на пополнение своих фондов именно электронными ресурсами»⁴, создавая и генерируя собственные электронные библиотеки. Возможности современной электронной библиотеки, ее роль в информационном пространстве вуза раскрыли в своем исследовании Н. Н. Борцова, С. З. Афанкина, Л. В. Федорева [5].

Материалы и методы

При проведении исследования использовались теоретические методы: изучение и анализ педагогической, научно-методической и учебной литературы, систематизация материала по исследуемой проблеме, прогнозирование.

Результаты исследования

Недостаточная экзemplарность печатных изданий, проблема сохранения фонда со всеми гигиеническими требованиями, нехватка помещений для хранения фонда и многие другие факторы подтолкнули библиотеки к использованию электронных ресурсов еще в начале XXI в. Сейчас уже кажется совершенно очевидным, что «пользование ЭБ значительно повышает уро-

³ Крайнюк Е. В. Электронная библиотека в системе дистанционного образования университета // Библиотека традиционная и электронная: смыслы и ценности : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е. Б. Артемьевой, О. Л. Лаврина ; ГПНТБ СО РАН. Новосибирск, 2017. С. 216.

⁴ Мурзина Н. В., Сучкова Е. Б. Формирование электронных информационных ресурсов научной библиотеки Читинской государственной медицинской библиотеки // Наука и образование: новое время. 2019. № 1. С. 1032.

вень доступности и оперативности предоставления информации читателям»⁵.

Приобретение изданий на электронных носителях (CD, DVD-дисках), подписка на электронные базы данных, электронно-библиотечные системы, электронные периодические издания, возможности электронной доставки документов позволяют современным вузовским библиотекам в короткие сроки предоставлять читателям необходимую информацию. Но ни одна приобретенная база не может удовлетворить все разнообразные и возрастающие потребности современных пользователей библиотечных услуг.

Важным направлением деятельности библиотеки вуза стало формирование собственной полнотекстовой электронной библиотеки, которое предусматривает интеграцию электронных изданий профессорско-преподавательского состава и других ресурсов библиотеки в единое информационное пространство, обеспечивает локальным и удаленным доступом пользователей библиотечных услуг.

Библиотека МГПИ, как мы уже отмечали ранее [6; 7], на протяжении нескольких лет систематически и последовательно работает над созданием единой информационно-ресурсной базы для поддержки учебного, воспитательного и научного процессов вуза: полностью обновлена компьютерная и множительная техника; заменено программное обеспечение (АИБС «МегаПро» все модули); автоматизированы все основные технологические процессы; созданы автоматизированные рабочие места для каждого библиотекаря; создан собственный веб-сайт, на котором располагается не только важная и интересная информация о деятельности библиотеки, но и организован доступ к различным электронным информационным ресурсам библиотеки; открыт специализированный читальный зал электронных ресурсов; каждый читальный зал имеет по 10–12 компьютеров, оснащен высокотехнологичным мультимедийным оборудованием. На данный момент в библиотеке 36 компьютеров для читателей, 17 – для сотрудников; оборудованы места для работы с индивидуальными электронными устройствами.

В соответствии с ФГОС ВО каждый вуз обязан организовать функционирование электронной информационно-образовательной среды, важным элементом которой выступает электронная библиотека. ЭБ МГПИ формируется и функционирует согласно Положению об электронной библиотеке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт

им. М. Е. Евсевьева» (принято Ученым советом 6 декабря 2012 г.). Она включает электронный каталог всех изданий библиотеки; электронные издания преподавателей института и закупленные; полнотекстовые версии печатных изданий; ВКР (полнотекстовые электронные версии).

Электронный каталог позволяет в удаленном режиме уточнить наличие необходимого источника информации в фонде библиотеке, месте его хранения, экзemplарность печатных изданий. Каталог состоит из нескольких баз: основная база (в ней содержится вся учебная, учебно-методическая, справочная, энциклопедическая, научная литература); авторефераты (все авторефераты диссертаций, защита которых состоялась в диссертационных советах МГПИ, и авторефераты по рассылке); статьи (периодика) (описание статей из периодических изданий (печатных и электронных) по проблематике вуза); выпускные квалификационные работы (библиографическое описание печатных ВКР); статьи профессорско-преподавательского состава (ППС) (описание статей, авторами которых выступает ППС института), диссертации (описание диссертаций, защита которых состоялась в диссертационных советах МГПИ), журналы (перечень периодических журналов в фонде библиотеке), выпускные квалификационные работы (ВКР) (каталог полнотекстовых версий ВКР).

На данный момент электронный каталог включает 189 141 библиографическую запись, из них: Основная база – 106 344; Авторефераты – 3 946; Статьи (периодика) – 33 917; ВКР – 14 975; Статьи преподавателей – 13 889; Журналы – 15 872; Диссертации – 198 (рис. 1).



Рис. 1. Количество библиографических записей в электронном каталоге ЭБ МГПИ

Электронные издания, доступ к полным текстам которых осуществляется через личный кабинет читателя после авторизации (паролем выступает номер читательского билета). Пополняется данная база в основном за счет электронных изданий ППС института, зарегистрированных в ФГУП НТЦ «Информрегистр», и баз данных, созданных ППС МГПИ и зарегистрированных ФГБУ ФИПС. Соответственно, осуществляется закуп электронных изданий на физиче-

⁵ Борцова Н. Н., Афанаскина С. З., Федореева Л. В. Библиотека – электронная библиотека – открытый доступ // Проблемы высшего образования. 2010. Т. 1. С. 61.

ских носителях, полнотекстовые версии которых выкладываются в ЭБ МГПИ на основании договора с правообладателями.

Полнотекстовые версии печатных изданий – издания ППС, которые находятся в библиотеке в печатном виде, но не удовлетворяют требованиям ФГОС по экземпляренности. Необходимо отметить, что и электронные издания, и полнотекстовые версии печатных изданий передаются в библиотеку с учетом авторского права на основании лицензионных договоров, заключенных с авторами и правообладателями.

ЭБ МГПИ генерирует различные типы изданий: учебники, учебные и учебно-методические пособия, курсы лекций, практикумы, сборники упражнений и другие учебные и учебно-методические издания, которые активно используются в образовательном процессе вуза. Среди изданий ППС представлено и немало результатов научных исследований: биографий (авторских и коллективных), сборников научных статей и сборников материалов различных конференций, что помогает не только ППС делиться результатами, но и качественно по-новому организовывать работу студенческого научного общества.

Выпускные квалификационные работы (ВКР) – полнотекстовые версии ВКР выпускников института. На основании приказа Министерства образования и науки от 29 июня 2015 г. № 636 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры», по требованию которого все ВКР должны быть представлены в электронной версии в библиотеке для общего пользования, в МГПИ был разработан «Регламент передачи выпускных квалифицированных работ в библиотеку МГПИ» (утвержден приказом ректора 30 декабря 2015 г.). Все ВКР передаются в библиотеку МГПИ в течение 10 дней после их защиты по акту от выпускающей кафедры. Полнотекстовые электронные версии ВКР принимаются на CD/DVD-дисках. Сотрудники библиотеки осуществляют их проверку на соответствие требованиям указанного регламента. Вместе с печатной и электронной версией ВКР в библиотеку сдаются справки о проверке работы в системе Антиплагиат, соглашение с автором на размещение в ЭБ МГПИ.

Созданная нормативная база позволила четко организовать формирование фонда ЭБ МГПИ и его постепенное пополнение электронными изданиями и полнотекстовыми версиями печатных изданий. Данные о поступлениях в ЭБ МГПИ представлены на рисунке 2.

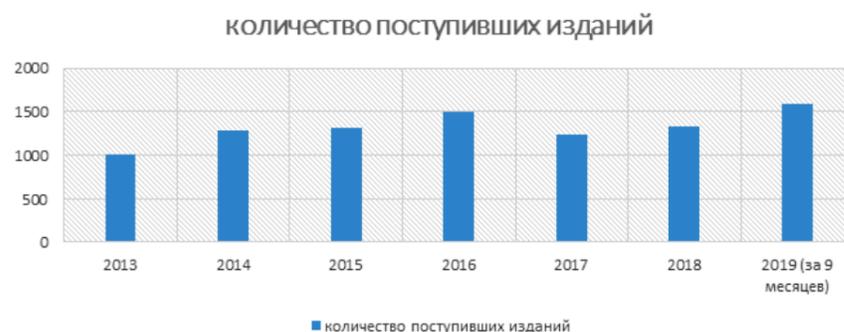


Рис. 2. Поступления электронных изданий в ЭБ МГПИ

Как видим, происходит ежегодное пополнение фонда ЭБ МГПИ, ресурсы которой активно используются участниками образовательного процесса (студентами и преподавателями) в учебной и научной деятельности. Основной процент электронных изданий составляют ВКР, однако в фонде ЭБ МГПИ достаточно много электронных изданий ППС вуза (449 изданий), баз данных (140 изданий), полнотекстовых электронных версий печатных изданий (190 наименований) и закупленных электронных изданий 73 экземпляров (см. рис. 3).

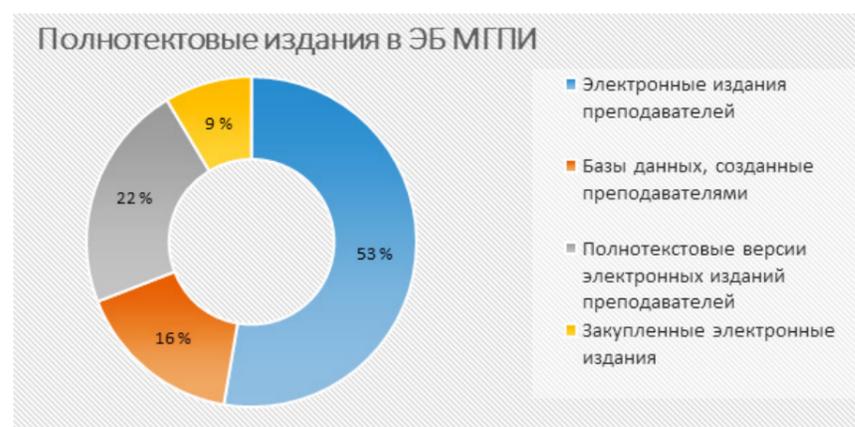


Рис. 3. Электронные издания в фонде ЭБ МГПИ

Доступ к ЭБ МГПИ осуществляется с сайта библиотеки в любое удобное время и в любом удобном месте для читателя. Все пользователи могут воспользоваться простым и расширенным поиском, поиском по словарям и сквозным; всем открыты возможности по ограничению по годам издания, ранжирования списка по автору и заглавию, по дате создания библиографической записи и т. п. Кроме того, авторизованным пользователям доступны полнотекстовые электронные издания, которые постранично просматриваются, существуют возможности работы с текстом (делать закладки, осуществлять поиск по тексту). После авторизации читателям доступна работа в личном кабинете, где выведена информация о наличии книг на руках читателей и сроке их возврата в библиотеку; доступен электронный заказ печатных изданий. ЭБ МГПИ адаптирована для лиц с ограниченными возможностями здоровья по зрению (возможность изменения масштаба текста для слабовидящих).

Качественная наполняемость ЭБ МГПИ, ее возможности позволили создать систему инфор-

мационно-библиотечного и информационно-библиографического обслуживания читателей на основе использования информационных технологий. Открытость и доступность электронных информационных ресурсов качественно обеспечивают образовательный и научный процессы вуза. Об этом свидетельствуют и следующие статистические показатели функционирования ЭБ МГПИ: посещаемость (учитывалась статистика только виртуальных посещений) и виртуальная книговыдача электронных ресурсов библиотеки МГПИ. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Статистические сведения работы ЭБ МГПИ

Год	Посещения ЭБ МГПИ	Книговыдача ЭБ МГПИ
2016	11 960	1 900
2017	11 325	1 968
2018	20 828	7 152
2019 (за 9 месяцев)	32 187	5 362
ИТОГО	76 300	16 382

Статистические данные свидетельствуют о постепенно возрастающем интересе к электронным образовательным ресурсам вуза собственной генерации как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей. Электронная библиотека помогает повысить уровень самостоятельной подготовки студентов, снизить затраты на обеспечение материально-технической базы, увеличить эффективность образовательного процесса.

Обсуждение и заключение

Таким образом, ЭБ МГПИ выступает одним из важных компонентов электронной информационно-образовательной среды вуза, обеспечивает доступ к различным информационным источникам как в традиционной, так и в электронной форме, к электронной научной, учебной и учебно-методической информации. Ее возможности позволяют быстро и удобно находить необходимые издания в удаленном режиме, качественно готовиться к занятиям, проводить исследования.

Список используемых источников

1. Сафонов В. И. Организация информационного взаимодействия в информационно-образовательном пространстве педагогического вуза // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 48–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18883862> (дата обращения: 08.11.2019).
2. Крайнюк Е. В. Электронная библиотека в системе дистанционного образования университе-

та // Библиотека традиционная и электронная: смыслы и ценности : материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е. Б. Артемьевой, О. Л. Лаврина ; ГПНТБ СО РАН. Новосибирск, 2017. С. 216–224.

3. Мурзина Н. В., Сучкова Е. Б. Формирование электронных информационных ресурсов научной библиотеки Читинской государственной медицинской библиотеки // Наука и образование: новое время. 2019. № 1. С. 1032–1037.

4. Роскостова О. О. Электронная библиотека ТОГУ как элемент электронной информационно-образовательной среды университета // Вестник Дальневосточной государственной научной библиотеки. 2019. № 2 (83). С. 65–71.

5. Борцова Н. Н., Афанаскина С. З., Федорева Л. В. Библиотека – электронная библиотека – открытый доступ // Проблемы высшего образования. 2010. Т. 1. С. 60–63.

6. Белоглазова Е. В. Библиотека МГПИ и ее роль в формировании информационной научно-образовательной среды вуза // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4. С. 96–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27700976> (дата обращения: 26.10.2019).

7. Белоглазова Е. В. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей начальных классов // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 2. С. 20–27.

Поступила 04.12.2019;
принята к публикации 08.12.2019.

Об авторе:

Белоглазова Елена Владимировна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 а), кандидат филологических наук, elenbeloglazova@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант статьи.

References

1. Safonov V.I. Organization of information interaction in the information and educational space of a pedagogical university. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* = Pedagogical education in Russia. 2013; 1: 48–52. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18883862> (accessed 08.11.2019). (In Russ.)
2. Krainyuk E.V. Electronic library in the distance education system of the university. *Biblioteka traditsionnaya i elektronnaya: smysly i tsennosti: materialy mezhd. nauch.-prakt. konf.* = Traditional and electronic library: meanings and values: materials int. scientific-practical conf. / ed. E.B. Artemyeva, O.L. Lavrina; SPSL SB RAS. Novosibirsk, 2017. P. 216–224. (In Russ.)

3. Murzina N.V., Suchkova Ye.B. Formation of electronic information resources of the scientific library of the Chita State Medical Library. *Nauka i obrazovaniye: novoye vremya* = Science and Education: New Time. 2019; 1: 1032–1037. (In Russ.)

4. Roskostova O.O. Electronic library of PNU as an element of the electronic informational and educational corps of the university. *Vestnik Dal'nevostochnoy gosudarstvennoy nauchnoy biblioteki* = Bulletin of the Far Eastern State Scientific Library. 2019; 2 (83): 65–71. (In Russ.)

5. Bortsova N.N., Afanaskina S.Z., Fedoreeva L.V. Library – electronic library – open access. *Problemy vyshego obrazovaniya* = Problems of Higher Education. 2010; 1: 60–63. (In Russ.)

6. Beloglazova E.V. Library of Moscow State Pedagogical Institute and its role in the formation of the informational scientific and educational environment of the university. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2016; 4: 96–101. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27700976> (accessed 26.10.2019). (In Russ.)

7. Beloglazova E.V. Use of electronic educational resources in the process of preparing future primary school teachers. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 2: 20–27. (In Russ.)

Submitted 04.12.2019;
revised 08.12.2019.

About the author:

Elena V. Beloglazova, Associate Professor, Department of Methods of Preschool and Primary Education Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), elenbeloglazova@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 372.881.1 (045)

Электронное учебное пособие как средство организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Введение в региональную этнолингвистику»

Л. П. Водясова

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
LVodjasova@yandex.ru

Введение: предметом исследования в статье является рассмотрение технологии организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Введение в региональную этнолингвистику» с использованием электронного учебного пособия.

Материалы и методы: в работе использовались теоретический (анализ научной литературы по исследуемой проблеме) и эмпирический (наблюдение над процессом обучения, анкетирование) методы.

Результаты исследования: выявлено, что электронное учебное пособие является удобным и в полной мере отвечающим требованиям ФГОС ВО результативным средством организации самостоятельной работы студентов.

Обсуждение и заключения: организация самостоятельной работы по дисциплине «Введение в региональную этнолингвистику» с использованием электронного учебного пособия органично вписывается в образовательный процесс и позволяет не только достичь высоких образовательных результатов, но и разнообразить учебный контент по дисциплине.

Ключевые слова: образовательный процесс, самостоятельная работа студентов, технология организации самостоятельной работы, электронное учебное пособие.

Благодарности: исследование выполнено в рамках Программы внутривузовских грантов ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» по мероприятию 1 «Научно- и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса вуза» (тема «Разработка учебно-методического обеспечения дисциплины «Введение в региональную этнолингвистику» направления подготовки Педагогическое образование»).

Electronic tutorial as a means of organization of independent students work on discipline «Introduction to regional ethnolinguistics»

L. P. Vodyasova

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

LVodjasova@yandex.ru

Introduction: the subject of the article is review of the technology of the organization of independent work of students on discipline «Introduction to regional ethnolinguistics » using the electronic tutorial.

Materials and Methods: in the work theoretical (analysis of the scientific literature on the investigated problem) and empirical (observed over the process of learning, questioning) methods have been used.

Results: it was revealed that electronic tutorial is a convenient tool and fully meets the requirements of Federal State educational standard of higher education effective means of organization of independent work of students.

Discussion and Conclusions: organization of independent work by discipline «Introduction to regional ethnolinguistics» using the electronic tutorial fits in the educational process and allows us to not only achieve high educational results, but also to diversify the educational content for the discipline.

Key words: educational process, independent work of students, technology of independent work organization, electronic tutorial.

Acknowledgements: the research was carried out as part of the Intra-Institute Grants Program of Mordovian State Pedagogical Institute for event 1 «Scientific and educational-methodological support of the educational process of the university» (theme «Development of educational-methodical discipline «Introduction to regional ethnolinguistics « of directions of training Pedagogical education»).

Введение

Развитие науки и практики, постоянно увеличивающийся поток информации потребовали включения в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), в том числе и по направлению Педагогическое образование, как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы, на которую сегодня в учебных планах всех профилей отводится значительный объем содержания образования, предусмотренного ФГОС ВО.

Обзор литературы

В психолого-педагогической литературе понятие *самостоятельная работа* и специфика ее организации в высшем учебном заведении рассматриваются с различных позиций. Так, В. И. Загвязинский самостоятельную работу студентов (СРС) определяет как деятельность по усвоению знаний и умений, протекающую без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляемую им [1]. С ним согласна И. А. Зимняя. Она также считает, что самостоятельная работа организуется самим обучаемым «в наиболее удобное, рациональное с его точки зрения время» и контролируется им самим «в процессе и по результату деятельности»¹ [2]. Однако нам более импонирует точка зрения П. И. Пидкасистого, Л. М. Фридмана и М. Г. Гарунова, по мнению которых самостоятельная

работа выступает как объект деятельности студента, задаваемый преподавателем, программным пособием или обучающей программой, и как форма проявления студентом определенного способа деятельности по выполнению учебного задания, приводящего его к получению нового знания или углублению имеющегося [3].

А. С. Баранова говорит о возросшей в настоящее время роли преподавателя в организации самостоятельной работы [4]. На этом акцентирует внимание и М. И. Савостькина, которая, рассматривая СРС в контексте практики, подчеркивает, что успех может принести только та самостоятельная работа, «которая была очень хорошо подготовлена преподавателем»² [5].

Н. А. Белова совершенно правомерно указывает, что развитие у студентов способности и навыков самостоятельного приобретения знаний и умений, их использование для решения учебных, научных и профессиональных задач должно осуществляться как технологический процесс [6], включающий следующие этапы: *организационный* (создание управляющих учебных по-

¹ Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник. М. : Логос, 2004. С. 252.

² Савостькина М. И. Самостоятельная работа студентов-практикантов в условиях реализации ФГОС // Гуманитарные науки и стратегии образования: пути интеграции [Электронный ресурс] : сб. науч. тр. по материалам V Международ. науч.-практ. конференции – Надькинских чтений «Гуманитарные науки и стратегии образования: пути интеграции», 8 ноября 2017 г. / редкол.: Л. П. Водясова (отв. ред.) [и др.]. Саранск, 2018. С. 227.

собий, которые должны помочь студенту понять логику построения изучаемой дисциплины), *диагностический* (диагностика индивидуально-личностных качеств студента, постановка целей и задач, мотивация к самостоятельной работе, отбор заданий различного уровня), *контрольно-результативный* (контроль и оценка результатов СРС). Организация самостоятельной работы в соответствии данными этапами эффективно осуществляется посредством использования электронных учебно-методических материалов.

Материалы и методы

Целью исследования является рассмотрение технологии организации СРС по дисциплине «Введение в региональную этнолингвистику» с использованием электронного учебного пособия. В работе использовались теоретический (анализ научной литературы по исследуемой проблеме) и эмпирический (наблюдение над процессом обучения, анкетирование) методы.

Результаты исследования

Электронное учебное пособие «Введение в региональную этнолингвистику» предназначено для реализации требований ФГОС ВО и образовательных программ для студентов-бакалавров направлений подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль «Русский язык. Родной язык и литература») и 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Родной язык и литература»). Отдельные темы используются при обучении студентов-магистрантов направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профили «Языки и литературы в межкультурной коммуникации», «Преподавание филологических дисциплин»).

Учебное пособие предоставляет возможность осуществлять полный цикл обучающих процедур на всех видах занятий, однако особенно оно эффективно как средство организации самостоятельной работы студентов. При его разработке было обеспечено выполнение следующих требований ФГОС ВО: 1) своевременное отражение результатов достижений науки и практики; 2) последовательное изложение учебного материала; 3) использование современных методов и технических средств в учебном процессе; 4) организация и методическое обеспечение самостоятельной работы студентов. Соблюдены основные принципы формирования элементов электронного учебника (учебного или учебно-методического пособия): модульность, наглядность, иерархическая структура, регулирование, адаптивность, компьютерная поддержка, универсальность, совместимость. При работе с текстом предусмотрено использование навигационной системы, представляющей собой

систему гиперссылок на разделы и определения. Она позволяет быстро устанавливать связь между фреймами учебного материала и находить необходимую информацию или выполнять задания, обеспечивая переход к требуемому материалу щелчком мыши.

Для работы с учебным пособием студентам рекомендуется следующая последовательность: 1) изучить теоретический материал; 2) закрепить материал, выполняя практические задания; 3) проверить в конце каждого модуля степень усвоения материала, выполнив контрольные задания.

В разработанную электронную версию входят тексты лекционного материала, представленного в виде двух модулей. Модуль 1 «Общество. Этнос. Язык. Культура» включает пять тем (Тема 1. Язык и культура как взаимодействующие знаковые системы, соотношенные с мышлением и коммуникацией; Тема 2. Устные и письменные формы существования языка; Тема 3. Языковая картина мира; Тема 4. Объективная реальность и ее языковая интерпретация; Тема 5. Метафорическая основа языка), модуль 2 «Язык и культура в современном мире» – четыре (Тема 6. Фразеология как «культурный компонент» языка; Тема 7. Монолингвизм, билингвизм, полилингвизм и поликультурность; Тема 8. Нетождественность языка и культуры; Тема 9. Языковая политика и ее этнические аспекты). Основные положения дисциплины представлены достаточно полно. Иллюстративный материал использовался в тех местах, которые требовали дополнительного наглядного разъяснения и общего «оживления» учебного материала и повышения мотивации. Каждая тема, в свою очередь, включает вопросы для самопроверки и практические задания для закрепления теоретического материала.

Полноправным дидактическим условием, положительно влияющим на эффективность СРС в целом, является контроль за ее ходом. Как известно, эффективен только непрерывный и целенаправленный контроль, поэтому каждый модуль включает задания для текущего контроля знаний и умений, а также рекомендуемую литературу, которую студенты могут использовать для углубления своих знаний, развития своей креативности. В качестве дополнительного материала в учебное пособие включен терминологический минимум (гlossарий), связанный гиперссылками с лекционным материалом.

Все блоки электронного учебного пособия предполагают возможность внесения изменений, что позволяет по мере необходимости актуализировать и совершенствовать его содержание.

Обсуждение и заключения

Учебное пособие «Введение в региональную этнолингвистику» реализует информационно-коммуникационную образовательную технологию, позволяя не только эффективно организовать самостоятельную работу, но и осуществлять дистанционное обучение. Его использование способствует эффективной СРС над программным материалом за счет таких преимуществ, как: 1) обеспечение всех обучаемых необходимыми учебно-методическими материалами; 2) четкая иерархическая структура; 3) адаптация для самостоятельной работы; 4) удобная навигация. Все это способствует более прочному усвоению студентами учебного материала самостоятельно, повышает у них общий уровень компьютерных знаний, совершенствует способности к обработке информации, облегчает работу преподавателя, высвобождает его рабочее время, перенося часть деятельности студентов на самоподготовку.

Список использованных источников

1. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие. М. : Академия, 2007. 192 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник. М. : Логос, 2004. 384 с.
3. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарун М. Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. М. : Педагогическое общество России, 1999. 354 с.
4. Баранова А. С. Концептуальные основы организации самостоятельной работы студентов университета // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. 2017. № 6. С. 266–276.
5. Савостькина М. И. Самостоятельная работа студентов-практикантов в условиях реализации ФГОС // Гуманитарные науки и стратегии образования: пути интеграции : сб. науч. тр. по материалам V Междунар. науч.-практ. конференции – Надькинских чтений «Гуманитарные науки и стратегии образования: пути интеграции», 8 ноября 2017 г. / редкол.: Л. П. Водясова (отв. ред.) [и др.]. Саранск, 2018. С. 224–228.
6. Белова Н. А. Электронный учебник как средство реализации технологии организации самостоятельной работы студентов в педвузе // Роль словесника в школе и вузе XXI века: хранитель и транслятор знаний, методист, наставник, тьютор : сб. материалов II Всерос. науч.-практ. семинара, 3 дек. 2010 г. / под ред. Н. А. Беловой. Саранск, 2010. С. 177–182.

Поступила 12.08.2019;
принята к публикации 20.08.2019.

Об авторе:

Водясова Любовь Петровна, профессор кафедры родного языка и литературы ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт 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. Zagvyazinsky V.I. Learning theory: a modern interpretation: tutorial. Moscow, Academy, 2007. 192 p. (In Russ.)
2. Zimnyaya I.A. Pedagogical Psychology: textbook. Moscow, Logos, 2004. 384 p. (In Russ.)
3. Pidkasisty P.I, Fridman L.M., Garunov M.G. Psychological-pedagogical guide for the teacher of high school. Moscow, Pedagogical society of Russia, 1999. 354 p. (In Russ.)
4. Baranova A.S. The conceptual basis for the Organization of independent work of students of the University. *Obrazovanie i nauka bez granic: fundamental'nye i prikladnye issledovaniya* = Education and science without borders: fundamental and applied research. 2017; 6: 266–276. (In Russ.)
5. Savostkina M. I. Individual work of bachelors in the implementation of FSES. *Gumanitarnye nauki i strategii obrazovaniya: puti integracii: sb. nauch. tr. po materialam V Mezhdunar. nauch.-prakt. konferencii – Nad'kinskih chtenij «Gumanitarnye nauki i strategii obrazovaniya: puti integracii»*, 8 noyabrya 2017 g. / redkol.: L.P. Vodyasova (otv. red.) [i dr.] = Humanities and education strategies: ways to integrate [electronic resource]: Collection of scientific papers based on the materials of the V international scientific-practical Conference – Nadkins readings «Humanitarian Sciences and Education Strategies: Ways to Integrate», November 8, 2017 / Editorial Board: L.P. Vodjasova (ex. ed.) [etc.]. Saransk, 2018. P. 224–228. (In Russ.)
6. Belova N.A. Electronic textbook as a means of implementing the technology organization of independent work of students in Pedagogical Institute. *Rol' slovesnika v shkole i vuze XXI veka: hranitel' i translator znaniy, metodist, nastavnik, t'yutor: sb. materialov II Vseros. nauch.-prakt. seminara, 3 dek. 2010 g. / pod obshch. red. N.A. Belovoj* = Wordmaker role at school and University in the 21st century: the keeper and translator knowledge, methodologist, tutor: proceedings of the II all-Russian scientific-practical seminar, December 3, 2010 / under edited by N.A. Belova. Saransk, 2010. P. 177–182. (In Russ.)

Submitted 12.08.2019;
revised 20.08.2019.

About the author:

Lyubov P. Vodyasova, Professor, Department of the Native Language and Literature, Mordovian State Pedagogical Institute (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 37: 004.738.5

Применение онлайн-курсов в условиях цифровизации системы высшего образования

Т. В. Глухова*, **Л. И. Ефремова**

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
*asptg2004@mail.ru

Введение: в работе рассмотрена модель учебного процесса с использованием онлайн-курсов, показаны отличия онлайн-обучения от традиционной модели. Целью статьи является освещение результатов научного исследования, направленного на изучение особенностей и выявление преимуществ использования онлайн-курсов в образовательном процессе.

Материалы и методы: использовались теоретические методы (анализ, систематизация и обобщение данных по проблеме исследования). Применялись также методы моделирования и сравнительного анализа интеграции массовых открытых онлайн-курсов в учебный процесс с традиционной моделью обучения в вузе.

Результаты исследования: обоснованы преимущества внедрения онлайн-курсов при реализации образовательных программ вузов в условиях цифровизации на основе модели учебного процесса с использованием онлайн-курсов; приведены сравнительные характеристики традиционной и с использованием онлайн-курсов моделей обучения.

Обсуждение и заключения: обоснована необходимость интеграции онлайн-курсов в учебный процесс образовательных организаций в условиях цифровизации, обеспечивающая реализацию индивидуальной траектории обучения. Представлены модели учебного процесса в традиционной форме и с использованием онлайн-курсов в нотации IDEF0.

Ключевые слова: онлайн-обучение, массовый открытый онлайн-курс, открытые платформы онлайн-обучения, традиционная модель обучения, модель обучения с использованием онлайн-курсов.

Благодарности: авторы благодарны анонимному рецензенту, чьи комментарии позволили исправить фактические неточности и улучшить качество текста.

The use of online courses in the digitalization of higher education

T. V. Glukhova*, **L. I. Yefremova**

Ogarev Mordovia State University, Russian Federation, Saransk
*asptg2004@mail.ru

Introduction: the paper considers the model of the educational process using online courses, and shows the differences between online learning and the traditional model. The purpose of the article is to highlight the results of scientific research aimed at studying the features and identifying the advantages of using online courses in the educational process

Materials and Methods: theoretical methods were used (analysis, systematization and generalization of data on the research problem), as well as methods of modeling and comparative analysis of the integration of mass open online courses in the educational process with the traditional model of higher education.

Results: the advantages of introducing online courses in the implementation of educational programs of universities in digitalization based on the developed model of the educational process using online courses are substantiated; comparative characteristics of traditional and using online courses training models are given.

Discussion and Conclusions: the necessity of integrating online courses into the educational process of educational organizations in the conditions of digitalization, which ensures the implementation of an individual

learning trajectory, is justified. The developed models of the educational process are presented in the traditional form and using online courses in IDEF0 notation.

Key words: online training, a massive open online course, open online learning platforms, a traditional learning model, a learning model using online courses.

Acknowledgements: the authors are grateful to the anonymous reviewer whose comments have helped to correct factual errors and improve the quality of the manuscript.

Введение

Современное образовательное пространство претерпело серьезные трансформации с появлением информационных компьютерных технологий, способствующих развитию образовательных учреждений во всем мире.

Основные направления цифровизации системы образования изложены в решении Комитета по образованию и науке ГД Федерального собрания РФ (от 20 февраля 2018 года № 40-5) «О развитии информатизации системы образования и о совершенствовании законодательства в области электронного обучения и дистанционных образовательных технологий», где отмечается, что информатизация образования является неотъемлемой составляющей формирования информационного общества в РФ и важным направлением развития системы российского образования¹. В этой связи вузы стали осваивать новые форматы передачи знаний. Одним из стратегических направлений в этой области выступает развитие электронного обучения в контексте нового мирового тренда – Массовых открытых онлайн-курсов (МООК). Особенно важным является разработка и применение МООК, направленных на повышение качества предоставляемых образовательных услуг не только для населения и обучающихся образовательных организаций Российской Федерации, но и предназначенных для выхода в мировое образовательное пространство.

В настоящее время разработаны различные модели использования онлайн-курсов в учебном процессе, которые обеспечивают определенные преимущества как для обучающегося, так и для образовательной организации.

Материалы и методы

Для раскрытия понятия и особенностей использования онлайн-курсов в учебном процессе образовательных организаций нами использованы методы теоретического анализа изучаемой проблемы. Для обоснования целесообразности

использования МООК в системе высшего образования использовался метод системного анализа и синтеза. Проведение сравнительного анализа классической модели учебного процесса и модели с использованием онлайн-курсов потребовало применения метода функционального моделирования процессов в инструментальной среде Ramus educational, что позволило выявить преимущества онлайн-обучения.

Обзор литературы

Онлайн-обучению посвящают свои исследования многие отечественные и зарубежные ученые, называя его новой образовательной системой XXI в. [1–3].

Онлайн-обучение обеспечивает формирование систем массового непрерывного самообучения и общего обмена информацией, наиболее адекватно и гибко реагирует на потребности общества в части подготовки высокопрофессиональных специалистов. Очень часто модель онлайн-обучения представляется как перенос традиционного учебного процесса с помощью инфокоммуникационных технологий в виртуальную среду. По мнению Н. Л. Романовой, онлайн-обучение отличается от других форм образования открытым доступом и массовым характером. В то же время оно предполагает определенный уровень подготовки обучающихся и высокий уровень их мотивации к получению образования, так как контролирующая функция при такой форме обучения имеет гораздо меньшее значение, чем при других формах образования [1].

Одним из инновационных направлений в онлайн-обучении являются массовые открытые онлайн-курсы, относящиеся, по мнению М. Б. Лебедевой, к наиболее перспективным тенденциям в развитии образования до 2028 г. [2]. В. Б. Артеменко раскрывает сущность и основные характеристики МООК, предлагает новые подходы к обучению и повышению квалификации с учетом концепции обучения через всю жизнь, представляет их как новое явление для преподавателей вузов, поскольку освоение готовых предложений требует времени, соответствующей оценки содержания, способов работы и целесообразности их включения в образовательный процесс [4].

¹ Решение Комитета по образованию и науке ГД Федерального собрания РФ (от 20 февраля 2018 года № 40-5) «О развитии информатизации системы образования и о совершенствовании законодательства в области электронного обучения и дистанционных образовательных технологий». URL: <http://docs.cntd.ru/document/556985932> (дата обращения: 03.02.2020).

Проведенные теоретические исследования подтверждают, что онлайн-обучение позволяет разнообразить и традиционный процесс обучения в вузах, а также является перспективной и динамично развивающейся формой обучения, поскольку позволяет существенно расширять временные и пространственные рамки учебного процесса и делает его более гибким.

Результаты исследования

В современных условиях развития образования все чаще стали использоваться информационные образовательные технологии, позволяющие изменить содержание, методы и организационные формы обучения [5; 6]. Их внедрение в образовательный процесс поддерживается на государственном уровне. В рамках реализации программы «Развитие образования» действует приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», направленный на повышение качества и расширение возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан. В рамках проекта особое внимание уделяется внедрению онлайн-обучения, в том числе массовых открытых онлайн-курсов с интерактивным участием и открытым доступом через Интернет. Для их продвижения в систему образования существует достаточно много коммерческих и некоммерческих организаций. Они занимаются разработкой онлайн-курсов и предлагают платформы для их продвижения [7].

Современные образовательные онлайн-платформы дают возможность образовательным учреждениям использовать или размещать соб-

ственные онлайн-курсы для реализации основных образовательных программ, что обеспечивает следующие преимущества в рамках реализации образовательного процесса: 1) восполнение недостающих кадровых ресурсов требуемой квалификации; 2) высвобождение части времени преподавателей для научно-исследовательской работы без увеличения штатной численности сотрудников; 3) увеличение вариативности предложения курсов студентам без дополнительных издержек; 4) гибкость планирования учебного процесса и индивидуальные образовательные траектории; 5) использование независимого контроля знаний обучающихся; 7) усиление привлекательности своих образовательных программ при использовании брендов сильных российских университетов; 8) повышение качества обучения студентов и обновление содержания основных образовательных программ; 9) оптимизация затрат на реализацию основных образовательных программ.

Для описания преимуществ использования онлайн-курсов в образовательном процессе мы считаем необходимым провести его сравнительный анализ с традиционной формой обучения.

Классическая модель учебного процесса представлена на рисунке 1.

Представленная модель учебного процесса подтверждает максимальное задействование профессорско-преподавательского состава при его реализации, строгую привязанность обучающегося к графику учебного процесса и структуре образовательной программы.

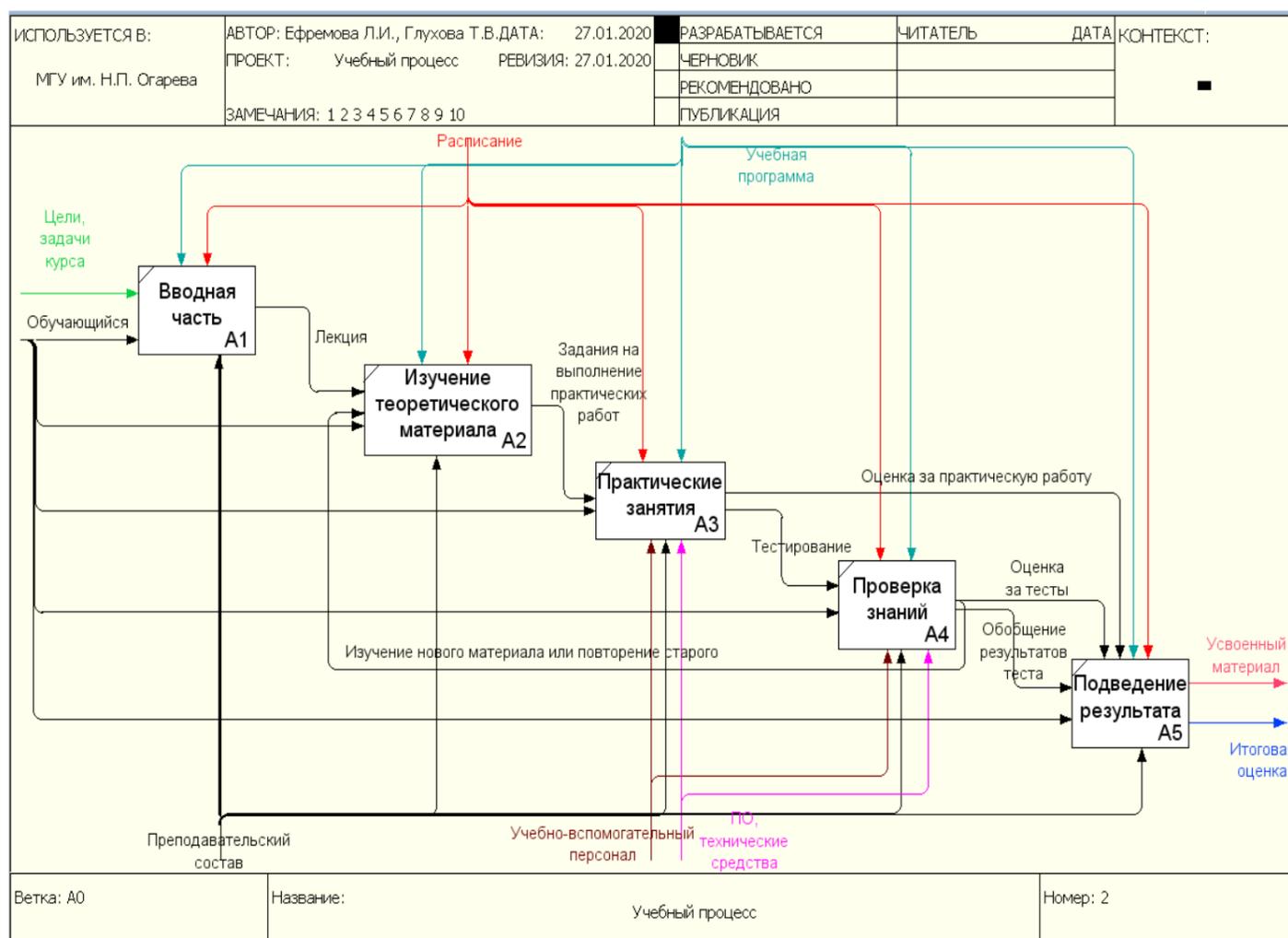


Рис. 1. Классическая модель учебного процесса

Модель учебного процесса с включением в него онлайн-курсов представлена на рисунке 2.

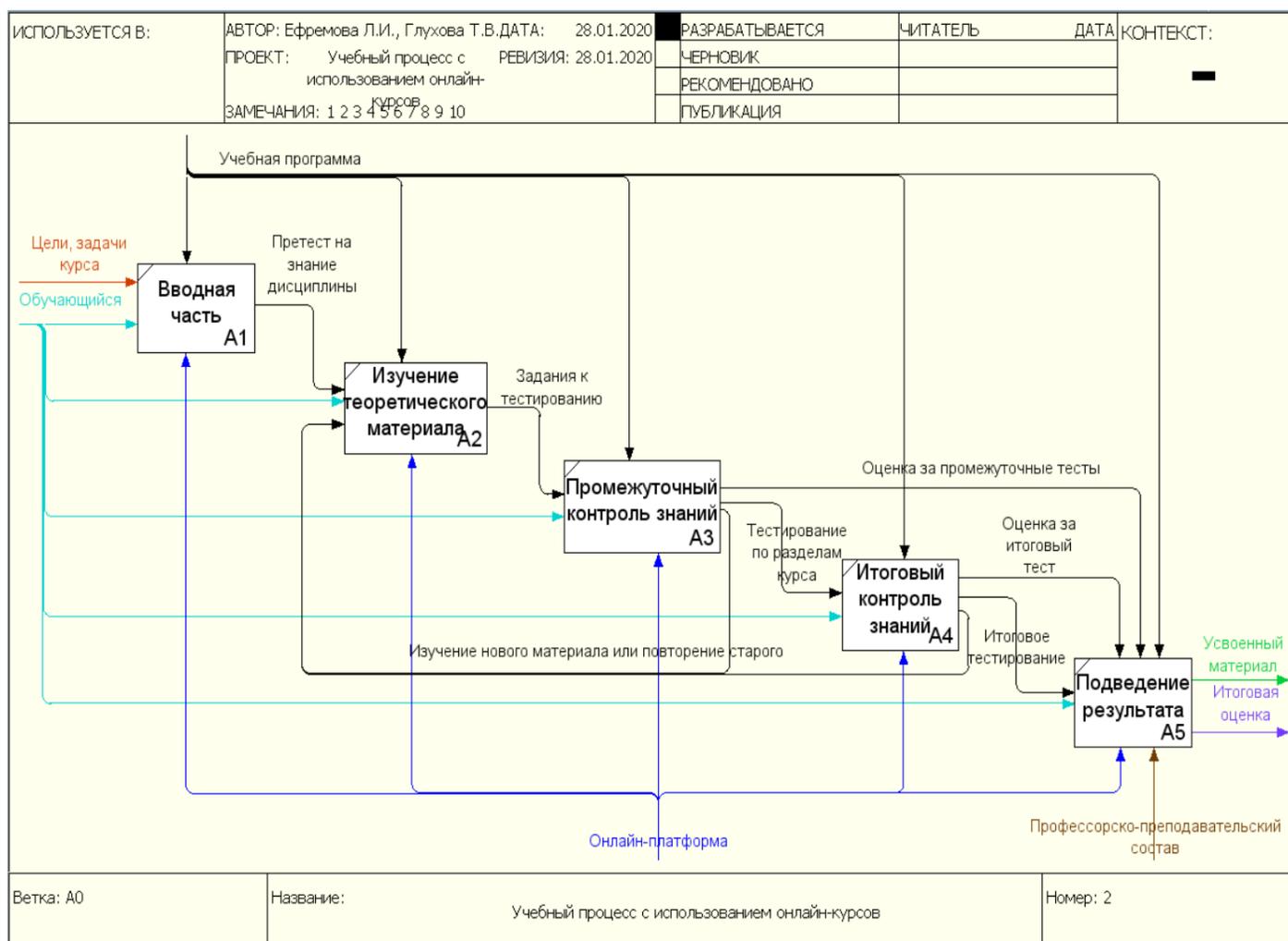


Рис. 2. Модель учебного процесса с использованием онлайн-курсов

На основе модели, представленной на рисунке 2, раскроем преимущества онлайн-обучения, как для обучающегося, так и для образовательной организации в целом.

Для реализации образовательных программ в современных условиях деятельность вузовского преподавателя должна быть весьма многоаспектной. Она должна включать исследовательскую, обучающую, проектную, учебно-методическую, организационную, экспертно-оценочную, инновационную и т. д. [8]. Однако при реализации классической модели учебного процесса обеспечение перечисленных видов деятельности преподавателя не всегда представляется возможным. В этой связи внедрение онлайн-курсов способствует восполнению недостающих кадровых ресурсов требуемой квалификации.

В рамках реализуемых образовательных программ изучение дисциплин вариативной части на онлайн-платформах способствует увеличению вариативности предложения курсов студентам без дополнительных издержек для вуза.

Встраивание MOOK в основные образовательные программы предполагает более гибкую организацию системы обучения, при которой студент имеет возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию без привязанности к расписанию, что способствует изучению дисциплины без привязки к определенному месту и времени проведения занятий в удобном режиме, так как к ресурсам онлайн-

платформ можно обратиться с любого портативного устройства. Следует отметить также актуальность исследуемого формата обучения для лиц с ограниченными возможностями. Индивидуальная образовательная траектория должна соответствовать уровню развития студента и предоставлять возможность получения и углубления знаний именно в тех областях, которые являются для обучающегося наиболее приоритетными.

Проверка и оценка знаний, умений и навыков обучающихся – незаменимая составляющая часть учебной деятельности, при которой на разных этапах обучения выявляется уровень усвоения материала, установленными учебными программами [9]. В отличие от классической модели обучения, где преподаватель в интерактивном взаимодействии с обучающимся дает субъективную оценку его знаний и навыков, при онлайн-обучении оценка образовательных результатов происходит, как правило, в автоматическом режиме с помощью тестов или в режиме взаимного оценивания учебных и контрольных заданий, что способствует независимости контроля знаний обучающихся [10].

Каждое высшее учебное заведение старается быть более привлекательным для своих целевых аудиторий (абитуриентов, студентов, работодателей, органов государственной власти, инвесторов) [11]. Решение этой задачи во многом осуществляется за счет расширения спектра образовательных программ, усиления взаимодей-

ствия с другими вузами, вхождения в международные Ассоциации университетов, активизации коммуникаций на ведущих интернет-площадках, а также использования ресурсов онлайн-платформ для реализации своих образовательных программ, что в целом способствует повышению конкурентоспособности образовательного учреждения.

Ведущие преподаватели высших учебных заведений, эксперты, специалисты государственных структур и бизнес-сообществ всё шире стараются внедрять результаты собственных достижений посредством инновационной деятельности и использования научно-технических новшеств, в том числе посредством разработки и размещения онлайн-курсов. При этом образовательные ресурсы проходят многоступенчатую оценку качества их содержания, то есть они должны соответствовать как техническим требованиям и законодательству нашей страны, так и отвечать определенным стандартам. Таким образом, использование онлайн-курсов в образовательном процессе является действенным способом обновления содержания образовательных программ, а также повышения качества и эффективности обучения студентов в вузах [12].

Характер протекающих процессов на рынке образования России заставляет поставщиков образовательных услуг быстрее приспосабливаться к потребностям общества и заставляет вузы больше внимания уделять оценке экономической эффективности деятельности. При этом современная образовательная организация должна обеспечивать высокое качество реализации образовательных программ высшего образования [13]. В этой связи использование онлайн-курсов может быть эффективным инструментом решения задач сокращения затрат на реализацию образовательных программ вузов в части традиционных, малоэффективных форм взаимодействия со студентами, а также высвобождения аудиторного фонда и экономии материально-технических ресурсов.

Использование онлайн-обучения в настоящее время является актуальным еще и потому, что компетентностный подход предусматривает существенное возрастание объемов самостоятельной работы студента. Для изучения дополнительного материала по дисциплине онлайн-курсы порой просто необходимы.

Обсуждение и заключения

Таким образом, онлайн-обучение – это современная модель образовательного процесса, которая предоставляет инновационный метод доставки образования пользователям и способствует развитию новой культуры обучения, сотрудничества, коммуникации, получению знаний через Интернет. В сравнении с традици-

онной моделью онлайн-обучение имеет ряд преимуществ: восполнение недостающих кадровых ресурсов требуемой квалификации, высвобождение части времени преподавателей для научной работы, увеличение вариативности предложения курсов студентам без дополнительных издержек, гибкость планирования учебного процесса, независимый контроль знаний обучающихся, усиление привлекательности своих образовательных программ при использовании брендов сильных российских университетов, повышение качества обучения студентов, оптимизация затрат на реализацию основных образовательных программ.

Онлайн-обучение требует обязательного внедрения в образовательный процесс онлайн-курсов, появление которых основывается на реализации современных образовательных принципов открытости обучения, равенства участников учебного процесса, интернационализации образовательных систем и глобализации образовательного пространства. Интенсивное развитие онлайн-курсов количественно уменьшает роль традиционной системы образования, однако не принижает ее фундаментально-академического значения.

Список использованных источников

1. Романова Н. Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения // Педагогика высшей школы. 2018. № 2. С. 5–8.
2. Лебедева М. Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования // Человек и образование. 2015. № 1 (42). С. 105–108.
3. Махаметова М. М. Плюсы и минусы онлайн-обучения // Современная педагогика. 2017. № 5 (54). С. 1–2.
4. Артеменко В. Б. МООС и мониторинг качества жизни населения регионов Украины // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17. № 1. С. 374–384.
5. Ефремова Л. И., Сысоева Е. А. Роль дистанционного обучения в образовательном процессе вуза // Образование и общество. 2016. № 1 (96). С. 33–38.
6. Горбунова С. И., Ефремова Л. И. Информационные технологии в образовании // Системное управление. 2012. № 1 (14). С. 55.
7. Глухова Т. В., Ефремова Л. И. Онлайн-курс как эффективный инструмент современного образования // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 3. С. 28–38.
8. Исаев А. П., Валеева Л. В., Мартынова Е. В., Плотников Л. В., Плотников Ю. В., Фомин Н. И., Черепанова Е. В. Сертификация преподавателей университета на основе оценки научно-педагогических компетенций : методическое пособие / под общ. ред. А. П. Исаева. Екатеринбург: Ажур, 2015. 106 с.

9. Глухова Т. В. Балльно-рейтинговая система контроля и оценки знаний студентов: проблемы внедрения и перспективы развития // Мир науки и образования. 2015. № 1 (1). С. 18.

10. Быстрова Т. Ю., Ларионова В. А., Синицын Е. В., Толмачев А. В. Учебная аналитика MOOC как инструмент прогнозирования успешности обучающихся // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 139–166.

11. Неретина Е. А., Гвоздецкая И. В., Корокошко Ю. В. Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития. // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 1 (78). С. 13–21.

12. Чекалина Т. А., Тумандеева Т. В., Максименко Н. В. Основные направления и перспективы развития онлайн-обучения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 3 (31). С. 44–52.

13. Асабин В. В., Гаранин М. А., Гнатюк М. А. Оптимизация учебных планов образовательных программ вузов // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 64–68.

Поступила 04.03.2020;
принята к публикации 25.03.2020.

Об авторах:

Глухова Татьяна Васильевна, доцент кафедры управления качеством ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Полежаева, д. 44), кандидат экономических наук, asptg2004@mail.ru

Ефремова Лидия Ивановна, доцент кафедры статистики, эконометрики и информационных технологий в управлении ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Полежаева, д. 44), кандидат экономических наук, EfremovaLI@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Глухова Татьяна Васильевна – анализ моделей, критический анализ и доработка текста.

Ефремова Лидия Ивановна – разработка моделей, подготовка начального варианта текста, теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Romanova N.L. Online courses as an innovative form of distance learning. *Pedagogika vysshej shkoly* = Higher Education Pedagogy. 2018; 2: 5–8. (In Russ.)

2. Lebedeva M.B. Massive open online courses as a trend in the development of education. *Chelovek i ob-*

razovanie = Man and education. 2015; 1 (42): 105–108. (In Russ.)

3. Makhmetova M.M. Pros and Cons of Online Learning. *Sovremennaya pedagogika* = Modern pedagogy 2017; 5 (54): 1–2. (In Russ.)

4. Artemenko V.B. MEP and monitoring the quality of life of the population of the regions of Ukraine. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo* = Educational Technology and Society. 2014; 17 (1): 374–384. (In Russ.)

5. Efremova L.I., Sysoeva E.A. The role of distance learning in the educational process of the university. *Obrazovanie i obshchestvo* = Education and society. 2016; 1 (96): 33–38. (In Russ.)

6. Gorbunova S.I., Efremova L.I. Information Technology in Education. *Sistemnoe upravlenie* = System management. 2012; 1 (14): 55. (In Russ.)

7. Gluhova T.V., Efremova L.I. Online course as an effective tool in modern education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 3: 28–38. (In Russ.)

8. Isaev A.P., Valueva L.V., Martynova E.V., Plotnikov L.V., Plotnikov Yu.V., Fomin N.I., Cherepanova E. V. Certification of university teachers on the basis of the assessment of scientific and pedagogical competencies: methodological manual / Ed. A.P. Isaev. Ekaterinburg, Azhur, 2015. 106 p. (In Russ.)

9. Gluhova T.V. The point-rating system for monitoring and evaluating students' knowledge: implementation problems and development prospects. *Mir nauki i obrazovaniya* = World of science and education. 2015; 1 (1): 18. (In Russ.)

10. Bystrova T.Yu., Larionova V.A., Sinitsyn E.V., Tolmachev A.V. MOOC training analytics as a tool for predicting student success. *Voprosy obrazovaniya* = Education issues. 2018; 4: 139–166. (In Russ.)

11. Neretina E.A., Gvozdetskaya I.V., Korokoshko Yu.V. The image and brand of the university: the relationship, the features of formation and development potential. *Integraciya obrazovaniya* = Education Integration. 2015; T. 19. 1 (78): 13–21. (In Russ.)

12. Chekalina T.A., Tumandeeva T.V., Maksimenko N.V. The main directions and prospects for the development of online learning. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* = Professional education in Russia and abroad. 2018; 3 (31): 44–52. (In Russ.)

13. Asabin V.V., Garanin M.A., Gnatyuk M.A. Optimization of curricula of educational programs of universities. *Azimut nauchnyh issledovaniy: ekonomika i upravlenie* = Azimuth of Scientific Research: Economics and Management. 2019; T. 8. 3 (28): 64–68. (In Russ.)

Submitted 04.03.2020;
revised 25.03.2020.

About the authors:

Tatiana V. Glukhova, Associate Professor, Department of Quality Management of the National

Research Mordovia State University (44 Polezhaev St., Saransk, 430005, Russia), Ph.D. (Economic), asptg2004@mail.ru

Lidiya I. Efremova, Associate Professor, Department of Statistics, Econometrics and Information Technologies in Management of the National Research Mordovia State University (44 Polezhaev St., Saransk, 430005, Russia), Ph.D. (Economic), EfremovaLI@mail.ru

Contribution of the authors:

Tatiana V. Glukhova – analysis of models, critical analysis and revision of the text.

Lidiya I. Efremova – model development, the preparation of an initial version of the text, a theoretical analysis of the literature on the problem of research.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 372

Современные подходы к использованию интерактивных форм и методов в обучении иностранному языку в вузе

М. Ш. Гусейнова

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»,

г. Махачкала, Россия

madina_alieva_75@mail.ru

Введение: статья посвящена проблеме выбора максимально эффективных и рациональных методов преподавания иностранных языков, соответствующих современным условиям обучения и отвечающих требованиям стандартов современного образования. Цель – проанализировать интерактивные методы и формы преподавания иностранного языка для оптимального достижения коммуникативной цели обучения.

Материалы и методы: в исследовании использовались методы теоретического анализа изучаемой проблемы на основе изучения педагогической литературы; метод системного анализа и синтеза.

Результаты исследования: согласно поставленной цели исследования получены следующие результаты: 1) выделены наиболее эффективные интерактивные формы и методы обучения иностранному языку, развивающие творческую активность студентов; 2) раскрыты потенциальные возможности интерактивных методов обучения иностранному языку; 3) охарактеризованы отдельные интерактивные методы обучения иностранному языку.

Обсуждение и заключения: интерактивные методы в образовательном процессе существенно повышают качество обучения иностранному языку в профессиональном контексте, так как они способствуют реализации принципа коммуникативной направленности.

Ключевые слова: иностранный язык, модернизация обучения, интерактивные формы и методы, инновационные технологии, коммуникативная компетенция.

Modern approaches to the use of interactive forms and methods in teaching a foreign language at the University

M. Sh. Huseynova

Dagestan State University, Makhachkala, Russia

madina_alieva_75@mail.ru

Introduction: the article is devoted to the problem of choosing the most effective and rational methods of teaching foreign languages that meet modern learning conditions and meet the requirements of the standards of modern education. The goal is to analyze interactive methods and forms of teaching a foreign language for optimal achievement of the communicative learning goal.

Materials and Methods: the research used the methods of theoretical analysis of the problem under study based on the study of pedagogical literature; method of system analysis and synthesis.

Results: according to the set goal of the research, the following results were obtained: 1) the most effective interactive forms and methods of teaching a foreign language, which develop the creative activity of students; 2) the potentialities of interactive methods of teaching a foreign language are revealed; 3) individual interactive methods of teaching a foreign language are characterized.

Discussion and Conclusions: interactive methods in the educational process significantly improve the quality of teaching a foreign language in a professional context, as they contribute to the implementation of the principle of communicative orientation.

Key words: creative activity, information technologies, project method, role-playing, foreign language teaching, interactive methods, educational process.

Введение

Основной целью обучения иностранному языку в вузе является формирование межкультурной коммуникативной компетенции, развитие которой дает возможность владения иностранным языком для повседневного и профессионального общения, успешного сотрудничества с зарубежными партнерами, достижения личностного и профессионального успеха.

Проблемой в обучении иностранному языку в современное время является то, что студентам необходимо изучить большой объем информации за короткие сроки. Для решения данной проблемы в методике преподавания иностранных языков наряду с коммуникативным подходом используются получившие широкое распространение интерактивные методы обучения, которые успешно применяются как в европейской, так и в отечественной системе образования. Они занимают важное место среди новых форм и методов обучения, так как способствуют достижению современным преподавателем его главной цели – развитию у студентов умения учиться, учиться творчески и самостоятельно. Таким образом, в связи с модернизацией содержания обучения, разработкой новых образовательных технологий в обучении иностранным языкам вопрос об использовании интерактивных методов обучения приобретает все большую актуальность.

В настоящей статье мы рассмотрим ряд интерактивных форм и методов в обучении иностранному языку и основные преимущества их использования.

Обзор литературы

Многие ученые обращают внимание на необходимость выбора максимально эффективных и рациональных методов преподавания иностранных языков, соответствующих современным условиям обучения и отвечающих требованиям стандартов современного образования. Работы Е. В. Прилуцкой [1], К. Н. Дунаевой [2], А. А. Руновой [3], С. В. Еловской, Е. А. Кругловой [4], Р. С. Карпеева [5], М. К. Кузьминой [6], Б. Ю. Наровой [7] раскрывают значимость интерактивных форм и методов обучения для лучшего запоминания изученного материала, развития познавательной активности и мотивации студентов к изучению иностранного языка.

По мнению А. А. Руновой, «интерактивный метод представляет собой способ достижения целей обучения, в ходе которого у обучающихся активизируется мыслительная деятельность, повышаются мотивация, самостоятельность и ответственность, развиваются коммуникативные умения и реализуется принцип коммуникативной направленности в обучении иностранному языку»¹. Она подчеркивает, что «формы и методы интерактивного обучения основаны на взаимодействии всех обучающихся: друг с другом, с преподавателем и с учебными материалами»². Такого же мнения придерживается К. Н. Дунаева, отмечая, что «интерактивный метод обучения – это современный метод, который направлен на взаимодействие всех участников учебного процесса друг с другом»³. Суть интерактивного обучения, с точки зрения Т. С. Паниной и Л. Н. Вавиловой, в том, чтобы «учебный процесс вовлекал всех учащихся по максимуму в процесс обучения, чтобы каждый участник имел возможность понимать и рефлексировать по поводу своих знаний и мыслей»⁴ [8]. Следовательно, интерактивное обучение определяет способность к взаимодействию, обучению в режиме разговора, диалога и самой деятельности.

Думается, следует согласиться с С. В. Еловской и Е. А. Кругловой в том, что «использование интерактивных методов обучения иностранному языку позволяет организовывать учебную деятельность, формировать определенную коммуникативную среду, максимально приближенную к реальному общению на иностранном языке при отсутствии естественной коммуникативной среды, а также повышает познавательную активность обучающихся, уровень развития мотивации к изучению иностранного языка»⁵. Большая ответственность в этом возлагается на

¹ Рунова А. А. Интерактивный метод в обучении иностранному языку // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 3. С. 33.

² Там же. С. 34.

³ Дунаева К. Н. Использование интерактивных форм и методов обучения иностранному языку // Актуальные вопросы современного иноязычного образования : материалы II всерос. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Ч. 1. Армавир, 2019. С. 153.

⁴ Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения : монография. М. : Академия, 2007. С. 69.

⁵ Еловская С. В., Круглова Е. А. Использование интерактивных методов в обучении иностранному языку // Гаудеамус. 2018. Т. 17. № 38. С. 35.

преподавателя, координирующего процесс обучения иностранному языку. Как подчеркивают Н. М. Чернова и Т. А. Лабаева, «преподаватель должен организовать учебный процесс так, чтобы главное место на занятии отводилось самостоятельной познавательной деятельности студента. Задача педагога – не учить, а научить учиться»⁶ [9]. Р.С. Карпеева полагает, что «преподаватель должен использовать разнообразные формы, методы и приемы обучения, которые бы могли повысить активность студентов в учебном процессе»⁷. Но главное, по мнению автора, он должен добиваться глубокого осмысления всеми студентами учебного материала.

Таким образом, можно утверждать, что методы интерактивного обучения – это современные методы, направленные на взаимодействие всех участников учебного процесса друг с другом, повышающие творческую активность студентов, их мотивацию, самостоятельность и ответственность, активизирующие их мыслительную деятельность, развивающие коммуникативные умения, обеспечивающие конкретную цель – создать комфортные условия для учебного процесса.

На данный момент разработано множество методов и форм интерактивного обучения, которые могут служить базисом для создания новых форм. Преподаватель вуза на занятиях иностранного языка может использовать вышеназванные интерактивные формы и методы обучения с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Материалы и методы

Для раскрытия проблемы формирования творческой активности при обучении иностранному языку студентов с использованием интерактивных форм и методов обучения применялись методы теоретического анализа на основе изучения педагогической литературы. Для выбора максимально эффективных интерактивных методов и форм, соответствующих современным условиям обучения и отвечающих требованиям стандартов современного образования, использовался метод системного анализа и синтеза.

Результаты исследования

Одна из важнейших функций в преподавании иностранного языка состоит в том, чтобы привить умения, позволяющие студентам самостоятельно добывать информацию и активно

включаться в творческую, исследовательскую деятельность. В связи с этим в практике преподавания иностранного языка преобладают различные интерактивные методы обучения, которые можно считать наиболее эффективными. Для студентов создаются проблемные и творческие задания, работа в парах, обсуждения в группах, доклады по определенной теме и т. д.

В силу того, что формы и методы интерактивного обучения основаны на взаимодействии студентов друг с другом, с преподавателем и с учебными материалами, рассмотрим подробнее эти типы взаимодействия.

Как полагает А. А. Рунова⁸, с которой следует согласиться, наибольшим потенциалом обладает сейчас такая форма организации процесса обучения, как работа в группе, которая строится на взаимодействии ее членов. Такая форма обучения дает возможность обучающимся вступать в коммуникацию друг с другом, отстаивать свою позицию, находить компромисс, согласовывать свои действия при поиске решения проблемы. Что касается взаимодействия с преподавателем, то следует подчеркнуть, что роль преподавателя меняется. Его функция теперь – не передавать готовые знания студентам, а мотивировать их к формированию самостоятельных суждений, к поиску нестандартных решений. Относительно взаимодействия с учебными материалами, надо сказать, что при поиске информации и решении некоторых задач обучающимся необходимо обратиться к внешним источниками информации: учебникам, картам, схемам, видеопрезентациям, электронным ресурсам и пр. Все типы взаимодействия характеризуют интерактивный метод обучения.

Рассмотрим более подробно наиболее распространенные интерактивные методы и формы обучения иностранному языку.

М. К. Кузьмина, согласуясь с А. Н. Джуринским, перечисляет следующие интерактивные формы и методы, которые могут использовать преподаватели иностранных языков: творческие задания; работу в малых группах; обучающие игры; общественные ресурсы (экскурсии и пр.); социальные проекты и пр. (соревнования, интервью, выставки); изучение и закрепление нового материала (интерактивные лекции, наглядные пособия, видео- и аудиоматериалы и т. д.); тестирование; дистанционное обучение; кейс-метод, тренинги⁹ [6] и др. Б. Ю. Нарова выделяя

⁸ Рунова А. А. Интерактивный метод в обучении иностранному языку // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 3. С. 33–37.

⁹ Кузьмина М. К. Интерактивные формы проведения занятий по иностранному языку в неязыковом вузе // Современные проблемы подготовки специалистов для предприятий атомной отрасли : материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Г. М. Ильмушкина, Е. Н. Пискуновой. Дмитровград, 2018. С. 113.

⁶ Чернова Н. М., Лабаева Т. А. Самостоятельная познавательная деятельность студентов в изучении иностранного языка // Теория и практика: совершенствование современного научного знания : сб. науч. тр. / под общ. ред. С. В. Кузьмина. Казань, 2017. С. 238.

⁷ Карпеева Р. С. Современные подходы в обучении иностранному языку в техническом вузе // Педагогический вестник. 2019. № 6. С. 32.

ет наиболее распространенные методы, а именно «внешний круг», «вертушку», «аквариум», «мозговой штурм» и «дебаты»¹⁰. И. М. Мельникова и Р. С. Карпеева [10] выделяет такие формы, как блиц-опрос, различные дидактические игры, интерактивные игры моделирования (или ситуативные ролевые игры), дискуссии, а также аудио и визуальные методы, доклады, конференции и т. д. Основную роль играет интерактивная игра как одно из самых доступных и интересных занятий для обучающихся. Игровой метод обучения иностранному языку предполагает проведение занятий в форме ролевых / деловых игр, викторин. Он раскрывает особенности мышления личности, его воображение, эмоции, активность, умение свободно общаться.

При дискуссионном методе обучения иностранному языку используются занятия в форме дебатов, круглых столов, семинаров и др. Как подчеркивают И. М. Мельникова и Р. С. Карпеева, «умение дискутировать включает культуру общения, умение убедительно аргументировать, представляя свою позицию по обсуждаемой теме, и толерантное отношение к иной точке зрения»¹¹. Важной интерактивной формой обучения студентов является круглый стол как форма проведения занятий со свободным обменом мнениями по разнообразным вопросам и проблемам, зачастую с применением мультимедийных презентаций. Основным условием успеха в дискуссии, как представляется, можно считать то, что каждому участнику дискуссии предоставляется возможность свободно высказывать свое мнение и, объединяясь в группы, приводить свои аргументы по обсуждаемой проблеме. Во время проведения дискуссии можно добавить элементы ролевой игры, разделив аудиторию на представителей двух полярных мнений. Тогда ролевой элемент выводится на новый уровень за счет распределения конкретных ролей отдельным студентам.

Существуют также компьютерные методы обучения иностранному языку, которые предполагают проведение виртуальных конференций, форумов и вебинаров [11].

Среди форм, позволяющих создать на занятиях по иностранному языку исследовательскую творческую атмосферу, выделяется «метод проектов», способствующий не только развитию коммуникативных способностей студентов, но и обогащению знаний по предмету, созданию благоприятных условий для раскрытия и проявле-

¹⁰ Нарова Б. Ю. Использование интерактивных форм и методов в обучении иностранному языку // *European Science*. 2019. № 7 (49). С. 62.

¹¹ Мельникова И. М., Карпеева Р. С. Интерактивные технологии в обучении иностранному языку в техническом вузе (из опыта работы) // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2018. № 7. С. 64.

ния их творческих способностей. Создание проблемных ситуаций в работе над проектом считается одним из существенных моментов, так как он является компонентом метода проблемного обучения, который наиболее эффективен для развития творческого потенциала студентов, активизации и формирования их интереса к обучению на занятиях по иностранному языку. Метод проблемного обучения, подчеркивает Е. В. Дорофеева, «развивает инициативу, активность студентов, гибкость и самостоятельность их мышления, приобщает к самостоятельному и творческому добыванию знаний»¹² [12].

Рассматривая кейс-метод, или метод активного проблемно-ситуационного анализа, надо сказать, что суть его состоит в том, что распределение ролей происходит исходя из профессиональных или вспомогательных навыков участников. Особенность этого метода состоит в том, что команда участников обычно одна, основные роли зависят от тематики кейса и набора участников и исполнителям некоторых ролей открывается определенная информация, могущая помочь команде, а вспомогательные роли являются универсальными. От правильного подбора роли каждому участнику зависит эффективность команды и в том числе ее успех в решении кейса. Однако при внедрении интерактивных форм с ролевым аспектом в процесс обучения иностранному языку у преподавателя могут возникнуть некоторые проблемы, которые уменьшают эффективность выполнения поставленной задачи или же не позволяют ее выполнить. Как представляется, основной проблемой здесь является правильное распределение ролей среди участников при использовании таких форм. Поэтому необходима тщательная продуманность в использовании ряда методов и форм интерактивного обучения иностранному языку.

Большое значение при использовании интерактивных форм и методов обучения имеет контроль степени владения умениями как неотъемлемая часть всего процесса обучения иностранному языку. Нам представляется важным проведение компьютерного тестирования. Интерактивные тесты, применяемые на разных этапах обучения иностранному языку, помогают в решении целого комплекса задач, а именно: выявить степень освоения учебного материала, овладения иностранным языком; проблемы в изучении материала, речевых и языковых единиц; проверить знание определенного материала; быстро составить картину успеваемости студентов. Используя интерактивные методы обучения, преподаватель должен следить за вза-

¹² Дорофеева Е. В. Проектная методика в обучении иностранным языкам в высшей школе // *Успехи современной науки и образования*. 2018. № 1. С. 17.

имодействием обучающихся в группе, контролировать дисциплину, оказывать помощь при необходимости, избегая строгого контроля за взаимодействием обучающихся, давая им возможность проявить инициативу и самостоятельность, взять на себя ответственность.

Таким образом, можно сделать вывод, что интерактивные методы обучения иностранному языку способствуют творческому поиску, самовыражению и саморазвитию на занятиях с элементами драматизации, при проведении тематических вечеров, посвященных изучению языков и культур, однако при их применении возможны определенные трудности, которые можно решить путем тщательной продуманности в их использовании.

Обсуждение и заключения

По результатам исследования сформулированы следующие выводы.

Основным компонентом для высокого уровня подготовки обучающихся в вузе является организация учебного процесса, которая заключается в таких важных ее составляющих, как профессиональная компетентность преподавателя, творческий подход и тщательное планирование занятий с использованием современных методов обучения. Большое значение имеет обучение студентов с использованием интерактивных методов и форм.

Среди интерактивных методов и форм следует особо выделить такие, как игровой метод и «метод проектов», кейс-метод, дискуссионный метод и метод круглого стола, компьютерный метод и другие, способствующие развитию у студентов самостоятельности, творческой активности при изучении иностранного языка. Благодаря проектной деятельности углубляются межличностные отношения между преподавателем и студентами, а также между самими студентами. Дискуссии позволяют продемонстрировать свои знания по данной теме и услышать мнения других и пр.

Большое значение при использовании интерактивных форм и методов обучения имеет контроль степени владения умениями как неотъемлемая часть всего процесса обучения иностранному языку, который помогает выявить степень освоения учебного материала, овладения иностранным языком; проблемы в его изучении и т. д.

Однако при использовании вышеперечисленных методов и форм интерактивного обучения иностранному языку существуют некоторые трудности, а именно: преподносится большой объем материала на занятиях; требуется много времени для подготовки к занятиям; невозможно использовать формы и методы интерактивного обучения в многочисленной аудитории; могут

наступить негативные последствия, к примеру, отрицательное отношение коллег к постоянному использованию таких методов; влияние оценки студентов на работу преподавателя и пр.

Таким образом, использование интерактивных форм и методов в обучении иностранному языку способствует лучшему запоминанию изученного материала, развитию познавательной активности, предоставляет новые возможности для закрепления и применения на практике изученного материала, а также решению многих учебных задач, среди которых – развитие коммуникативной компетенции у обучающихся.

Список использованных источников

1. Прилуцкая Е. В. Использование интерактивных форм и методов в обучении иностранному языку // Актуальные вопросы педагогики : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2020. С. 55–57.
2. Дунаева К. Н. Использование интерактивных форм и методов обучения иностранному языку // Актуальные вопросы современного иноязычного образования : материалы II всерос. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Ч. I. Армавир, 2019. С. 152–156.
3. Рунова А. А. Интерактивный метод в обучении иностранному языку // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 3. С. 33–37.
4. Еловская С. В., Круглова Е. А. Использование интерактивных методов в обучении иностранному языку // Гаудеамус. 2018. Т. 17. № 38. С. 35–39.
5. Карпеева Р. С. Современные подходы в обучении иностранному языку в техническом вузе // Педагогический вестник. 2019. № 6. С. 32–34.
6. Кузьмина М. К. Интерактивные формы проведения занятий по иностранному языку в неязыковом вузе // Современные проблемы подготовки специалистов для предприятий атомной отрасли : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Г. М. Ильмушкина, Е. Н. Пискуновой. Димитровград, 2018. С. 112–116.
7. Нарова Б. Ю. Использование интерактивных форм и методов в обучении иностранному языку // European Science. 2019. № 7 (49). С. 6–62.
8. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения : монография. М. : Академия, 2007. 120 с.
9. Чернова Н. М., Лабаева Т. А. Самостоятельная познавательная деятельность студентов в изучении иностранного языка // Теория и практика: совершенствование современного научного знания : сб. науч. тр. / под общ. ред. С. В. Кузьмина. Казань, 2017. С. 237–241.
10. Мельникова И. М., Карпеева Р. С. Интерактивные технологии в обучении иностранному языку в техническом вузе (из опыта работы) // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 7. С. 62–66.

11. Костенко И. Ю., Тимохова М. К. Интерактивный тест как одна из форм контроля при обучении студентов неязыковых специальностей английского языка // Предметная и методическая компетентность как важнейшая составляющая профессионального мастерства преподавателя иностранного языка. Минск, 2017. С. 110–117.

12. Дорофеева Е. В. Проектная методика в обучении иностранным языкам в высшей школе // Успехи современной науки и образования. 2018. № 1. С. 17–20.

Поступила 15.06.2020;
принята 23.06.2020.

Об авторе:

Гусейнова Мадина Шамильевна, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных факультетов ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (367000, Россия, г. Махачкала, ул. КORKMASOVA 8), кандидат филологических наук, madina_alieva_75@mail.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Prilutskaya E.V. Using interactive forms and methods in teaching a foreign language. *Aktual'nye voprosy pedagogiki* = Topical issues of pedagogy: collection of articles Intern. scientific-practical conference. Penza, 2020. P. 55–57. (In Russ).

2. Dunaeva K.N. Using interactive forms and methods of teaching a foreign language. *Aktual'nye voprosy sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya* = Topical issues of modern foreign language education: Materials II of the All-Russian Scientific and Practical Conference: in 2 p. P. I. Armavir, 2019. P. 152–156. (In Russ.).

3. Runova A.A. Interactive method in teaching a foreign language. *Gumanitarnyi nauchnyi vestnik* = Humanitarian scientific Bulletin. 2020; 3: 33–37. (In Russ).

4. Elovskaya S.V., Kruglova E.A. Using interactive methods in teaching a foreign language. *Gaudeamus*. 2018; 17 (38): 35–39. (In Russ).

5. Karpeeva R.S. Modern approaches to teaching a foreign language at a technical University. *Pedagogicheskii vestnik* = Pedagogical Bulletin. 2019; 6: 32–34. (In Russ.)

6. Kuz'mina M.K. Interactive forms of conducting classes in a foreign language in not language high school. *Sovremennye problemy podgotovki spetsialistov dlya predpriyatii atomnoi otraslii* = Modern problems of training specialists for nuclear industry enterprises: materials of the international conference. Dimitrovgrad, 2018. P. 112–116. (In Russ).

7. Narova B.Y. Using interactive forms and methods in teaching a foreign language. *European Science*. 2019, 7 (49): 60–62. (In Russ).

8. Panina T.S., Vavilova L.N. Modern ways to activate learning: monograph. Moscow, Academy, 2007. 120 p. (In Russ).

9. Chernova N.M., Labaeva T.A. Independent cognitive activity of students in learning a foreign language. *Teoriya i praktika: sovershenstvovanie sovremennogo nauchnogo znaniya: sb. nauch. tr.* = Theory and practice: improving modern scientific knowledge: collection of proceedings. Kazan, 2017. P. 60–62. (In Russ.)

10. Mel'nikova I.M., Karpeeva R.S. Interactive technologies in teaching a foreign language in a technical University (from work experience). *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk* = International journal of Humanities and natural Sciences. 2018, 7: 62–66. (In Russ).

11. Kostenko I.Yu., Timokhova M.K. Interactive test as a form of control when teaching students of non-linguistic specialties English. *Predmetnaya i metodicheskaya kompetentnost' kak vazhneishaya sostavlyayushchaya professional'nogo masterstva prepodavatelya inostrannogo yazyka* = Subject and methodological competence as the most important component of professional skills of a foreign language teacher. Minsk, 2017. P. 110–117. (In Russ).

12. Dorofeeva E.V. Project methodology in teaching foreign languages in higher education. *Uspekhi sovremennoi nauki i obrazovaniya* = Success of modern science and education. 2018, 1: 17–20. (In Russ).

Submitted 15.06.2020;
revised 23.06.2020.

About the author:

Madina Sh. Guseinova, Associate Professor, Department of Foreign Languages for the Faculties of Humanities, Dagestan State University (8 Korkmasova St., Makhachkala, 367000, Russia.), Ph.D. (Philology), madina_alieva_75@mail.ru

The author has read and approved
the final manuscript.

УДК 374(045)

Возможности и риски применения цифровых образовательных технологий***В. Е. Дерюга****ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
vardmob@yandex.ru*

Введение: в статье рассматривается комплекс проблем, связанных с влиянием цифровых, в том числе дистанционных, технологий на эффективность образования. Дается анализ этапов развития и целей образования в истории и культуре Homo Sapiens. Выделяются особенности первобытной, аграрной, индустриальной и цифровой образовательных систем. Анализируются последствия цифровой революции, причины снижения эффективности традиционной индустриальной классно-урочной системы в современных условиях XXI в., выявляются основные тенденции цифровизации и технологизации педагогического процесса. Дается анализ возможностей и рисков цифровизации образования. На основе проведенных опросов среди учителей и студентов предлагаются рекомендации педагогам по гуманизации образования и воспитания.

Материалы и методы: в исследовании использовались теоретические (анализ, синтез, сравнение, систематизация материалов по проблеме исследования, прогнозирование) и эмпирические (опрос) методы исследования.

Результаты исследования: в результате изучения теоретического исследования и проведенных опросов было выявлено, что цифровые технологии несут высокие риски дегуманизации педагогического процесса, что проявляется в более высоких затратах энергии и времени на решение образовательных задач, в снижении результативности, в отсутствии творческой деятельности, в снижении уровня взаимодействия участников педагогического процесса и, соответственно, в повышении контроля и утрате доверия между ними, в изменении интереса и снижении мотивации к учебе. В результате даны рекомендации по нивелированию рисков цифрового образования в современных условиях.

Обсуждение и заключения: сегодня формируется новая система образования, которую можно назвать информационно-цифровой. Она является результатом возникшего в XXI в. образа жизни, который накладывается на предыдущие: индустриальный, аграрный, а также образ жизни охотников-собирателей. Новые технологии «бьют» по устоявшимся целям индустриального образования – передаче культурной традиции и созданию условий для творческой реализации Личности. В условиях цифровой жизни классно-урочная система становится все менее эффективной, а цифровые технологии пока несовершенны, чтобы объединиться в единую и высокорезультативную систему. Проведенные исследования и опросы приводят нас к тому, что в условиях неопределенности в образовательном процессе необходимо опираться на вечные, неизменные потребности и ценности Человека. Практическая значимость исследования заключается в возможности гуманизации цифровых технологий в процессе образования и воспитания.

Ключевые слова: цифровые технологии, образование, гуманизм, парадигма, духовность, культура, Человек.

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 «Возможности и риски применения цифровых образовательных технологий».

Opportunities and risks of digital educational technologies usage***V. E. Deryuga****Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
vardmob@yandex.ru*

Introduction: the article deals with a complex of problems associated with the impact of digital and distance technologies on the efficiency of education. The analysis of stages of development and goals of education in history and culture of Homo Sapiens is given. The features of primitive, agrarian, industrial and digital education systems are marked out. The consequences of the digital revolution, the reasons for the decrease in the effectiveness of traditional industrial classroom and lesson system in the modern conditions of the XXI century are analyzed, and the main trends of digitalization and technologicalization of the pedagogical process are identified. The possibilities and risks of digitalization of education are analyzed. Based on the surveys

conducted among teachers and students, recommendations are offered to teachers on humanizing education and upbringing.

Materials and Methods: the research used theoretical research methods: analysis, synthesis, comparison, systematization of materials on the research problem, forecasting, as well as empirical research methods (polls).

Results: as a result of the study of theoretical research and conducted polls it was found that digital technologies carry high risks of dehumanization of the pedagogical process, which is demonstrated in higher energy and time consumption for solving educational tasks, in the reduction of efficiency, in the absence of creative activity, in the reduction of the level of interaction between participants of the pedagogical process and, consequently, in increasing control and loss of trust between them, in changing interest and motivation for learning. As a result, recommendations are given for leveling out the risks of digital education in today's environment.

Discussion and conclusions: today a new education system is being formed, which can be called a digital information system. It is the result of the 21st century way of life, which rejoices in the previous ones: industrial, agrarian and hunter-gatherers' way of life. New technologies «beat» the established goals of industrial education – the transmission of cultural tradition and the creation of conditions for the creative realization of the Person. In the conditions of digital life, the classroom and lesson system is becoming less and less effective, and digital technologies are still imperfect in order to unite in a single, high-performance system. The conducted researches and surveys lead us to the fact that under conditions of uncertainty in the educational process it is necessary to rely on eternal, unchangeable needs and values of the Man. The practical significance of the research lies in the possibility of humanizing digital technologies in the process of education and upbringing.

Key words: digital technology, education, humanism, paradigm, spirituality, culture, Human.

Acknowledgements: the research was carried out as part of a grant for research work in priority areas of research activities of partner universities in the network interaction (South Urals State University for Humanities and Education and Mordovia State Pedagogical Institute) on «Opportunities and risks of digital educational technologies».

Введение

Информационная постиндустриальная эпоха ставит Человека в особую жизненную ситуацию. Происходит наложение цифрового образа жизни на прежний индустриальный образ. В условиях цифровой «волны», или новой фазы исторического развития, прежние системы (в том числе традиционная образовательная) менее эффективны. В то же время складывающаяся цифровая образовательная система еще не выработала эффективные подходы и решения в обучении и воспитании. Это ярко продемонстрировала ситуация с дистанционным обучением во время вспышки Covid-19. Кроме того, мы убеждаемся, что одним из главных рисков, который несут технологии, является дегуманизация педагогического процесса. Ученики и учителя вынуждены затрачивать больше энергии, времени на выполнение образовательных задач, а эффективность в лучшем случае остается на прежнем уровне. Это говорит о том, что технологии не работают на Человека, а наоборот. Перед нами встает риск чрезмерной технологизации жизни, который может привести к потере Человеком самого себя. Эта проблема затрагивает и систему образования. Мы используем технологии не столько ради Человека (результат – повышение общей эффективности и улучшение условий учебы и труда), сколько ради самих технологий.

В результате образовательный процесс дегуманизируется.

Обзор литературы

Теоретической, а также источниковедческой базой исследования являются научные труды в следующих областях: антропологические, исторические, общепhilosophические работы, посвященные проблеме основных этапов в развитии человечества (И. М. Дьяконов, Э. Тоффлер, Х. Ю. Ной и др.), труды в области гуманистической философии, психологии и педагогики (Э. Фромм, Дарио Салас Соммер, В. Франкл, Ш. Амонашвили и др.), религиозной философии (Н. Бердяев, И. Ильин, В. В. Зеньковский), труды по проблемам будущего развития Человека, цивилизации и систем образования в условиях цифрового общества XXI в. (К. Робинсон, М. Н. Эпштейн, Д. Питерсон, А. Курпатов и др.).

Анализ научной литературы позволяет нам сделать следующие выводы.

Человечество в своей истории прошло несколько фаз исторического развития, которые формировали определенный образ жизни Homo Sapiens. Можно выделить четыре фазы: образ жизни (цивилизация) охотников-собирателей, аграрный образ жизни, индустриальный образ жизни и современный, информационный.

Сегодняшний цифровой мир изменил нашу жизнь и технологизирует систему образования.

Перед участниками педагогического процесса встает сложный выбор: поддаться влиянию и требованию технологий, сделать их самоцелью или подчинить цифровой мир человеческим ценностям, гуманизировать его и значит помочь Человеку выполнять свое предназначение – быть творцом собственной жизни и созидателем культуры для всего общества.

Материалы и методы

Целью статьи является анализ возможностей и рисков использования цифровых технологий в педагогическом процессе, в поиске путей преодоления отрицательных последствий и в выработке рекомендаций педагогам. Для достижения данной цели поставлены следующие задачи: выделение этапов становления и развития образовательных систем в зависимости от образа жизни Homo Sapiens; описание технологических последствий информационной революции в процессе и системе образования; анализ изменений и эффективности функционирования традиционной индустриально-гуманистической системы образования в новых цифровых условиях, проведение опроса студентов и учителей по данной проблеме; создание рекомендаций по нивелированию рисков и гуманизации цифрового образования. Для решения исследовательских задач были применены теоретические: анализ, синтез, сравнение, систематизация материалов по проблеме исследования, прогнозирование и эмпирические (опрос) методы исследования.

Результаты исследования

На основе теоретического анализа и опыта педагогической деятельности нами выделены четыре этапа исторического развития, которые формировали определенный образ жизни и системы образования: образ жизни (цивилизация) охотников-собирателей, аграрный образ жизни, индустриальный образ жизни и современный, информационный. Каждый последующий строился на основании предыдущего, «наслаивался» на него.

1. Образ жизни охотников-собирателей.

В период когнитивной революции примерно 70 000 лет назад Человек стал не просто приспосабливаться к миру природы, в котором он жил. Он стал изменять естественную окружающую природу и создавать новый искусственный мир материальных и духовных объектов – мир культуры, ценности которого меняли самого Homo Sapiens и в буквальном смысле слова «требовали» ухода за собой, сохранения, передачи другим поколениям. Так зародилась «культурная традиция», которая продолжается до сегодняшнего дня. Образование же стало процессом передачи эстафетной палочки культуры из поколения в поколение.

Таким образом, уже в первобытном обществе перед Человеком предстают две цели образования. Первая присуща животным и «преследует» Homo Sapiens на протяжении всей его эволюции – это обучение ради выживания в суровом мире природы и общества. Вторая появляется с возникновением культуры – это сохранение и передача накопленной «культурной традиции» из поколения в поколение.

С появлением мира культуры (внутреннего и внешнего) Homo Sapiens начинает создавать новые карты реальности (А. Курпатов), с помощью которых он объясняет и преобразовывает природу. С появлением последующих видов деятельности искусственные культурные карты реальности становятся еще запутаннее и сложнее.

2. Аграрный образ жизни. Второй этап начинается с развитием аграрного образа жизни (около 12 000 лет назад). Его особенности можно объединить словами «ограниченность», «цикличность», «постоянство», «накопление» – пространства, времени, труда, семьи, ресурсов и т. д. Представим лишь некоторые основные аспекты этой эпохи. Во-первых, сельское хозяйство стало основным видом деятельности, который привел к оседлому образу жизни. Теперь люди были заняты трудом на постоянном месте, они были связаны с земельным наделом, не отходили от своих поселений слишком далеко и надолго и предпочли постоянство и предсказуемость изменениям. Во-вторых, выращиваемые продукты питания стали заготавливаться и храниться, животные разводились, а это привело к появлению излишков, накоплению ресурсов, что стало одним из факторов появления частной собственности и социального расслоения. В-третьих, большая стабильная семья из нескольких поколений и большого количества родственников стала основной ячейкой общества. Внутри семьи сложилась четкая иерархия, это было необходимо для выживания, увеличения численности семьи, а также для материального накопления ресурсов в нелегких природных условиях. В-четвертых, возникло социальное и имущественное расслоение. В большей массе люди занимались сельскохозяйственным трудом, но были также собиратели, охотники и войны, жрецы и знать. Постепенно появились торговцы и ремесленники, а с возникновением письменности – грамотные люди, которых использовали в государственных и общественных целях. Подобно семейной сложилась иерархия в обществе. В-пятых, это определило ограниченное разделение труда, однако в целом процессы производства и потребления были едины. Подавляющее большинство людей (крестьяне) хотя и передавали (или меня-

ли) свою продукцию другим социальным группам, однако в то же время пользовались продуктами собственного производства. В-шестых, время воспринималось циклически, а жизнь выстраивалась в соответствии с природными явлениями в течение одного года (времена года, наводнения и засухи, миграция животных и птиц и т. д.). В отличие от охотников-собирателей крестьяне должны были думать о будущем и планировать на несколько месяцев или год вперед. В-седьмых, взгляд в будущее, видение собственных границ (понимание собственной ограниченности), а также границ мира и общества формировал у Человека трансцендентное представление о мире «должного», который не совпадает с миром «сущим». Так мир в представлениях Homo Sapiens разделился на реальный и идеальный. Самое главное, аграрный образ жизни привел к тому, что Человек еще более усердно стал строить искусственный мир культуры, накапливать, сохранять и передавать по наследству его материальные и духовные ценности, заплатив за это свободным временем собственной жизни. Именно тогда, а позже с появлением городов (полисов) и государств передача культурной традиции становится наиболее значимой целью образования. Это связано с объективной ситуацией накопления культурных ценностей. Семья стала домашним «садом», «школой» и «университетом» и должна была организовать процесс взросления молодого поколения и профессиональной подготовки к жизни в рамках своего социального или имущественного статуса. Взрослые должны были передавать не только опыт деятельности (образовательный аспект), но и вводить юнцов в пространство жизни, делать их частью целого общества с его историей, мифами, преданиями, обычаями, обрядами и т. д. (воспитательный аспект).

С появлением письменности (70 000–5000 лет назад) процесс обучения стал более систематизирован, искусственен и авторитарен. Образование давалось не ради личности, ее становления в обществе, не ради реализации заложенного потенциала, а ради трансляции культуры из поколения в поколение, сохранения единства общества в прошлом, настоящем и в исторической перспективе. Независимо от содержания надписей (хозяйственные и математические расчеты, загадки и легенды, законы и своды и т. д.), от вида письма (китайские надписи на панцирях черепах, каменные таблички из Месопотамии, глиняные таблички из Шумера, египетские иероглифы, критское письмо и т. д.) для обучения этому искусству требовались огромные усилия как учителя, так и ученика. Поскольку ребенок воспринимался взрослыми лишь как средство для решения поставленных задач, то он был пол-

ностью подчинен системно-организованному процессу обучения и бесправен. Учитель же отличался требовательностью, строгостью, а наказания (в том числе и физические) были нормой для того времени. Школы обучения письменности (эддубы в Странах Междуречья, канцелярии или школы писцов в Египте и т. д.) существовали для узкого круга людей. Они, как и другие школы (военные, школы торговцев), были призваны сформировать человека как социальную единицу, адаптировать его к жизни на благо общества и государства. Такое образование трудно назвать гуманным. Конечно, учителя, наставники, а тем более родители могли относиться к детям снисходительно, с охранительным желанием помочь выполнить поставленную задачу. Однако у взрослых того времени не было и мысли о том, что ребенку нужно помочь найти место в жизни, проявить и реализовать собственный потенциал и т. д. Человек воспринимался лишь как орудие решения групповых, общественных, государственных задач. Еще худшее место было у ребенка, поскольку в отличие от взрослого, он «горит» желаниями и чувствует бессилие их осуществить под тяжестью внешнего мира. И взрослые, и дети попали в еще более сложную зависимость – необходимость сохранять «культурный багаж» поколений и передавать его из прошлого в будущее. Единственным методом обучения культурным знаниям, умениям и навыкам было копирование и воспроизведение

В период с 800 по 200 гг. до н. э. происходит следующий «культурный рывок» в процессе развития Homo Sapiens. Этот период Карлом Ясперсом был назван «осевым временем»: «В это время происходит много необычайного. В Китае жили Конфуций и Лао-цзы, возникли все направления китайской философии, мыслители Мо-цзы, Чжуан-цзы, Ле-цзы и бесчисленное множество других. В Индии возникли Упанишады, жил Будда; в философии – в Индии, как и в Китае, – были рассмотрены все возможности философского постижения действительности, вплоть до скептицизма, материализма, софистики и нигилизма; в Иране Заратустра учил о мире, где идет борьба добра со злом; в Палестине выступали пророки – Илия, Исайя, Иеремия и Второисайя; в Греции – это время Гомера, философов Парменида, Гераклита, Платона, трагиков, Фукидида и Архимеда. Все то, что связано с этими именами, возникло почти одновременно в течение немногих столетий в Китае, Индии и на Западе независимо друг от друга» [1].

Это мощное духовное движение впервые самостоятельно ставит вопрос о сущности Человека, о его месте в мироздании, о его внутреннем мире наряду с вопросами об устройстве самого мира. Так, среди объективной реальности

возник «гуманистический островок» внутреннего Человека, стремящегося познать себя в мире и мир в себе и привести их к гармоническому единству. Как на естественный мир природы наложилась искусственный мир материальной культуры (сущего), так и в самой культуре возник внутренний идеальный воображаемый (должного). Он был представлен мифами и историями, теориями и расчетами, схемами и формулировками. В стремлении объяснить окружающий мир и познать истину Человек создавал, говоря современными словами, «дополненную реальность» культуры, и это зачастую уводило его от объективности природы и вело к миру трансцендентному. Именно в это время перед Человеком осознанно возникает потребность и задача познать самого себя. Что представляет собой его внутреннее «Я», чем является его Личность наряду с внешним биологическим и социальным статусом. Происходит осознание ценности Человека, Личности, однако гуманизм не является автономным, он находится в глубинах религиозных и философских учений.

Независимо от того, какие принципы лежали в основе общественного мировоззрения (анимизм, космоцентризм, теоцентризм), идеи гуманистического воспитания и образования Человека как самостоятельной активной личности присутствовали в культурах буддизма, даосизма, конфуцианства, философии Древней Греции, иудаизма, христианства, ислама. Вплоть до эпохи Возрождения гуманизм не является ведущим философским принципом (Природа, Космос, Бог, Социум – всегда причина, высшая ценность, а Человек – вторичен по отношению к ним и подчинен), однако проявлялся в свете теологических и философских учений.

Эпоха Возрождения в Западной Европе ознаменовала начало перехода от теоцентрического мировоззрения к антропоцентрическому. Идеи гуманизма начинают выходить на первый план, а в XX и XXI вв. становятся независимыми. Гуманистическое мировоззрение представляет Человека целью, а не средством, отводит ему ведущую роль как в его собственной жизни, так и в жизни всего человечества и планеты Земля. Это формирует новый идеал личности с такими качествами, как самостоятельность, свобода, деловитость и активность, возвышает его над всем животным и растительным миром, постепенно отдаляя от «божественного» мира в повседневной земной жизни. И хотя в современном мире большинство людей принадлежат к религиозным конфессиям, обратим внимание на то, что в цивилизационно развитых странах повседневное поведение людей редко диктуется религиозными нормами морали.

Секуляризация (отделение) научного знания от религии привело к развитию наук и методов рационального познания мира: в астрономии и физике (Дж. Бруно, И. Кеплер, Г. Галилей, И. Ньютон и др.), в алгебре и геометрии (Г. Бригс, П. де Ферма, Б. Паскаль, К. Ф. Гаусс и др.) в философии (Ф. Бэкон, Р. Декарт, Г. Лейбниц, И. Кант и др.), в химии, биологии и медицине (Г. Рук, М. Мальпиги, Ч. Дарвин и др.) и, конечно, в педагогике (Я. А. Коменский, Й. Песталоцци и др.). Автономизация Человека, его «Я», его внутреннего мира культуры стала причиной и главной движущей силой гуманистических ценностей и личностно-ориентированного образования. Кроме того, самостоятельность и свобода приводят Человека к субъективизму культуры (философия релятивизма), что выражается в формуле «объективная истина = сумма субъективных мнений». Истина (прежде всего это касается сферы общественных отношений) теперь складывается из субъективных мнений, оценок, желаний и поступков автономных личностей. Эту особенность гуманизма описывает Харари Юваль Ной. С точки зрения гуманизма, в эстетике понятие «красивое – уродливое» определяется вкусом Человека, в экономике (хороший товар – плохой товар) – желанием клиента, в политике – взглядами электората, в этике (добро – зло) – субъективным мнением Личности [2].

Не смотря на развитие естественных и точных наук, философии рационализма, искусства, направленного на познание сущности Человека, новый этап в сфере образования начинается только с развитием фабрик и заводов и, соответственно, увеличением городов.

3. Индустриальный образ жизни. Он возникает и распространяется постепенно, начиная примерно с XVIII в., и становится массовым к концу XX в. Развитие промышленности и науки (прежде всего в странах Европы и США) приводят к уменьшению процента населения, которое ведет аграрный образ жизни. На городские фабрики и заводы, в офисы и компании переходят сначала мужчины, а потом и женщины. Именно тогда получает массовое распространение классно-урочная система.

Индустриальная революция (а в XX в. так называемая офисная революция) стала разрушать устоявшуюся аграрную семью, которая до эпохи больших заводов и фабрик в огромных городах оставалась самой массовой формой человеческого общежития. Проблема не в том, что семья в эпоху индустриализации и урбанизации стала нуклеарной («двухпоколенной»). Городская семья в отличие от аграрной семьи перестала иметь общий центр «трудового» притяжения, каким для аграрной семьи выступала земля.

Безусловно, жизнь на земле является чрезвычайно сложной (постоянная борьба с естественной природой), однако усилия всех членов сельскохозяйственной семьи направлены на общие цели и, соответственно, результат. Совместная деятельность при всей ее сложности, как правило, объединяла людей, делала их взаимозависимыми. Семья держалась не просто на любви, а на общей деятельности, без которой невозможен коллектив (А. С. Макаренко). Дети в такой семье воспитывались в едином труде, пусть и нелегком.

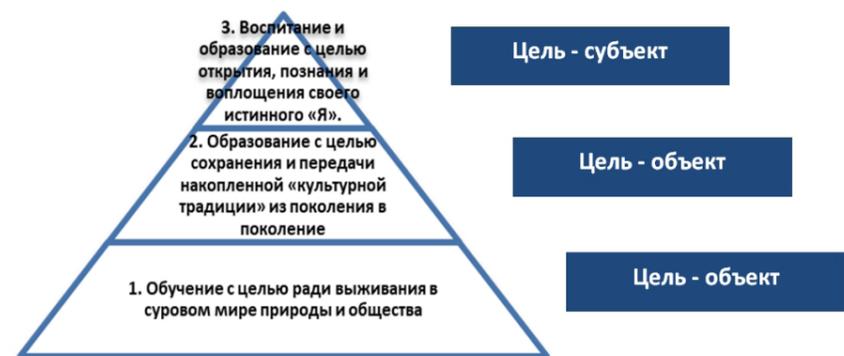
В результате индустриализации первыми из совместной аграрной деятельности вышли мужчины, чуть позже – женщины. Землю они сменили на заводы, фабрики и офисы. А детям достались массовые школы и детские сады. Единый центр объединения семьи был разрушен.

Мы уже сказали о том, что индустриализация стала следствием секуляризации и развития различных (в первую очередь естественных и точных) наук. Среди них свое место занимали науки о Человеке (философия, психология, педагогика). Homo Sapiens стал восприниматься как разумное (по крайней мере, в результате правильного воспитания и социально-организованной жизни) существо. Его призванием стал вечный прогресс окружающего мира в цивилизованной конкуренции с другими, самосовершенствование и самоторжествование. Это в полной мере отразилось на организации массовой школьной системы и теоретической науки о воспитании и образовании, которую В. В. Зеньковский назвал «педагогикой интеллектуализма».

Классно-урочная система была порождением индустриальной организации производства: «Сырье преобразуется в товар в результате прохождения через конкретную последовательность технологических стадий, где тестирование служит своеобразным пропуском при переходе от стадии к стадии. Массовое образование также представляет собой ряд этапов – от начальной до средней школы и далее к высшей. Учащиеся, как правило, проходят через систему группами, состав которых обусловлен исключительно датой рождения» [3]. Линейная технология производства была перенесена в систему образования. Все ученики разбиваются по классам в соответствии с возрастом, а иногда и способностями. Уроки проходят в строго отведенное время (30–45 минут) с малыми и большими перерывами. Каждое занятие посвящено определенному предмету и теме, все они распределены по плану и объединены в большие циклы с итоговой проверкой знаний. И как по конвейеру проходит будущий продукт, так и дети ступают с первого класса до окончания школы. Классно-урочная система поощряет конкуренцию, в соответствии

с внешними объективными критериями оценки больше поощряет успешных и менее отстающих, а ученики для достижения большего результата должны научиться подстраиваться под единые требования и соответствовать им.

Так закончилась эпоха «аграрного» образования и началась новая. Мы назовем «индустриально-гуманистической», поскольку это название отражает две главные цели, которые ставились перед массовой классно-урочной системой. Первая (уже известная нам) – передача культурной традиции, а вторая (зародившаяся еще в осевое время и ставшая массовой только сейчас) – раскрытие потенциала Личности, ее творческая самореализация. Если первая цель является внешней, направленной на развитие общества (объект), то вторая направлена на Человека, на познание и реализацию самого себя (субъект) (рис. 1).



Система образования в эпоху индустриализации попала в сложное противоречие. С экономической и социальной точки зрения, задача образования – «поставка» обученных людей, готовых «единиц» для промышленности и хозяйства, экономики и политики, общества и государства. Эти люди должны быть подготовлены массовой системой образования с максимальным результатом и с наименьшей потерей энергии и времени. Классно-урочная система идеально выполняла и сейчас выполняет эти требования. А с точки зрения гуманизма, у образования появилась более значимая цель – создание благоприятных условий для обретения Личностью самой себя, раскрытия ее потенциала, восхождения по социальной лестнице и творческой реализации на благо людям. Таким образом, школа и тогда, и сейчас находится в противоречии между традиционной и гуманистической целями образования. Первая диктовалась объективными задачами развития аграрного, индустриального общества, а вторая – возникшими в период Нового и Новейшего времени научными знаниями о природе Человека, в частности ребенка. **Образовательный процесс, таким образом, можно рассматривать и строить с этих двух парадигмальных позиций – традиционной (социальной и технологической) и гуманистической.**

Индустриальная система массового образования, пропитанная гуманистическими идеалами, в целом успешно выполняла поставленные задачи вплоть до XXI в. Гуманистическими идеалами, верой в человека, в его рациональность и в вечный прогресс мира был пропитан дух индустриального образования. Однако сегодня система столкнулась с мощнейшим вызовом – новыми цифровыми технологиями, которые «бьют» одновременно и по образовательным традициям эпохи индустриализма, и по гуманистическим ценностям.

4. Цифровой образ жизни и технологические последствия цифровой революции. Сегодня индустриально-гуманистическая парадигма образования сменяется информационно-цифровой парадигмой. Благодаря развитию информационных технологий и виртуального пространства появилась возможность сохранять, обрабатывать и передавать на большие расстояния неограниченному количеству пользователей огромные объемы информации, а также использовать искусственный интеллект (ИИ) для решения большого количества образовательных задач. ИИ уже научился самостоятельно учиться и формировать на основе анализа информационных данных (big data) решения возникающих проблем. Поэтому он не просто помогает в учебе, он выполняет задания за нас, а мы с удовольствием используем его способности вместо собственных. Например, это происходит при автоматическом переводе на иностранные языки, вычислении математических задач, написании портфолио, даже рисовании и т. д. Кроме того, программные решения, которые предлагают корпорации (Google, Яндекс и т. д.), выстраиваются на глубоком когнитивном анализе нашей мыслительной деятельности. Поэтому эти решения относительно эффективны. Они помогают экономить время, энергию при выполнении задач обучения. А вот с точки зрения продуктивности возникает серьезное противоречие. С одной стороны, с помощью ИИ появляется возможность быстрого создания продукта деятельности (перевода, рисунка, решения задачи и т. д.). С другой стороны, является ли данный продукт результатом нашей творческой деятельности? Что именно создаем мы, а что ИИ? Когда искусственный интеллект начинает мешать Человеку продуктивно действовать? И на каком этапе он окончательно отнимет у Homo Sapiens все возможности для творческой деятельности?

Даже если не углубляться в данную проблему, очевидно, что использование алгоритмов ИИ в учебе может приводить к снижению ее эффективности с точки зрения продуктивности самой Личности. Для доказательства приведем данные опроса учителей г. Саранска, проведен-

ного в сентябре-октябре 2019 г. Педагогам было предложено ответить на ряд вопросов и оценить утверждения, среди которых было следующее: «Результаты обучения в школе сегодня у детей средних и старших классов более высокие, чем 20 лет назад». Из 156 опрошенных учителей с опытом работы от нескольких месяцев до 42 лет ответы распределились следующим образом.



Среди молодых учителей (опыт работы 0–2 года) процент, ответивших отрицательно ниже (36 %), а положительно только чуть выше (21 %). А вот у учителей с опытом работы 10–19 лет положительно ответили на вопрос 11 %, отрицательно 50 % и затруднились ответить 39 %.

Итак, классно-урочная система превращается в цифровую, что выражается в ее технологизации. Изменения затрагивают все стороны: административную, образовательную и воспитательную.

Со стороны организации педагогического процесса (административной) процесс информационной технологизации привел к возможностям автоматизации управления процессами и, соответственно, контроля. Системы онлайн-обучения с пошаговыми заданиями и контрольными работами, мониторинг (например, ЕГЭ), выставление онлайн-отметок (электронный дневник), проверки посещаемости (контроль по магнитным картам на входе) и т. д. Нет причин думать, что возникшие завтра технологии не будут применены в системе образования, поскольку они прямо «искушают» желанием автоматизировать педагогический процесс, сделать его технически совершенным, словно идеальный механизм, который никогда не дает сбоев и тогда гарантирует высочайший результат.

Результатом усиления технологической составляющей стала ориентация в первую очередь на контроль процессов и результатов. Это конечно дегуманизирует процесс образования, а его участников (педагогических работников, учащихся и родителей) заставляет приспосабливаться к вновь возникшим условиям и требованиям. Хотя по логике вещей технические возможности должны не просто помогать в организации педагогического процесса, они должны стать средством для помощи Человеку в реше-

нии творческих образовательных задач. А на деле получается, что ученик, учитель, родители становятся средством появляющихся новых технических инноваций и решений. Так, идея гуманизма подменяется технократической цифровой идеологией.

На процесс собственно образования (приобщения Человека к миру культуры Человечества, его окультуривания) технологии также оказывают мощнейшее влияние. В первую очередь это проявляется в разрушении традиций индустриально-гуманистической системы. В ней Учитель был непререкаемым авторитетом, едва ли не единственным носителем знания, необходимого ученику для будущей жизни. Получаемые знания гарантировали «успешность» Человека в обществе: трудоустройство, достойный уровень жизни. Обучение строилось по схеме традиционного комбинированного урока, в котором Учитель передавал материал, ученик его воспринимал, закреплял, а потом показывал учителю уровень усвоенного знания и развитых умений и навыков. Классно-урочная система строилась больше на словесных методах обучения, предполагала конкуренцию между учениками, наличие объективной оценки. Однако многими педагогами, в первую очередь дидактами (М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, Л. В. Замков и Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. Ф. Шаталов и др.), в нее успешно включались проблемно-поисковые, развивающие методы обучения (в том числе на основе опорных сигналов) и совместная творческая деятельность. Однако сегодня технологии разрушают эту образовательную традицию. Информационные ресурсы (а не просто Википедия) заменяют учителя по множеству вопросов, ученики «гуглят», а образовательное общение представляет собой пересылку материалов и ссылок на ресурсы. Пропадает потребность не только в учителе, но и в общении учеников друг с другом, разрываются социально-образовательные связи реального мира, а на их место приходят виртуальная коммуникация. В результате меняются мотивы обучения (Зачем слушать новую лекцию, если преподаватель может выложить ее в Интернете? Зачем объяснения учителя на уроке, когда можно посмотреть его на видео-хостинге? Зачем звонить соседу по парте, когда можно спросить у Алисы). Как следствие, традиционная индустриальная схема комбинированного урока перестает работать. Дегуманизация процесса образования проявляется в том, что Человек, получив доступ к огромному, неиссякаемому объему информации, перестает быть творцом собственного внутреннего мира знаний, представлений, концепций и систем. А ведь творчество в широ-

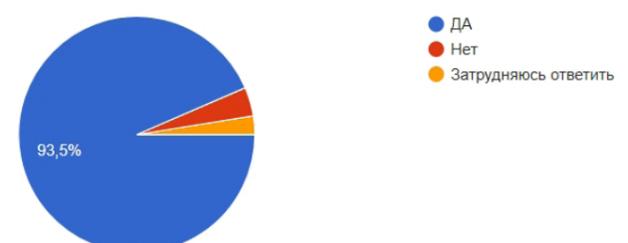
ком смысле этого слова – это призвание человека, и гуманистическая цель образования заключается в том, чтобы привести Личность к этой цели. Делают ли это современные образовательные технологии? Помогают ли они в становлении творческого Человека?

С воспитательной стороны информационные технологии также разрушают традиционные подходы и гуманистические ценности. У учителя (классного руководителя) появился серьезный конкурент – Интернет с его развлекательным контентом и коммуникационными ресурсами. Это проявляется прежде всего в том, что детей сложно мотивировать (построить можно всегда), заинтересовать, увлечь, вывести в «оффлайн», творчески зажечь и повести за собой, быть для них авторитетом. Кто помогает ученику ответить на фундаментальные вопросы собственного бытия: «с кем быть?», «кем быть?», «зачем быть?», «каким быть?», «как быть?». Классный руководитель? Авторитетный учитель? Родители? Сверстники? СМИ? Интернет? Вопрос остается открытым. Сегодня традиционные воспитательные формы перестают эффективно работать, они нуждаются в «осовременивании», в умелом соединении виртуального и реального миров. Учителю важно быть не только «на связи» с учениками посредством социальных сетей, мессенджеров, не только использовать Интернет как помощника в коммуникации, но и важно применять эти средства для решения гуманистических педагогических задач и вопросов.

Новая информационно-цифровая образовательная парадигма формируется стремительно и без нашего участия, вернее, без участия педагогов. Ее формируют новые цифровые технологии, а мы приспосабливаемся, пока не очень успешно. Приведем некоторые результаты опроса студентов различных направлений подготовки и профилей МГПИ им. М. Е. Евсевьева, МГУ им. Н. П. Огарева, Московского городского университета и Воронежского института высоких технологий (всего было опрошено 509 человек) по эффективности дистанционного цифрового образования. Опрос был проведен в апреле 2020 г.

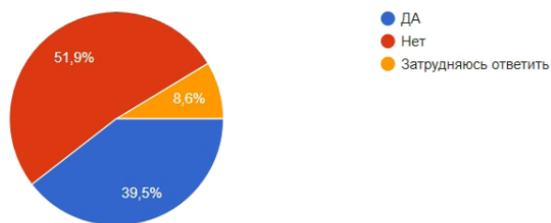
Помогают ли Вам цифровые технологии (интернет-ресурсы, софт, программное обеспечение и т.д.) в процессе обучения?

509 ответов



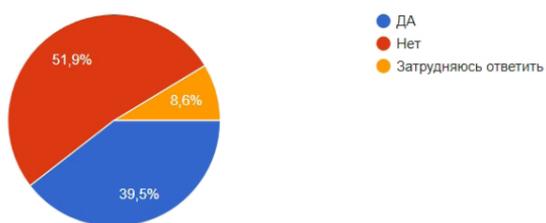
С использованием дистанционных технологий у Вас стало больше времени, чем было при непосредственном обучении на семинарах и лекциях?

509 ответов



С использованием дистанционных технологий у Вас стало больше времени, чем было при непосредственном обучении на семинарах и лекциях?

509 ответов



О чем говорят результаты опроса?

1. Почти все участники педагогического процесса (более 90 %) выступают за применение цифровых технологий, видят в них отличное средство для успешного обучения. Подобный вопрос был задан учителям г. Саранска, их ответы оказались аналогичными.

2. Применение цифровых технологий в образовании не решает задач экономии времени, энергии и получения более высокого творческого результата.

3. Образовательные технологии используются как самоцель и «заваливают» сам процесс обучения.

В этой ситуации нужно обратить пристальное внимание на возможность влияния учителей, психологов, учеников, родителей на работу программистов. Программно-архитектурные решения должны быть вариативными, «мягкими», т. е. гуманными, а значит, позволяющими подстраивать решения под разных людей, их способности, уровень технологической и информационной компетентности и т. д. Даже если технологии могут выдать максимум (программ, заданий, шаблонов, способов оценивания и проверки и т. д.), то по отношению к людям нужно требовать не максимума, а «оптимума», сохраняя спокойный ритм работы и учебы. Это значит, что дистанционное обучение (а это фактически чистое цифровое обучение) должно быть дополнением к реальному обучению в классе учеников или группе студентов. Правота участников опроса состоит в том, что реальное обучение с использованием технологий более эффективно, потому что очеловечивает процесс образования, а простая технологизация может дегуманизировать этот процесс и снизить результаты.

Обсуждение и заключения

Перед сообществом педагогов, программистов, психологов, ученых встает серьезная задача нивелирования рисков и гуманизации цифрового образования. Она возможна при опоре на следующие положения.

Во-первых, нам нужно выстраивать систему образования, управлять ею на всех уровнях как системой Человеческой, а не технической и, в соответствии с этим подходом, налаживать отношения участников педагогического процесса. Это значит, что качество образования определяют в первую очередь не строения, не компьютеры, не интерактивные доски и даже не Интернет, а ученики и учителя, которые могут хорошо учиться и учить как с компьютерами, так и без (последнее, конечно, сложнее для учителя истории, но не очень сложно для учителя физической культуры).

Во-вторых, техника, программные решения, ИИ должны подстраиваться под Человека, а не наоборот, как это зачастую бывает. Например, в решении об использовании тех или иных технологий неплохо учитывать мнение детей и их родителей. В противном случае получается следующая ситуация: официальная система для решения одних задач и неофициальный чат в мессенджере, где решаются многие другие, если не большинство.

В-третьих, педагог должен организовывать педагогический процесс в опоре на вечные, неизменные потребности людей. Помимо потребностей в сохранении жизни и продолжении рода, мы выделим следующие.

Потребность в творчестве. Если учеба, работа не имеют творческого результата в широком смысле этого слова, то они становятся бессмысленными. Это значит, что даже при высокотехнологичной «начинке» Вам будет очень сложно мотивировать ученика. Главным же мотивом является интерес, перетекающий в продукты собственной деятельности.

Потребность в группе (социальном положении и защите). Согласитесь, все люди хотят найти свое место в обществе. Человек является существом сверхсоциальным. Мы желаем быть принятыми группой, одобряемы и защищаемы ею, ждем от нее условий и возможностей для реализации собственного потенциала. Именно поэтому дети выбирают именно такие группы, где чувствуют (порою ложно) собственную значимость. Это означает, что дети будут учиться лучше в сообществе сверстников, в котором учеба и знания являются ценностью, нежели чем просто за экраном компьютера. Правда и в том, что очень трудно будет учителю наладить учебу в классе, где знания ценностью не являются.

Потребность во взаимодействии и взаимообучении. Люди хотят не просто быть частью группы, у нас есть потребность взаимодействовать друг с другом, делиться информацией и учить тому, что известно нам самим. Цифровизация и дистанционное обучение не должны отбрасывать эту потребность. Так, например, в традиционном классе очень часто используется известный прием, когда одни ученики объясняют другим способы решения задачи. Даже если дистанционно этот процесс можно наладить (в виртуальном пространстве дети учат друг друга), то согласитесь, он все равно будет проигрывать реальному взаимодействию.

Потребность в поиске себя. Если реализуются вышеназванные потребности Человека, то он достигает главной цели воспитания и образования – находит самого себя. В этом пути к себе главными его проводниками являются учителя, наставники не по профессии, а по сути. Это родители, педагоги, взрослые и дети. С точки зрения гуманистической педагогики «найти себя», «реализовать свой потенциал на благо людям» и является самой главной целью и результатом образования.

В-четвертых, педагог всегда должен помнить, что цифровые технологии – это не самоцель, они эффективны лишь тогда, когда ученик хочет учиться, а педагог учить.

В-пятых, в образовательных учреждениях необходимо вводить правила «цифровой образовательной гигиены»: отказ от использования гаджетов во время учебы и работы, не требующей их применения, сокращение времени их использования и т.д.

Только в опоре на вечные потребности и ценности Человека мы можем приспособить цифровые технологии на службу образованию. В противном случае нас ждет не общество творцов человеческой культуры, а общество цифровых потребителей.

Список использованных источников

1. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М. : Изд-во политической литературы, 1991. 527 с. URL: https://imwerden.de/pdf/jaspers_smysl_i_naznachenie_istorii_1991.pdf (дата обращения: 05.04.2020).

2. Харари Ю. Н. Sapiens. Краткая история человечества. М. : Симбад, 2016. 520 с. Режим доступа : https://yadi.sk/i/RAmekm_NIATcGg (дата обращения: 05.04.2020).

3. Робинсон К., Ароника Л. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка. М. : ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2016. 338с. URL: <https://yadi.sk/i/fXo42AVeFes5tA> (дата обращения: 05.04.2020).

*Поступила 01.06.2020;
принята к публикации 03.06.2020.*

Об авторе:

Дерюга Вардан Евгеньевич, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, vardmob@yandex.ru

*Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.*

References

1. Yaspers K. Meaning and purpose of history. Moscow, Political Literature Publishing, 1991. 527 p. Available at: https://imwerden.de/pdf/jaspers_smysl_i_naznachenie_istorii_1991.pdf (accessed 05.04.2020). (In Russ.)

2. Harari Yu. N. Sapiens: A Brief History of Humankind. Moscow, Simbad, 2016. 520 p. Available at: https://yadi.sk/i/RAmekm_NIATcGg (accessed 05.04.2020). (In Russ.)

3. Robinson K., Aronika L. The school of the future. How to raise a talented child. Moscow, Mann, Ivanov & Ferber Ltd., 2016. 338 p. Available at: <https://yadi.sk/i/fXo42AVeFes5tA> (accessed 05.04.2020). (In Russ.)

*Submitted 01.06.2020;
revised 03.06.2020.*

About the author:

Vardan E. Deryuga, Associate Professor, Department of Pedagogics, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogical), vardmob@yandex.ru

*The author has read and approved
the final manuscript.*

Проблема независимой оценки качества образования в исторической ретроспективе**К. Б. Егоров***, **В. А. Захарова****

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Россия

*egorov@pspu.ru, **zaharova_va@pspu.ru

Введение: проблема независимой оценки качества образования рассматривается на рефлексивном уровне. Авторы пытаются увидеть динамику развития проблемы, сопоставить различные позиции и выйти на ценностный результат. В работе анализируются мнения ученых с целью выделения исторических этапов развития рассматриваемой проблемы в отечественной педагогической науке.

Материалы и методы: общенаучным основанием работы является принцип единства исторического и логического подходов. Исторический подход реализован путем применения проблемно-хронологического метода исследования, логический – путем применения методов контент-анализа, аспектного и методологического анализов. Этапы развития исследуемой проблемы выделены в соответствии с типологией научных проблем, разработанной В. П. Прытковым.

Результаты исследования: в результате теоретического исследования выделены этапы исторического развития проблемы независимой оценки качества образования: в 2001–2011 гг. ставится проблема существования явления; в 2012–2013 гг. ведутся научные поиски на уровне описания и классификации, в 2014–2015 гг. проблема исследуется на уровне объяснения, в 2016–2017 гг. обсуждается проблема практической реализации, в 2018–2019 гг. проблема исследуется на уровне прогнозирования. В настоящее время актуальна постановка проблемы на рефлексивном уровне.

Обсуждение и заключения: исследование исторической ретроспективы проблемы *независимая оценка качества образования* отражает этапы осмысления проблемы в отечественной педагогике и соответственно – изменения содержания и объема понятия. Актуальным направлением дальнейшего обсуждения проблемы является сопоставление научного осмысления и нормативного регулирования независимой оценки в сфере образования.

Ключевые слова: независимая оценка, качество образования, дошкольное образование, общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование, управление образованием.

Благодарности: авторы выражают благодарность участникам проекта «Кластер качества ПГГПУ» за активную позицию в обсуждении и осмыслении подходов к пониманию независимой оценки качества образования.

The historical retrospective of the problem of independent evaluation of education quality**K. B. Egorov***, **V. A. Zakharova****

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

*egorov@pspu.ru, **zaharova_va@pspu.ru

Introduction: the problem of an independent evaluation of the quality of education is considered at a reflective level. The authors try to see the dynamics of the development of the problem, compare various positions and reach a value result. The paper analyzes the views of scientists to highlight the historical stages of development of the problem in domestic pedagogical science.

Materials and Methods: the general scientific basis of the work is the principle of the unity of historical and logical approaches. The historical approach is implemented by applying the problem-chronological research method, the logical approach is through the application of methods of content analysis, aspect and methodological analysis. The stages of development of the investigated problem are identified in accordance with the typology of scientific problems developed by V. P. Prytkov.

Results: as a result of a theoretical study, the stages of historical development of the problem of an independent evaluation of the quality of education are highlighted: in 2001–2011 the problem of the existence of the phenomenon was posed; in 2012–2013 scientific searches were being carried out at the level of description and classification, in 2014–2015 the problem was investigated at the level of explanation, in 2016–2017 the problem of practical implementation was discussed, in 2018–2019 the problem was investigated at the forecasting level. At present, the problem is comprehended on a reflective level.

Discussion and Conclusions: a study of the historical retrospective of the “independent evaluation of the quality of education” problem reflects the stages of understanding the problem in Russian pedagogy and, accordingly,

changes in the content and scope of the concept. The actual direction of further discussion of the problem is to compare scientific understanding and regulatory regulation of independent evaluation in the field of education.

Key words: independent evaluation, quality of education, preschool education, general education, vocational education, additional education, education management.

Acknowledgments: the authors thank the participants in the project Cluster of Quality for their active position in discussing and understanding approaches to understanding an independent evaluation of the quality of education.

Введение

История развития науки – история постановки, развития, осмысления научных проблем. Методология науки определяет проблему как «знание о незнании», то есть знание о том, что наука на сегодняшний день не знает, но это недостающее знание необходимо либо для самой науки, развития ее теории, либо для развития практики, либо и того и другого вместе»¹ [1]. Постановка проблемы – «процесс поиска вопросов, которые, сменяя друг друга, приближают исследователя к наиболее адекватной фиксации неизвестного и способов превращения его в известное»².

Современная философия выделяет шесть типов научных проблем: проблемы существования, описания и классификации, объяснения, прогнозирования, практической реализации и рефлексивные [2].

Постановка проблемы независимой оценки качества образования (далее – НОКО) отмечается в научно-педагогических работах в начале 2000-х гг. В настоящее время заметно различие аспектов изучения данной проблемы и, следовательно, – разного понимания объема и содержания соответствующего понятия. Исследуя проблему на рефлексивном уровне, мы предположили, что анализ понятия «независимая оценка» в исторической ретроспективе отечественной педагогической науки позволит выявить основные тенденции в отношении понятия, выделить этапы развития проблемы.

Обзор литературы

Авторами статьи было изучено более 200 научных публикаций по теме исследования за 2001–2019 годы, в числе которых 70 работ, касающихся общих подходов к понятию независимой оценки в образовании, более 30 источников, отражающих сферу дошкольного, общего и дополнительного образования детей, более 100 публикаций, рассматривающих независимую оценку в сфере профессионального образования. Результаты проведенного анализа представлены в настоящей публикации. Указанные в статье источники не охватывают всего объема изученной литературы, но позволяют представить этапы развития явления.

¹ Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М. : Либроком, 2010. С. 51.

² Там же. С. 114.

Материалы и методы

Общенаучным основанием работы является принцип единства исторического и логического подходов к исследованию интересующего нас предмета. Исторический подход предполагает изучение возникновения и развития интересующего нас явления. Данный подход определил использование проблемно-хронологического метода, направляющего фокус исследования на одну сферу общества в ее постепенном развитии, предполагающего выделение в широкой теме (независимая оценка качества образования) ряда узких проблем, рассматриваемых в хронологической последовательности. Названный метод использован на этапе сбора материала и при определении порядка изложения материала в статье. Логический подход имеет целью определение качественных характеристик изучаемого явления. Данный подход определил использование метода контент-анализа, позволяющего выявить частотность употребления термина в научных публикациях, основные тенденции и связи применительно к интересующему нас термину, ассоциативное поле, связанное с термином. Аспектный анализ позволил выделить основные стороны исследуемого понятия. Методологический анализ применен для оценки типа выделяемых в рассматриваемых источниках проблем. Методологическим основанием выделения этапов развития проблемы НОКО послужила типология проблем в социальных науках (В. П. Прытков)³.

Результаты исследования

Исследования проблем, связанных с НОКО, в российской педагогической науке отмечаются, начиная с первого десятилетия XX в. Вопросы, которые ставились исследователями применительно к понятию «независимая оценка» в сфере образования, менялись, углублялся уровень осмысления проблемы, менялся фокус направленности исследования. Опишем условно выделенные нами этапы развития проблемы согласно функциональной типологии научных проблем.

1-й этап – постановка проблемы существования «независимой оценки качества образования». В первое десятилетие 2000-х гг. в педагоги-

³ Прытков В. П. Функциональная типология проблем в социальных науках // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 8. Ч. 1. С. 150–155.

ческой науке ставилась проблема существования НОКО как явления. В системе поиска электронной библиотеки e-library нами обнаружено 16 источников, в названии которых присутствует сочетание «независимая оценка» / «независимое тестирование» применительно к сфере образования. Одна из первых статей с символическим заглавием «Необходима независимая и объективная оценка качества образования» [3] опубликована в журнале «Народное образование» в 2001 г. Независимая оценка противопоставлялась оценке, проводимой самостоятельно общеобразовательными учреждениями [4] или учреждениями профессионального образования [5]. В 2009–2010 гг. появились публикации, в которых термин «независимая оценка» применялся к централизованному тестированию выпускников школ [6], городским контрольным работам [7]. В 2010–2011 гг. поднимался вопрос о подходах к формированию НОКО, возможности применения международных стандартов соответствия к сфере образования, применения международных стандартов качества высшего образования в России [8]. Таким образом, в период с 2001 по 2011 гг. ставился вопрос о необходимости НОКО, о возможности ее создания. Назревала необходимость описания и систематизации явлений, которые понимались под независимой оценкой качества образования.

2-й этап – постановка проблемы описания и классификации НОКО – предполагает характеристику явления и его свойств. На этом этапе в основном описывался опыт, причинно-следственные связи еще не устанавливались [1]. В электронной библиотеке e-library нами обнаружено 14 источников, опубликованных в 2012–2013 гг. Педагоги описывали понятие «независимой оценки качества образования» применительно к профессиональному образованию. С одной стороны, выделялись понятия независимой оценки и сертификации квалификаций выпускников учреждений профессионального образования с участием работодателей [9]. С другой стороны, описывался опыт вовлечения студентов в независимую (общественную) оценку качества образования [10]. В целом этап 2012–2013 гг. можно охарактеризовать как период описания разнообразия практик применения независимой оценки, прежде всего в сфере профессионального образования, попыток их систематизации и классификации.

3-й этап – постановка проблемы объяснения. На этапе осмысления проблемы возникает вопрос, почему происходит данное явление, как его объяснить. Число публикаций по теме независимой оценки в системе образования значительно выросло: за 2014–2015 гг. опубликовано

56 работ по исследуемой теме. Обсуждение проблемы начинается на новом витке развития.

Понятие *независимая оценка качества образования* в этот период рассматривается с разных точек зрения: как общественная экспертиза [11], как механизм государственно-общественного управления [12], как независимая оценка качества подготовки выпускников учреждений профессионального образования [13]. В самостоятельное явление выделилась профессионально-общественная аккредитация, появились работы, соотносящие региональную и независимую оценку качества образования. Ученые начали исследовать проблему в логике системного подхода. По этой причине было введено понятие *система независимой оценки качества образования* [14], поднимается вопрос о формировании, становлении и развитии системы НОКО [15], сделаны попытки моделирования системы независимой оценки качества образования [16].

На данном этапе направления исследования:

- изучаются механизмы независимой оценки качества образования [17];
- активно исследуются концептуальные, правовые, организационные основы НОКО [18], а также права граждан на участие в общественной экспертизе хода реформ в образовании и независимой оценке качества общего образования в российском законодательстве [19];
- описывается опыт апробации региональной технологии независимой оценки качества дошкольного образования [20];
- систематизируется российский и зарубежный опыт независимой оценки высшего образования [21];
- характеризуются механизмы участия родителей в оценке качества образования и общественная экспертиза в зарубежных странах [22].

Таким образом, 2014–2015 гг. можно назвать периодом, когда ученые пытались проникнуть в суть явления, изучить и объяснить его причины и истоки.

4-й этап – 2016–2017 гг. В этот период в педагогической науке происходило осмысление процесса реализации изучаемого явления на практике. Нами обнаружено 47 соответствующих источников за 2016–2017 гг. Ученые описывают механизмы и инструменты независимой оценки качества услуг образования, такие как: независимые диагностики в региональной системе оценки качества образования [23]; рейтинговые оценки, мнение работодателей, обучающихся и их родителей о качестве образовательных услуг; общественная аккредитация, профессионально-общественная аккредитация [24].

Одним из направлений исследований стало создание региональных и муниципальных систем оценки качества образования (РСОКО и МСОКО). Описывался опыт создания таких систем оценки качества образования, поднимался вопрос о формировании регионального компонента независимой системы оценки качества образования [25].

В 2017 г. в серии публикаций Т. И. Пуденко и Ю. В. Суевой, подготовленных по материалам научного исследования в рамках государственного задания ИУО РАО на 2016 г. (проект № 1877), были представлены результаты анализа условий реализации независимой оценки качества в 83 субъектах РФ и 216 муниципальных образованиях. Авторами был сделан вывод о несоответствии информационного пространства НОКО принципам открытости, прозрачности, социального партнерства. Введена характеристика информационного пространства НОКО, обоснована необходимость его формирования как отдельной задачи при создании региональных и муниципальных систем НОКО, раскрыта критериальная база независимой оценки качества образования [26]. Ю. В. Суевой и Т. И. Пуденко достаточно серьезно изучались муниципальные ресурсы НОКО, возможности установления дополнительных муниципальных критериев к основным критериям оценки образовательной деятельности организаций. Также Ю. В. Суевой была разработана трехуровневая модель независимой системы оценки качества образования (федеральный, региональный и муниципальный уровни), которая включала принципы построения независимой системы оценки качества, субъекты оценки, нормативно-правовую базу и финансовый механизм организации и проведения независимой оценки качества образования [27]. Отдельные публикации были посвящены анализу регионального опыта [28]. Так, в статье Н. А. Савченко освещались актуальные проблемы правового обеспечения реализации НОКО на муниципальном уровне [29]. Начиная с 2017 г., появились публикации, посвященные НОКО деятельности образовательных организаций дополнительного образования детей [30].

5-й этап – 2018–2019 гг. Данный период можно обозначить как период постановки проблемы прогнозирования. Попытки выделить тенденции, закономерности и связи, позволяющие предвидеть развитие явления, начали активно применяться к независимой оценке качества образования. В электронной библиотеке e-library обнаружено 36 источников, включающих сочетание слов «независимая оценка» применительно к сфере образования за 2018–2019 гг. Отечественные исследователи актив-

но изучали тенденции развития НОКО. Авторы обращались к анализу результатов независимой оценки и методам обработки данных: кластеризации, рейтингования. Так, например, работы В. Г. Наводнова и О. Г. Рыжаковой [31] были посвящены созданию рейтинга образовательных программ высшего образования по итогам независимой оценки. Ученые активно изучали проблему независимой оценки качества образования в аспекте международных исследований качества образования, в частности: рассматривался аспект создания добавленной ценности в процессе экспертизы, описывались проблемы и перспективы независимой оценки качества высшего образования в условиях интернализации образования, использования рейтингов, в том числе – международных [32], осмысливались результаты и инструментарий федеральных процедур независимой оценки качества высшего образования [33]. Следует отметить, что в данный период значительно повысился уровень теоретического обобщения, представленный в работах, а именно: проводился анализ методологических подходов (аксиологического, социокультурного, компетентностного), описывались принципы и требования к проведению независимой оценки качества деятельности образовательной организации [34]. Независимая оценка качества высшего образования осмысливалась как научная проблема и практическая задача [35]. Таким образом, в 2018–2019 гг. в педагогической науке делались попытки накопить необходимую информацию о связях, закономерностях, тенденциях, позволяющую на основе имеющихся эмпирических данных, полученных в процессе независимой оценки, делать предположения о возможных сценариях развития ситуации, принимать управленческие решения.

Следующим шагом в типологии научных проблем является постановка рефлексивных проблем, что предполагает поиск ответов на вопрос о достижении поставленной цели, об оценке результатов научных поисков и практических действий. Попыткой провести рефлексивную оценку является настоящая публикация. Следует также отметить, что в настоящей статье не затронут аспект, отражающий историческое развитие нормативного регулирования в интересующей нас области, а также взаимосвязь нормативного регулирования и научных поисков. Указанный аспект рассматривается как перспективное направление исследования.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования сформулированы выводы. В современной литературе понятие независимой оценки многозначно, применяется в отношении к образовательным результатам обучающихся, к профессиональным

компетенциям педагогических работников, к условиям функционирования образовательных организаций и образовательным программам.

Историческое развитие проблемы *независимая оценка качества образования* условно может быть описано следующими этапами:

В 2001–2011 гг. вводится термин «независимая оценка» в сфере образования, делаются попытки определить область применения термина. Уровень осмысления и исследования проблемы согласно типологии научных проблем можно охарактеризовать как постановка «проблемы существования».

В 2012–2013 гг. происходит осмысление термина, предпринимаются попытки определения возможностей его использования в системе образования, определить содержание и объем понятия. Проблема исследуется на уровне описания – научные поиски ведут к пониманию того, что есть данное явление, к характеристике его свойств.

В 2014–2015 гг. активно изучается зарубежный опыт, отмечается употребление термина «независимая оценка» применительно к региональным и федеральным системам управления образованием, ведется осмысление проблем и тенденций, роли и инструментов независимой оценки в региональной и федеральной образовательной политике. Проблема независимой оценки в образовании ставится как «проблема объяснения», научные поиски ведут к ответу на вопросы: «почему происходит данное явление», «как его объяснить».

В 2016–2017 гг. отмечается усиление внимания к практикам применения независимой (общественной) оценки в региональных и федеральных системах управления, происходит моделирование и систематизация, оценка возможности трансляции опыта. Этот период можно охарактеризовать как этап постановки «проблемы практической реализации».

В 2018–2019 гг. ведется осмысление необходимости выстраивания механизмов реагирования на результаты независимой оценки, встраивание результатов независимой оценки в систему управления качеством образования. В научно-педагогических источниках активно обсуждается вопрос о том, какие варианты развития ситуации могут быть реализованы и какие управленческие действия должны следовать за получением результатов независимой оценки. Исследование проблемы выходит на уровень «проблемы прогнозирования».

В настоящий момент осмысление проблемы независимой оценки качества образования выходит на уровень постановки рефлексивных проблем: поиск ответов на вопросы о том, каковы результаты исследований, достигли ли науч-

ные поиски и методические разработки поставленной цели.

Список использованных источников

1. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М. : Либроком, 2010. 280 с.
2. Прытков В. П. Функциональная типология проблем в социальных науках // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 8. Ч. 1. С. 150–155.
3. Иванова Е. В. Необходима независимая и объективная оценка качества образования // Народное образование. 2001. № 5. С. 7–9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30012421> (дата обращения: 01.05.2020).
4. Болотов В. А. На пути к созданию системы независимой оценки качества образования // Профессиональное образование. 2005. № 1. С. 3–4. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13029741> (дата обращения: 01.05.2020).
5. Читаева Ю. А. Независимая оценка качества профессионального образования // Новые педагогические исследования. 2007. № 4. С. 193–195. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14317209> (дата обращения: 01.05.2020).
6. Ефремова Н. Ф., Корсунова Е. Ф. Независимое оценивание учебных достижений как инструмент формирования компетенций обучающихся // Педагогика. 2009. № 7. С. 57–62. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13078033> (дата обращения: 01.05.2020).
7. Умникова Е. Л. Городская контрольная работа в компьютерном варианте – современная форма независимой оценки качества образования // Педагогическое образование в России. 2010. № 3. С. 7–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15193355> (дата обращения: 01.05.2020).
8. Глебова Л. Н., Круглов В. И., Степанов С. А. О подходах к формированию независимой оценки качества образования // Известия СПбГЭТУ ЛЭТИ. 2011. № 6. С. 107–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16403465> (дата обращения: 01.05.2020).
9. Евсеев Р. Ю., Кириллова Т. К. Управление качеством довузовского профессионального образования и системы независимой оценки и сертификации квалификаций выпускников // Региональное образование: современные тенденции. 2012. № 3 (18). С. 116–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26029919> (дата обращения: 01.05.2020).
10. Калинина Л. И. Вовлечение студентов в независимую оценку качества высшего образования // Вестник Забайкальского государственного университета. 2013. № 12. С. 58–65. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=33961062> (дата обращения: 01.05.2020).
11. Хорев А. И., Шипилова Н. А. Независимая оценка качества образования // Технологии пищевой и перерабатывающей промышленности АПК – про-

дукты здорового питания. 2015. № 3 (7). С. 87–91. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34183624> (дата обращения: 01.05.2020).

12. *Захарова С. М.* Государственно-общественное управление образованием как модель независимой оценки качества образования // Наука и образование: новое время. 2014. № 1. С. 98–100. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22678041> (дата обращения: 01.05.2020).

13. *Никокошева Н. Г., Куприянова Г. В.* Независимая оценка компетенций и квалификаций выпускников образовательных организаций как проблема исследования оценки качества профессионального педагогического образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. Т. 5. С. 42–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26554622> (дата обращения: 01.05.2020).

14. *Смирнов Д. А., Струсь К. А.* Система независимой оценки качества образования: понятие и некоторые вопросы реализации // Труды Юридического института Северо-Кавказского федерального университета. Северо-Кавказский федеральный университет. Ставрополь, 2014. С. 19–24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22745016> (дата обращения: 01.05.2020).

15. *Жуковский В. П., Шанин С. В.* Развитие независимой системы оценки качества образования // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2015. № 3. С. 161–166. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24297011> (дата обращения: 01.05.2020).

16. *Езопова С. А., Зигле Л. А.* К проблеме формирования модели независимой оценки качества услуг дошкольного образования в контексте развития государственно-общественного управления образованием // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2015. № 1 (27). С. 76–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23685317> (дата обращения: 01.05.2020).

17. *Антипина И. О.* Общественно-педагогическая оценка профессиональной деятельности коллектива общеобразовательного учреждения как механизм независимой оценки качества образования // Образование и наука. 2014. № 7 (116). С. 24–35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22310759> (дата обращения: 01.05.2020).

18. *Аничкин Е. С., Брюханова Н. В.* Концептуальные и правовые основы формирования практико-ориентированной системы независимой оценки качества образования // Эксперт Сибирь. 2014. № 49 (435). С. 10–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26488258> (дата обращения: 01.05.2020).

19. Права граждан на участие в общественной экспертизе хода реформ в образовании и независимой оценке качества общего образования в российском законодательстве // Учебный год. 2015. № 4 (41). С. 15–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29295320> (дата обращения: 01.05.2020).

20. *Еремина В. Ю., Сафонова О. А., Шилова Г. А.* Результаты апробации региональной технологии независимой оценки качества дошкольного образования // Нижегородское образование. 2015. № 3. С. 11–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25522230> (дата обращения: 01.05.2020).

21. Независимая оценка качества высшего образования в России и за рубежом : монография / С. Н. Анисимов, Т. В. Баирампас, А. В. Белокопытов, А. А. Коваленко, А. И. Коваленко, С. М. Крылова, В. А. Леднев, И. Л. Логвинова, Д. Ю. Матвиенко, А. А. Ожгихина, Б. М. Позднеев, М. Ю. Рубина, Т. А. Семкина, Э. Ю. Соболева, Л. С. Степанченко, В. Д. Шадриков; под общей редакцией Л. Н. Глебовой, Ю.Б. Рубина. М. : Московский финансово-промышленный университет «Синергия». 2015. 360 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25929246> (дата обращения: 01.05.2020).

22. *Потемкина Т. В., Пуденко Т. И.* Независимая оценка качества образования: общественная экспертиза в зарубежной и российской практике // Образование и наука. 2015. № 10. С. 64–79. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25069265> (дата обращения: 01.05.2020).

23. *Кузьмин П. В., Зозуля Е. С.* Независимые диагностики в региональной системе оценки качества образования города Москвы // Педагогические измерения. 2016. № 1. С. 75–81. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26463481> (дата обращения: 01.05.2020).

24. *Эйдемиллер М. Н., Полторацкая И. В., Ястребова Л. В.* Независимая оценка качества образования как инновационный инструмент в управлении образовательными организациями // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2016. № 1 (31). С. 50–56. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34346286> (дата обращения: 01.05.2020).

25. *Волков В. Н.* О формировании регионального компонента независимой системы оценки качества образования // Непрерывное образование. 2016. № 3 (17). С. 4–8. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28096133> (дата обращения: 01.05.2020).

26. *Суева Ю. В.* Критериальная база независимой оценки качества образования // Управление образованием: теория и практика. 2017. № 2 (26). С. 18–24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30015066> (дата обращения: 01.05.2020).

27. *Суева Ю. В., Пуденко Т. И.* Муниципальные ресурсы независимой оценки качества образования // Управление образованием: теория и практика. 2016. № 4 (24). С. 5–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28401644> (дата обращения: 01.05.2020).

28. *Лига М. Б., Щеткина И. А., Томских А. А., Клименко Т. К.* Независимая оценка качества образования в Забайкальском крае: первые итоги // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Социологические науки. 2017.

Т. 12. № 3. С. 98–110. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34539056> (дата обращения: 01.05.2020).

29. Савченко Н. А. Актуальные проблемы правового обеспечения реализации независимой оценки качества образования на муниципальном уровне в российской федерации // Муниципальная служба: правовые вопросы. 2017. № 4. С. 23–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30709032> (дата обращения: 01.05.2020).

30. Калинин Е. Г., Фадеева С. А., Лескина И. Н. Независимая оценка качества образовательной деятельности образовательных организаций дополнительного образования детей // Нижегородское образование. 2017. № 3. С. 4–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30683386> (дата обращения: 01.05.2020).

31. Наводнов В. Г., Рыжакова О. Е. Рейтинг «Первая миссия» создан по итогам проекта «лучшие образовательные программы инновационной россии» // Аккредитация в образовании. 2018. № 7 (107). С. 50–64. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=38201357> (дата обращения: 01.05.2020).

32. Азарьева В. В., Звездова А. Б. Независимая оценка качества образования: проблемы и перспективы // Качество образования в Евразии. 2018. № 6. С. 5–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36295569> (дата обращения: 01.05.2020).

33. Раев К. В., Краснов Е. В., Якимчук О. Н., Тимошина Е. Н. Новые аспекты и подходы в реализации модели независимой оценки качества высшего образования в Российской Федерации и ее результаты // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2019. № 1 (101). С. 178–185. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37416849> (дата обращения: 01.05.2020).

Цыплакова С. А., Сундеева М. О., Тюмина Н. С. Педагогическая характеристика структурных компонентов независимой оценки качества образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58–3. С. 271–274. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32636573> (дата обращения: 01.05.2020).

34. Дрондин А. Л. Независимая оценка качества высшего образования как научная проблема и практическая задача // Высшее образование сегодня. 2019. № 3. С. 17–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37055190> (дата обращения: 01.05.2020).

Поступила 14.06.2020;
принята к публикации 18.06.2020.

Об авторах:

Егоров Константин Борисович, исполняющий обязанности ректора ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (614990, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская, 24), кандидат исторических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6696-6332>, egorov@pspu.ru

Захарова Вера Анатольевна, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших

школьников, руководитель Центра оценки качества образования ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (614990, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская, 24), кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1647-4553>, zaharova_va@pspu.ru

Заявленный вклад авторов:

Егоров Константин Борисович – научное руководство; определение аспектов анализа, соотнесение с нормативной базой; исторический анализ литературы по проблеме исследования, подготовка выводов и заключений в части образовательной политики.

Захарова Вера Анатольевна – отбор материалов для исследования, логический анализ литературы по проблеме исследования, оформление статьи, подготовка выводов и заключений в части объема и содержания исследуемого понятия.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Novikov A.M., Novikov D.A. Methodology of scientific research. Moscow, Librocom, 2010. 280 p. (In Russ.)

2. Prytkov V.P. Functional typology of problems in the social sciences. Istoricheskiye, filosofskiye, politicheskiye i yuridicheskiye nauki, kul'turologiya i iskusstvovedeniye. *Voprosy teorii i praktiki* = Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice. 2015; 8 (1): 150–155. (In Russ.)

3. Ivanova E.V. An independent and objective assessment of the quality of education is required. *Narodnoye obrazovaniye* = Public Education. 2001; 5: 7–9. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30012421> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)

4. Bolotov V.A. On the way to creating a system of independent assessment of the quality of education. *Professional'noye obrazovaniye* = Vocational Education. 2005; 1: 3–4. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13029741> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)

5. Chitaeva Yu.A. Independent assessment of the quality of vocational education. *Novyye pedagogicheskiye issledovaniya* = New pedagogical research. 2007; 4: 193–195. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14317209> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)

6. Efremova N.F., Korsunova E.F. Independent assessment of educational achievements as a tool for the formation of students' competencies. *Pedagogika* = Pedagogy. 2009; 7: 57–62. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13078033> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)

7. Umnikova E.L. The city test in the computer version is a modern form of independent assessment of the quality of education. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* = Pedagogical Education in Russia. 2010; 3: 7–10. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15193355> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)

8. Glebova L.N., Kruglov V.I., Stepanov S.A. About approaches to the formation of an independent assessment of the quality of education. *Izvestiya SPbGETU LETI* = News of St. Petersburg State Electrotechnical University LETI. 2011; 6: 107–112. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16403465> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
9. Evseev R.Yu., Kirillova T.K. Quality management of pre-university professional education and the system of independent assessment and certification of graduate qualifications. *Regional'noye obrazovaniye: sovremennyye tendentsii* = Regional Education: Modern Trends. 2012; 3 (18): 116–120. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26029919> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
10. Kalinina L.I. Involving students in an independent assessment of the quality of higher education. *Vestnik Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of the Trans-Baikal State University. 2013; 12: 58–65. Available at: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=33961062> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
11. Khorev A.I., Shipilova N.A. Independent assessment of the quality of education. *Tekhnologii pishchevoy i pererabatyvayushchey promyshlennosti APK – produkty zdorovogo pitaniya* = Technologies of the food and processing industry of the agro-industrial complex – healthy food products. 2015; 3 (7): 87–91. Available at: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34183624> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
12. Zakharova S.M. Public administration of education as a model of an independent assessment of the quality of education. *Nauka i obrazovaniye: novoye vremya* = Science and Education: New Time. 2014; 1: 98–100. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22678041> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
13. Nikokosheva N.G., Kupriyanova G.V. Independent assessment of the competencies and qualifications of graduates of educational organizations as a problem of assessing the quality of professional teacher education. *Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii* = Innovative projects and programs in education. 2015; 5: 42–45. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26554622> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
14. Smirnov D.A., Strus K.A. System of independent assessment of the quality of education: concept and some implementation issues. *Trudy Yuridicheskogo instituta Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta* = Proceedings of the Law Institute of the North Caucasus Federal University. North Caucasus Federal University. Stavropol, 2014. P. 19–24. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22745016> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
15. Zhukovsky V.P., Shanin S.V. The development of an independent system for assessing the quality of education. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya* = Bulletin of the Saratov Regional Institute for the Development of Education. 2015; 3: 161–166. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24297011> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
16. Yezopova S.A., Siegle L.A. On the problem of forming a model of independent assessment of the quality of preschool education services in the context of the development of state-public education management. *Akademicheskii vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoy akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Academic Bulletin. Bulletin of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education. 2015; 1 (27): 76–83. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23685317> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
17. Antipina I.O. Social and pedagogical assessment of the professional activity of the staff of a general educational institution as a mechanism for the independent assessment of the quality of education. *Obrazovaniye i nauka* = Education and Science. 2014; 7 (116): 24–35. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22310759> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
18. Anichkin E.S., Bryukhanova N.V. Conceptual and legal foundations for the formation of a practice-oriented system of independent assessment of the quality of education. *Ekspert Sibir'* = Expert Siberia. 2014; 49 (435): 10–11. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26488258> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
19. The rights of citizens to participate in a public examination of the progress of reforms in education and an independent assessment of the quality of general education in Russian legislation. *Uchebnyy god* = The academic year. 2015; 4 (41): 15–18. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29295320> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
20. Eremina V.Yu., Safonova O.A., Shilova G.A. The results of testing the regional technology of an independent assessment of the quality of preschool education. *Nizhegorodskoye obrazovaniye* = Nizhny Novgorod education. 2015; 3: 11–17. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25522230> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
21. Independent assessment of the quality of higher education in Russia and abroad: Monograph / S.N. Anisimov, T.V. Bairampas, A.V. Belokopytov, A.A. Kovalenko, A.I. Kovalenko, S.M. Krylova, V.A. Lednev, I.L. Logvinova, D.Yu. Matvienko, A.A. Ozhgikhina, B.M. Pozdneev, M.Yu. Rubina, T.A. Semkina, E.U. Soboleva, L.S. Stepanchenko, V.D. Shadrikov. Edited by L.N. Glebova, Yu.B. Rubyn. Moscow, Moscow Financial and Industrial University “Synergy”, 2015. 360 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25929246> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
22. Potemkina T.V., Pudenko T.I. Independent assessment of the quality of education: public examination in foreign and Russian practice. *Obrazovaniye i nauka* = Education and Science. 2015; 10: 64–79. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25069265> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
23. Kuzmin P.V., Zozulya E.S. Independent diagnostics in the regional system for assessing the quality of education in the city of Moscow. *Pedagogicheskiye izmereniya* = Pedagogical measurements. 2016; 1: 75–81. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26463481> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)

24. Eidemiller M.N., Poltoratskaya I.V., Yastrebova L.V. Independent assessment of the quality of education as an innovative tool in the management of educational organizations. *Akademicheskii vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoy akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Academic Bulletin. Bulletin of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education. 2016; 1 (31): 50–56. Available at: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34346286> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
25. Volkov V.N. On the formation of the regional component of an independent system for assessing the quality of education. *Nepreryvnoye obrazovaniye* = Continuing Education. 2016; 3 (17): 4–8. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28096133> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
26. Sueva Yu.V. Criteria for an independent assessment of the quality of education. *Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika* = Education management: theory and practice. 2017; 2 (26): 18–24. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30015066> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
27. Sueva Yu.V., Pudenko T.I. Municipal resources of an independent assessment of the quality of education. *Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika* = Education management: theory and practice. 2016; 4 (24): 5–13. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28401644> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
28. Liga M.B., Schetkina I.A., Tomskikh A.A., Klimenko T.K. An independent assessment of the quality of education in the Trans-Baikal Territory: first results. *Uchenyye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sotsiologicheskiye nauki* = Uchenye Zapiski Zabaykalsky State University. Series: Sociological sciences. 2017; 12 (3): 98–110. Available at: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34539056> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
29. Savchenko N.A. Actual problems of legal support for the implementation of an independent assessment of the quality of education at the municipal level in the Russian Federation. *Munitsipal'naya sluzhba: pravovyye voprosy* = Municipal service: legal issues. 2017; 4: 23–26. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30709032> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
30. Kalinkina E.G., Fadeeva S.A., Leskina I.N. Independent assessment of the quality of educational activities of educational organizations of additional education of children. *Nizhegorodskoye obrazovaniye* = Nizhny Novgorod Education. 2017; 3: 4–11. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30683386> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
31. Navodnov V.G., Ryzhakova O.E. The First Mission rating was created based on the results of the project “The Best Educational Programs of Innovative Russia”. *Akkreditatsiya v obrazovanii* = Accreditation in Education. 2018; 7 (107): 50–64. Available at: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=38201357> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
32. Azaryeva V.V., Zvezdova A.B. Independent assessment of the quality of education: problems and prospects. *Kachestvo obrazovaniya v Yevrazii* = The quality of education in Eurasia. 2018; 6: 5–17. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36295569> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
33. Raev K.V., Krasnov E.V., Yakimchuk O.N., Timoshina E.N. New aspects and approaches to the implementation of the model of an independent assessment of the quality of higher education in the Russian Federation and its results. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva* = Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev. 2019; 1 (101): 178–185. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37416849> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
34. Tsyplakova S.A., Sundeeva M.O., Tyumin N.S. Pedagogical characteristics of the structural components of an independent assessment of the quality of education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of modern pedagogical education. 2018; 58–3: 271–274. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32636573> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)
35. Drondin A.L. Independent assessment of the quality of higher education as a scientific problem and practical task. *Vyssheye obrazovaniye segodnya* = Higher Education Today. 2019; 3: 17–23. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37055190> (accessed 01.05.2020). (In Russ.)

Submitted 14.06.2020;
revised 18.06.2020.

About the authors:

Konstantin B. Egorov, Acting Rector, Perm State Humanitarian Pedagogical University (24 Sibirskaya St., Perm, 614990, Russia), Ph.D. (History), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6696-6332>, egorov@pspu.ru

Vera A. Zakharova, Associate Professor, Department of elementary education Pedagogy, Perm State Humanitarian Pedagogical University (24 Sibirskaya St., Perm, 614990, Russia), Ph.D. (Pedagogy), Russia, Perm, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1647-4553>, zaharova_va@pspu.ru

Contribution of the authors:

Konstantin B. Egorov – research supervision; correlation with the regulatory framework; historical analysis of literature on the research problem, critical analysis and revision of the text, conclusions regarding educational policy.

Vera A. Zakharova – selection of materials for research, logical analysis of literature on the research problem, paper design, conclusions regarding the volume and content of the studied concept.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.147

Формирование экономической компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура» с применением средств цифровых технологий**Г. А. Кручинина*, И. А. Сорокин*****ФГАОУ ВО Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (ННГУ), г. Нижний Новгород, Россия***galinakruchinina2009@rambler.ru, **sorokin-ivan@inbox.ru*

Введение: в статье представлены данные исследования по определению значимости цифровых технологий в формировании экономической компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура», профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта». Целью исследования является анализ научной литературы по проблеме формирования экономической компетентности с применением средств цифровых технологий и оценка значимости применения средств цифровых технологий в различных формах организации учебных занятий.

Материалы и методы: в исследовании использованы следующие методы: теоретический анализ педагогической литературы; педагогическое наблюдение, анкетирование будущих бакалавров и статистическая обработка полученных экспериментальных данных. Проведенное нами исследование состояло из теоретической и экспериментальной составляющей. Экспериментальная составляющая исследования состояла из трех этапов. На первом этапе подготовлены материалы для проведения экспериментального исследования, на втором – его проведение, на третьем – статистическая обработка полученных данных, их анализ и обсуждение.

Результаты исследования: на основании анализа научной литературы по проблеме исследования выделены понятия, такие как «компетентность», «экономическая компетентность», «цифровые технологии»; рассмотрены нормативно-правовые акты, регламентирующие применение средств цифровых технологий в обучении в высшей школе; проанализированы полученные в результате исследования экспериментальные данные; сформулированы выводы.

Обсуждение и заключение: проведенное нами экспериментальное исследование констатирует тот факт, что большинство студентов высоко оценивают значимость применения средств цифровых технологий при формировании экономической компетентности (на лекционных, практических, лабораторных занятиях и в самостоятельной работе). Оценка применения средств цифровых технологий в реальном учебном процессе в различных формах и видах его организации в настоящее время несколько ниже.

Ключевые слова: высшее образование, образовательные организации высшего образования, формы организации учебного процесса, компетентность, экономическая компетентность, цифровые технологии.

Formation of economic competence of future bachelors in the field of training «Physical culture» with the use of digital technologies**G. A. Kruchinina*, I. A. Sorokin*****Lobachevsky state University, Nizhny Novgorod, Russia***galinakruchinina2009@rambler.ru, **sorokin-ivan@inbox.ru*

Introduction: the article presents research data on the importance of digital technology in shaping the economic competence of future bachelors in the field of physical education and the management and economics in the field of physical education and sports. The aim of the study is to analyze the scientific literature on the problem of the formation of economic competence using digital technologies and assess the significance of the use of digital technologies in various forms of organization of training sessions.

Materials and Methods: the following methods were used in the study: theoretical analysis of pedagogical literature; pedagogical observation, questionnaire of future bachelors and statistical processing of the obtained experimental data. Our study consisted of a theoretical and experimental component. The experimental component of the study consisted of three stages. At the first stage, materials were prepared for conducting an experimental study, at the second – its conduct, at the third – statistical processing of the data, their analysis and discussion.

Results: on the basis of the analysis of scientific literature on the research problem, concepts such as “competence”, “economic competence”, and “digital technologies” are highlighted; regulatory acts governing the use of digital technology in higher education; the experimental data obtained as a result of the study were analyzed; conclusions are formulated.

Discussion and Conclusion: our experimental study confirms the fact that most students highly value the importance of using digital technology in the formation of economic competence (in lectures, practical, laboratory classes and in independent work). The assessment of the use of digital technologies in the real educational process in various forms and types of organization is currently a bit lower.

Key words: higher education, educational organizations of higher education, forms of organization of the educational process, competence, economic competence, digital technology.

Введение

Для осуществления структурных преобразований, связанных с формированием перспективной инновационной цифровой модели экономики, требуется адекватное кадровое обеспечение. В связи с этим необходимо осуществлять подготовку бакалавров, специалистов, магистров высшей школы на основе компетентного подхода с применением средств цифровых технологий. В контексте быстро меняющейся экономической реальности, запросах рынка труда, на первый план выходит задача формирования человеческого капитала. Система высшего образования оказывает влияние на все структуры общества, связана со всеми отраслями экономики, со всеми сферами деятельности людей.

По мнению исследователей (Б. Г. Преображенский, Т. О. Толстых, Е. В. Шкарупета и др.), результат деятельности образовательных организаций высшего образования играет приоритетную роль во влиянии на развитие всех отраслей экономики. Непосредственной задачей образовательной организации высшего образования является формирование профессиональной компетентности выпускников, конкурентоспособных на рынке труда. Для экономистов – это экономическая компетентность [1].

Целью исследования является анализ научной литературы по проблеме формирования экономической компетентности с применением средств цифровых технологий и оценка будущими бакалаврами направления подготовки «Физическая культура», профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта» значимости применения средств цифровых технологий при ее формировании в различных формах учебно-познавательной и творческой деятельности, осуществляемой при изучении экономических дисциплин.

Формирование экономической компетентности у будущих бакалавров профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта» осуществляется при изучении экономических дисциплин («Экономика», «Экономика физической культуры и спорта»). Ее развитие продолжается при изучении других дисциплин обязательной части основной образовательной программы профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и

спорта» и части, формируемой участниками образовательного процесса («Практикум по бухгалтерскому учету в физкультурно-спортивных организациях», «Анализ финансово-хозяйственной деятельности физкультурно-спортивных организаций», «Экономика и организация труда в сфере физической культуры и спорта», «Финансы физкультурно-спортивных организаций» и др.). Процессы формирования и развития экономической компетентности будут более эффективными, если будет разработана и внедрена в учебный процесс соответствующая дидактическая система. Важнейшим ее элементом являются цифровые технологии, систематически применяемые в процессе обучения будущих бакалавров. Для ее разработки необходимо определение значимости применения средств цифровых технологий студентами при изучении цикла экономических дисциплин.

Обзор литературы

В результате подписания Болонской декларации в системе высшего образования в России произошли значительные изменения. Одним из основных подходов в образовании и обучении признается компетентный подход, что предопределяет формирование профессиональной компетентности у будущих бакалавров основной целью образовательного процесса.

Теория и практика компетентного подхода в образовании в России рассматривается в работах таких исследователей, как В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, Л. А. Вербицкая, И. А. Зимняя, Г. А. Кручинина, А. В. Хуторской и др.

Компетентный подход в высшем образовании – это совокупность способов определения целей профессиональной подготовки, технологий обучения, форм, методов, средств и критериев оценки результатов профессиональной подготовки, направленных на формирование компетентного выпускника. Основными понятиями в компетентном подходе являются «компетентность» и «компетенция». Их определения трактуются современными учеными в области педагогики высшей школы по-разному. В нашем исследовании мы придерживаемся понятий, сформулированных А. В. Хуторским. В работе «Педагогические основания диагностики и оценки компетентных результатов обучения» он предлагает определения этих понятий:

«компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере»; «компетентность – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере»¹.

Областью нашего исследования является формирование экономической компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура», профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта» с применением средств цифровых технологий.

Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования для направления подготовки «Физическая культура» установлен перечень универсальных, общепрофессиональных компетенций. Профессиональные компетенции устанавливаются самостоятельно образовательными организациями высшего образования согласно профилю подготовки. В соответствии с профилем подготовки «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта» формирование экономической компетентности у будущих бакалавров является одной из основных целей образовательного процесса.

На сегодняшний день не существует одного, строго установленного понятия «экономическая компетентность». Экономическая компетентность рассматривается в работах отечественных и зарубежных исследователей в области педагогики высшей школы как одна из базовых, центральных компетентностей, необходимых в жизни. К. Зигфрид (С. Siegfried) и Э. Вуттке (E. Wuttke) в работе «Как будущие преподаватели могут повысить свою экономическую компетентность? Результаты исследования» («How can Prospective Teachers Improve their Economic Competence? Results of an Intervention Study») представляют данные экспериментального исследования. Они показывают, что часто молодые люди обладают недостаточными экономическими знаниями и принимают неверные экономические решения. Следовательно, повышение уровня сформированности экономической компетентности должно стать ключевым компонентом системы высшего образования [2].

¹ Хуторской А. В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskiy-osnovaniya-diaagnostiki-i-otsenki-kompetentnostnyh-rezultatov-obucheniya> (дата обращения: 15.05.2020).

Экономическую компетентность можно рассматривать как некую совокупность экономических компетенций. По мнению Г. М. Морозовой, под *экономическими компетенциями* понимается достаточный уровень экономических знаний и умений, включенных в набор требований к современному специалисту, способному успешно решать профессиональные задачи в конкретной социально-экономической ситуации. *Экономическая компетентность* – это совокупность знаний, умений и опыта деятельности в области экономики, проявляющиеся в мобилизации его усилий к принятию рациональных экономических решений [3]. В своем исследовании Н. А. Кувардина отмечает важность экономической компетентности для выпускников и более эффективное ее формирование при использовании средств цифровых технологий при обучении [4].

Современное высшее образование направлено на формирование профессиональной компетентности выпускников, способных решать профессиональные вопросы, применяя инновационные средства и методы. Важной задачей является создание такой системы обучения, в которой будет сохранена фундаментальность и добавлена инновационная составляющая, включающая применение цифровых технологий.

Необходимость цифровизации современной системы образования регламентируется нормативно-правовыми актами Российской Федерации. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ и Федеральном проекте «Цифровая образовательная среда» описывается необходимость включения в образовательный процесс средств цифровых технологий (электронного обучения, цифровых (электронных) библиотек и др.), повышающих доступность и уровень усвоения учебного материала.

В настоящее время цифровизация системы образования осуществляется быстрыми темпами. В образовательном процессе высшей школы как преподавателями, так и студентами применяются различные средства цифровых технологий: массовые открытые онлайн-курсы, социальные сети, мобильные устройства и др. Рассматривая влияние применения средств цифровых технологий на результат образовательного процесса, Г. А. Кручинина и М. В. Кручинин придерживаются мнения, что средства цифровых технологий расширяют возможности доступа к образовательным ресурсам и помогают более эффективно формировать профессиональную компетентность [5]. Среди цифровых технологий, применяемых при изучении экономических дисциплин, выделяются: компьютерные программы экономической направленности;

экономические порталы и сайты сети Интернет, предоставляющие информацию в режиме онлайн; официальные экономические порталы и сайты сети Интернет государственных структур РФ; электронные учебники и учебные пособия по экономике; социальные сети; мессенджеры². Многими авторами отмечается эффективность применения перечисленных средств цифровых технологий на лекционных, семинарских, лабораторных занятиях, при выполнении проектов, написании курсовых, выпускных квалификационных работ. Мы считаем, что сочетание данных средств цифровых технологий и традиционных методов обучения должно способствовать более эффективному формированию профессиональной, а именно экономической компетентности выпускников высшей школы.

Материалы и методы

В нашем исследовании применялись: анализ научной педагогической литературы по проблеме цифровизации высшего образования, применения цифровых технологий при формировании экономической компетентности; сравнение положений, рассматриваемых различными авторами и систематизация их в соответствии с целью исследования; анкетирование, педагогическое наблюдение, количественный и качественный анализ полученных экспериментальных данных.

Нами проведено экспериментальное исследование по определению значимости использования средств цифровых технологий и реального их применения в настоящее время в процессе обучения студентов профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта» направления подготовки «Физическая культура» ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Экспериментальная составляющая исследования состояла из трех этапов. На первом этапе подготовлены материалы для проведения экспериментального исследования, на втором – его проведение, на третьем – статистическая обработка полученных данных, их анализ и обсуждение. Представлены данные статистического анализа результатов исследования.

Результаты исследования

В проведенном нами исследовании оценивались значимость для будущих бакалавров профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта» ($n = 50$) использования средств цифровых технологий в процессе обучения экономическим дисциплинам, а также фактического их применения на лекциях, лабораторных и практических занятиях, в самостоятельной работе. Его результаты представлены в таблице.

Таблица

Оценка значимости применения средств цифровых технологий при обучении будущих бакалавров экономическим дисциплинам

Применение средств цифровых технологий	Значимость применения			Фактическое применение			Достов. разл.
	M1	G1	Δ для M1	M2	G2	Δ для M2	
на лекционных занятиях: электронные презентации	3,60	0,78	0,22	3,08	0,42	0,12	$p \leq 0,05$
видео обучающей направленности	4,08	0,8	0,22	1,12	0,32	0,09	$p \leq 0,05$
на занятиях практического типа: электронные презентации, разработанные студентами	3,16	0,73	0,20	4,04	0,59	0,16	$p \leq 0,05$
ресурсы сети Интернет – видео обучающей направленности	3,68	0,77	0,21	3,84	0,75	0,21	$p \geq 0,05$
на лабораторных занятиях: электронные презентации PowerPoint	3,96	0,94	0,26	1,08	0,32	0,09	$p \leq 0,05$
ресурсы сети Интернет – порталы и сайты экономической направленности	4,00	0,71	0,20	2,24	0,52	0,14	$p \leq 0,05$
компьютерные программы экономической направленности	3,68	0,85	0,24	1,28	0,54	0,15	$p \leq 0,05$
в самостоятельной работе: программы Microsoft Office (Word, Excel)	3,00	0,87	0,24	4,36	0,49	0,14	$p \leq 0,05$
электронные презентации (PowerPoint)	3,08	0,49	0,14	3,36	0,49	0,14	$p \leq 0,05$
ресурсы сети Интернет профессиональной направленности (порталы и сайты экономической направленности)	3,84	0,85	0,24	1,20	0,41	0,11	$p \leq 0,05$
компьютерные программы экономической направленности	3,56	0,87	0,24	1,12	0,33	0,09	$p \leq 0,05$
электронные образовательные ресурсы (электронные учебники и учебные пособия)	3,12	0,88	0,24	2,72	1,14	0,32	$p \geq 0,05$
социальные сети (ВКонтакте, Facebook и др.) при обучении	3,52	0,65	0,18	3,76	0,44	0,12	$p \geq 0,05$

² Кувардина Н. А. Развитие экономической компетенции в дисциплинах профессионального цикла юристов с использованием средств ИКТ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4. С. 247–259.

Окончание табл.

социальные сети (ВКонтакте, Facebook и др.) при работе по методу проектов	3,24	0,72	0,20	3,92	1,04	0,29	$p \leq 0,05$
мессенджеры (Viber, WhatsApp и др.) при работе по методу проектов	3,00	0,41	0,11	2,76	0,44	0,12	$p \leq 0,05$

Примечание: М – среднее значение оценки, где 1 балл – min значение, 5 баллов – max; G – стандартное отклонение; Δ – доверительный интервал для М.

Значимость применения видео обучающей направленности на практических занятиях, по мнению студентов, высокая (M1 = 3,96 балла, G1 = 0,94); несколько ниже оценена значимость применения ресурсов сети Интернет (M1 = 3,68 балла, G1 = 0,77) и электронных презентаций, разработанных студентами (M1 = 3,16 балла, G1 = 0,73). В реальном учебном процессе, по мнению обучающихся, ресурсы сети Интернет и электронные презентации применяются достаточно часто (M2 = 4,04 балла, G2 = 0,59 и M2 = 3,84 балла, G2 = 0,75 соответственно); видео обучающей направленности в учебном процессе почти не применяются (M2 = 1,08 балла, G2 = 0,32). Различия в оценках значимости применения и реального использования презентаций, разработанных студентами, и видео обучающей направленности на практических занятиях являются статистически значимыми ($p \leq 0,05$), различия в оценке значимости и применения ресурсов сети Интернет статистически недостоверны ($p \geq 0,05$). При оценке значимости применения видео обучающей направленности на лекциях и практических занятиях – наибольший разброс экспериментальных данных. Мы можем предположить, что видео обучающей направленности не применяются в достаточной степени в учебном процессе и студенты не могут однозначно оценить их значимость в формировании экономической компетентности.

Высоко были оценены значимость использования ресурсов сети Интернет – порталов и сайтов экономической направленности (M1 = 4,00 балла, G1 = 0,71), компьютерных программ экономической направленности (M1 = 3,68 балла, G1 = 0,85) на лабораторных занятиях. Реальное применение средств цифровых технологий на лабораторных занятиях по экономическим дисциплинам студентами оценено иначе: чаще используются электронные презентации PowerPoint (M2 = 3,16 балла, G2 = 0,32); реже – порталы и сайты экономической направленности (M2 = 2,24 балла, G2 = 0,52). Согласно экспериментальным данным, компьютерные программы экономической направленности почти не применяются (M2 = 1,28 балла, G2 = 0,54). Различия в оценках значимости применения и реального использования рассмотренных средств цифровых технологий на лабораторных занятиях являются статистически значимыми ($p \leq 0,05$).

В самостоятельной работе студенты наиболее значимыми считают применение ресурсов сети Интернет профессиональной направленности – порталов и сайтов экономической тематики (M1 = 3,84 балла, G1 = 0,85) и компьютерных программ экономического содержания (M1 = 3,56 балла, G1 = 0,87). Однако данные средства цифровых технологий, согласно результатам исследования, почти не применяются в настоящее время в реальном учебном процессе (M2 = 1,20 балла, G2 = 0,41 и M2 = 1,12 балла, G2 = 0,33 соответственно). Несколько ниже студенты придают значимость применения социальных сетей (ВКонтакте, Facebook и др.) при работе по методу проектов, однако фактическое их применение оценивается выше (M1 = 3,24 балла, G1 = 0,72 и M2 = 3,92 балла, G2 = 1,04). Наиболее часто в самостоятельной работе будущими бакалаврами используются такие средства цифровых технологий как Microsoft Office (Word, Excel) (M2 = 4,36 балла, G2 = 0,49), социальные сети (ВКонтакте, Facebook и др.) (M2 = 3,76 балла, G2 = 0,44).

Различия в оценках значимости применения и реального использования в самостоятельной работе: ресурсов сети Интернет профессиональной направленности (порталов и сайтов экономического содержания), компьютерных программ экономической направленности, социальных сетей (ВКонтакте, Facebook и др.) и мессенджеров (Viber, WhatsApp и др.) при работе по методу проектов являются статистически значимыми ($p \leq 0,05$); программ Microsoft Office (Word, Excel), электронных презентаций (PowerPoint), электронных образовательных ресурсов (электронные учебники и учебные пособия), социальных сетей (ВКонтакте, Facebook и др.) при обучении – статистически недостоверными ($p \geq 0,05$).

Обсуждение и заключения

На основе проведенного экспериментального исследования можно констатировать, что на лекционных, практических и лабораторных занятиях, а также в самостоятельной работе студенты придают большую значимость применению различных видов цифровых технологий: видео обучающей направленности, ресурсов сети Интернет-порталов и сайтов экономической направленности, компьютерных программ экономической направленности, так как данные

средства цифровых технологий имеют практическую значимость для их будущей профессиональной деятельности, хотя, согласно данным анкетирования, они фактически не используются и чаще применяются другие средства: программы Microsoft Office (Word, Excel), электронные презентации (PowerPoint), социальные сети (ВКонтакте, Facebook и др.), так как доступных альтернатив на данный момент не существует.

Исследование оценки студентами значимости использования и непосредственного применения средств цифровых технологий необходимо для того, чтобы выявить, в каких формах организации процесса обучения и насколько возможно повысить его эффективность с помощью цифровых технологий. На основе полученных данных может быть создана дидактическая система формирования экономической компетентности будущих бакалавров профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта» с применением средств цифровых технологий. Мы предполагаем, что системное внедрение средств цифровых технологий в учебный процесс и адекватное их сочетание с традиционными методами обучения будет способствовать более эффективному формированию экономической компетентности будущих бакалавров.

Список использованных источников

1. *Preobrazhenskiy B., Tolstykh T., Shkarupeta E.* Transformation of positions, competences and profiles in the conditions of digitalization // *Region: systems, economy, management.* 2018. № 42. P. 151–156.
2. *Siegfried C., Wuttke E.* How can Prospective Teachers Improve their Economic Competence? Results of an Intervention Study // *Zeitschrift für ökonomische Bildung.* 2016. № 4. P. 65–86.
3. *Морозова Г. М.* Формирование экономической компетентности, как способ повышения конкурентоспособности будущих специалистов // *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки.* 2009. № 1. С. 85–89.
4. *Кувардина Н. А.* Развитие экономической компетенции в дисциплинах профессионального цикла юристов с использованием средств ИКТ // *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* 2018. № 4. С. 247–259.
5. *Кручинин М. В., Кручинина Г. А.* Исследование использования информационно-коммуникационных технологий в формировании общекультурных и профессиональных компетенций студентов вуза технических и естественнонаучных направлений подготовки в процессе изучения гуманитарных дисциплин // *Фундаментальные исследования.* 2015. № 2–26. С. 5916–5924.

*Поступила 18.06.2020;
принята к публикации 22.06.2020.*

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, 23), доктор педагогических наук, galinakruchinina2009@rambler.ru

Сорокин Иван Александрович, аспирант направления подготовки Образование и педагогические науки института аспирантуры и докторантуры ФГАОУ ВО Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (ННГУ) (603950, Россия, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23), sorokinivan@inbox.ru.

Заявленный вклад авторов:

Кручинина Галина Александровна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов, критический анализ; доработка текста.

Сорокин Иван Александрович – сбор данных; анализ эмпирических данных; обеспечение ресурсами; подготовка начального варианта текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. *Preobrazhenskiy B., Tolstykh T., Shkarupeta E.* Transformation of positions, competences and profiles in the conditions of digitalization. *Region: systems, economy, management.* 2018; 42: 151–156.
2. *Christin Siegfried, Eveline Wuttke.* How can Prospective Teachers Improve their Economic Competence? Results of an Intervention Study. *Zeitschrift für ökonomische Bildung.* 2016; 4: 65–86.
3. *Morozova G.M.* Formation of economic competence as a way to increase the competitiveness of future specialists. *Vestnik KRAUNTS. Gumanitarnyye nauki = Vestnik KRAUNTS. Humanitarian sciences.* 2009: 1: 85–89. (In Russ.)
4. *Kuvarina N.A.* The development of economic competence in the disciplines of the professional cycle of lawyers using ICT tools. *Kontsept = Concept.* 2018; 4: 247–259. (In Russ.)
5. *Kruchinin M.V., Kruchinina G.A.* The study of the use of information and communication technologies in the formation of general cultural and professional competencies of university students of technical and natural sciences areas of training in the process of studying humanitarian disciplines. *Fundamental'nyye issledovaniya = Fundamental Research.* 2015; 2–26: 5916–5924. (In Russ.)

*Submitted 18.06.2020;
revised 22.06.2020.*

About the authors:

Galina A. Kruchinina, Professor, Department of pedagogy and management of educational systems, Lobachevsky national research Nizhny Novgorod state University (UNN) (23 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russia), Dr Sci. (Pedagogy), galinakruchinina2009@rambler.ru.

Ivan A. Sorokin, Postgraduate, Department of education and pedagogical sciences of the Lobachevsky national research Nizhny Novgorod state University (UNN) (23 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russia), sorokin-ivan@inbox.ru.

Contribution of the authors:

Galina A. Kruchinina – theoretical analysis of the literature on the research problem, analysis of the results obtained, critical analysis; revision of the text.

Ivan A. Sorokin – data collection; analysis of empirical data; provision of resources; preparation of the initial version of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.016: 811.111-2

Формирование универсальной коммуникативной компетенции средствами упражнений на развитие навыков чтения на английском языке

Н. А. Кубракова

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»,
г. Саратов, Россия
kubrakovanat@mail.ru*

Введение: в статье анализируется потенциал упражнений на развитие навыков чтения с точки зрения их роли в формировании универсальной коммуникативной компетенции, закрепленной в федеральных государственных образовательных стандартах для студентов, обучающихся по направлениям подготовки магистратуры; обосновывается актуальность рассматриваемой проблемы в свете интернационализации науки, требующей от студентов уровня владения английским языком, достаточного для решения задач в академической и профессиональной деятельности.

Материалы и методы: при критическом рассмотрении упражнений, взятых из используемого автором на занятиях учебного пособия, применялись описательный метод, метод контент-анализа и контекстный анализ.

Результаты исследования: в ходе исследования были установлены механизмы действия упражнений на развитие навыков чтения для выработки основных компонентов универсальной коммуникативной компетенции, к которым относятся освоение жанровой организации академического дискурса, изучение структурных и смысловых характеристик текста для самостоятельного внесения правок и исправлений при написании научных работ на английском языке; определена связь упражнений с разнообразными когнитивными операциями и измерениями знания; выявлено, что проанализированные упражнения способствуют не только совершенствованию коммуникативных навыков в рамках указанной компетенции, но и помогают выработать ряд надпредметных навыков, необходимых для ведения научно-исследовательской деятельности с привлечением материалов из англоязычных источников и последующего описания выполненных исследований для представления их академической общественности.

Обсуждение и заключения: полученные результаты могут учитываться при разработке учебных курсов, пособий, программ, ориентированных на изучение отдельных аспектов академического и профессионального дискурса.

Ключевые слова: академическое взаимодействие, универсальная коммуникативная компетенция, магистратура, чтение, жанры, редактирование, перевод, надпредметные навыки.

Potential of Reading Activities in English to Develop Universal Communicative Competence

N. A. Kubrakova

*Saratov State University, Saratov, Russia
kubrakovanat@mail.ru*

Introduction: the paper describes the results of the study on the role that a set of reading activities play in improving universal communicative competence; the problem under study is of great importance as graduate

students have to master their English to participate in expanding international research and tackle academic and professional tasks.

Materials and Methods: the detailed study of the reading activities taken from the textbooks the author uses during English classes involves using descriptive method, content analysis and contextual analysis.

Results: the research highlighted significance of the reading activities for teaching academic genres and text structure in order to check and proofread research papers in English and basic translation skills; the analysis of verbal descriptions of the activities traced their connection with various cognitive processes and knowledge dimensions; the findings revealed that the activities under consideration enhance both communicative skills, building up the competence, and soft and research skills that are crucial for research work based on the use of resources in English and presenting the resulting research for the international academic community.

Discussion and Conclusions: the results of the research can be applied for designing courses aimed at teaching different aspects of academic and professional discourse.

Key words: academic discourse, universal communicative competence, graduate programs, reading, genres, proofreading, translation, soft skills, research skills.

Введение

В современных условиях выпускник магистратуры в результате освоения дисциплины «Иностранный язык» должен выработать способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах) для академического и профессионального взаимодействия¹. Данная компетенция сопоставима с многообразием ситуаций в академической и профессиональной сферах и предполагает владение соответствующими письменными и устными жанрами, умение редактировать и переводить тексты академической и профессиональной направленности. Ее формирование – комплексный процесс, в котором задействованы разнообразные образовательные технологии и методики. Однако в центре внимания настоящей статьи и предшествовавшего ей анализа находятся возможности одного из видов деятельности – чтения – для выработки этой компетенции.

Обзор литературы

Значимость чтения в практике обучения иностранному языку обуславливает необходимость изучения отдельных его аспектов. В настоящее время наиболее актуальными направлениями исследования чтения как учебной деятельности являются специфика чтения специальных текстов [1–3], смысловое чтение и стратегический подход к чтению [4–6]. В статье эта деятельность рассматривается в связи с развитием определенных составляющих универсальной компетенции у студентов магистратуры, поэтому большой интерес представляют работы, посвященные вопросам дискурсивной организа-

ции речи, в особенности жанрам [7–9], и проблемам перевода [10; 11].

Материалы и методы

Цель предпринятого исследования – определить, какие упражнения на развитие навыков чтения способствуют совершенствованию уровня владения жанрами академического дискурса и навыков редактирования и перевода профессионально значимых текстов и каковы механизмы их действия.

Решение этой проблемы требовало выполнения следующих задач: опираясь на результаты предшествующих исследований, установить взаимосвязь между чтением и указанными компонентами универсальной компетенции; проанализировать примеры упражнений на развитие навыков чтения; выделить и описать типы заданий, функционально соотносимые с рассматриваемыми умениями.

Объектом изучения стали 228 упражнений на развитие навыков чтения и 57 справочных рубрик учебного пособия [12–14], которое используется автором на занятиях с магистрантами в качестве дополнительного материала наряду с профессионально ориентированными текстами. Пособие не содержит узкоспециальные тексты, что можно рассматривать как преимущество, так как сложность текста профессиональной направленности (усложненный синтаксис, насыщенность терминологией, новое предметное содержание) может стать препятствием для освоения основных принципов работы с текстовой информацией (о многоаспектности работы с узкоспециальными текстами см.: 3; 4). Кроме того, рассматриваемое пособие позволяет учитывать уровень языковой подготовки студентов неязыковых факультетов, который часто не соответствует ожиданиям преподавателей. В ходе исследования применялись описательный метод, метод контент-анализа, контекстный анализ. Глаголы в тексте заданий и единицы учебных текстов сопоставлялись с пересмотренной таксономией учебных целей Б. Блума [15].

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению 44.04.01 Педагогическое образование. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/117> (дата обращения 12.05.2020); Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению 09.04.01 Информатика и вычислительная техника. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/81> (дата обращения 12.05.2020).

Результаты исследования

Чтение в значительной степени определяет усвоение жанрового аспекта коммуникации. Оно предшествует продуцированию текстов любой жанровой природы, потому что знания о текстах, их целях, жанровой принадлежности и структурных особенностях составляют часть когнитивной схемы обучающихся [16]. Наличие таких схем облегчает не только процесс чтения, но и процесс письма [16; 17].

Показателен набор источников информации, жанров и типов текстов, о которых должен иметь представление студент (*newspaper, textbook, magazine, journals, dictionary instruction manuals, web page, telephone directory, application form, novel, report, poem, definition, magazine / newspaper / website article, report, encyclopaedia entry, quiz, survey, summary, informal / formal letters, instructions, search engine finds; timetables, indexes*) [12–14]. Такой подход устраняет один из недостатков преподавания английского языка для академических целей. По мнению исследователей и практиков, диапазон осваиваемых жанров не должен ограничиваться эссе, необходимо включать в программу обучения жанры, частотные для конкретной предметной области (аннотации, аннотированную библиографию, лабораторные отчеты) [18] и оформляющие разные ситуации учебной и внеучебной деятельности (расписания, инструкции, анкеты, объявления) [19].

Первым шагом к совершенствованию «жанровой» компетенции служат задания на определение характера источника информации через ответы на вопросы на подготовительной стадии (например, *Where would you expect to find a page like this?*¹; *Is the text from a newspaper or a professional journal?*²). Очень важно, что здесь при идентификации источника используется опора на аутентичность оформления. Согласно Ю. А. Воробьеву, «подача аутентичного текста в оригинальной форме – в виде (цветных) копий (скриншотов) текстов с иллюстрациями, формуляров различных анкет, деклараций, профессиональных документов и т. д. – рождает у обучающегося уже изначально чувство подлинности текста и создает условия для более эффективного погружения в языковую среду на занятии»³.

¹ Philpot S. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 2 Student's Book. Oxford University Press. 2006. P. 22.

² Philpot S., Curnick L. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 3 Student's Book. Oxford University Press. 2007. P. 20.

³ Воробьев Ю. А. Использование аутентичных текстов профессиональной направленности в процессе формирования лингвострановедческой компетенции у студентов неязыковых вузов // Азимут научных исследований: Педагогика и Психология. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 73.

Далее можно выделить упражнения на узнавание отдельных жанров (например, *Label document a-d. Which is an itinerary / informal email / an invitation / a program of events?*⁴; *Skim extracts a-f. What types of texts are they? Label them (poem, medical textbook, history textbook, novel, note, student essay)*⁵ и стилей (например, *Choose a style or styles from the box to describe texts a-f in exercise 5 (literary, formal, informal, academic, medical). Underline vocabulary, phrases, and any examples of punctuation in the extracts that helped you to decide*)⁶. Следующие за этой операцией задания обращают внимание на такие параметры жанров, как коммуникативная цель, адресат и типовое содержание (*Work with a partner. What is the purpose of each document a-d? Who is each document for?*⁷; *Use the ideas in the box to say what personal information is on birth certificate, a driving license, a bank statement, an exam certificate*)⁸.

На подготовительной стадии и в процессе чтения ведется работа со структурой текстов. Центральное место в данном случае уделяется абзацу: обсуждаются типовая структура (заглавное предложение, подтверждающие предложения, заключительное предложение), роль заглавного предложения для понимания текста, функции абзацев (например, *Read the text and underline topic sentences in paragraphs 3–6*⁹; *Use the topic sentences to locate the answers to the questions*¹⁰; *Match paragraphs A–H with their purpose 1–5*¹¹; *Scan the text. Pay attention to topic sentences only. Are the statements true or false?*¹²; *Highlight the information which develops the topic sentences in paragraphs 3–6. Look at the example in paragraph 2 first*¹³).

Указанные задания опираются на фактическое (представление о разных источниках информации) и концептуальное (знакомство с жанровыми и текстовыми моделями, функциональными стилями) измерения знания и когнитивные процессы, связанные с воспроизведением в памяти знакомых образцов и их интерпретацией,

⁴ Philpot S. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 2 Student's Book. Oxford University Press. 2006. P. 28.

⁵ Там же. P. 30.

⁶ Там же.

⁷ Там же. P. 28.

⁸ Там же. P. 4.

⁹ Philpot S., Curnick L. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 3 Student's Book. Oxford University Press. 2007. P. 12.

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же. P. 20.

¹² Philpot S. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 2 Student's Book. Oxford University Press. 2006. P. 20.

¹³ Philpot S., Curnick L. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 3 Student's Book. Oxford University Press. 2007. P. 12.

часто с привлечением графической информации, являющейся составной частью текста¹⁵.

Очевидно, что приведенные примеры упражнений помогают развивать базовые умения редактирования и перевода. Их выполнение сопоставимо с действиями редактора и переводчика на самых первых этапах обработки текста, а именно, со сбором данных об источнике, жанрово-стилистической принадлежности, авторе и реципиенте текста, его коммуникативном задании [20; 21]. Для начинающего переводчика, такая работа сопряжена с освоением «различных типов текстов языка оригинала» и умением «анализировать готовые тексты и порождать свои¹⁶».

С обучением редактированию и переводу ассоциируется целый блок упражнений на определение средств, обеспечивающих связность, целостность и логичность текста: глобальных и локальных дискурсивов-организаторов (Е. Ю. Викторова приводит детальную классификацию данных единиц¹⁷, личных, указательных и относительных местоимений, причастий, главных и придаточных предложений (например, *Find two examples with however in the article and circle them. What ideas does however contrast?; Match sentences 1–3 with sentences a-c. Rewrite them using however*¹⁸; *Look again at paragraph 2 of the text and underline eight sequencing words or expressions*¹⁹; *Underline the main clause in the sentences*²⁰; *Circle the relative pronoun, linking word, or participle, and underline the clauses they introduce*²¹).

Для редактирования и перевода огромное значение имеет владение разными видами чтения (виды редакторского чтения текстов описаны в [21]). Исследователи и практики делают акцент на важности развития стратегического подхода при чтении текстов, который помога-

ет студентам самостоятельно и эффективно обрабатывать учебный материал [4–6]. Чаще всего речь идет о владении просмотровым, ознакомительным, поисковым и изучающими видами чтения и способности варьировать стратегии в зависимости от цели и типа текста (примечательно выделение двух типов чтения в зависимости от целей – «*reading for orientation*» и «*reading for information / argument*» [19]).

Упражнения, отрабатывающие перечисленные виды чтения, имеют своей целью научить студентов осознанному выбору стратегий чтения, что особенно важно при обучении в магистратуре, где обучающиеся сталкиваются с большими объемами информации, и материалы, используемые в рамках учебной и научно-исследовательской деятельности, требуют неодинаково подробного изучения. Студентам предлагается соотнести типы текстов с целями (составить общее представление об источнике информации и решить, стоит ли его читать; понять общую идею; найти необходимые сведения для ответа на вопрос или решения проблемы) и социальными ситуациями (учеба, работа, повседневная жизнь). Студенты должны понимать суть обсуждаемых стратегий (*read the text quickly / scan the text / skim the text / read the text intensively*) для успешного выполнения заданий.

Помимо фактического измерения знания (представлений о частях речи и их функциях в дискурсе, типах предложений), описанные упражнения соотносятся с процедурным и метакогнитивным измерениями. Обучающиеся узнают об алгоритмах работы с текстом и осваивают конкретные приемы, а также учатся отбирать стратегии в зависимости от характера решаемой задачи, используя при этом разнообразные операции, направленные на понимание и анализ информации (например, установление связей, отнесение отдельных элементов к категориям, разграничение релевантной и нерелевантной информации)²².

Сопоставление изученных упражнений с требованиями к студентам магистратуры позволяет сделать вывод о том, что образовательный потенциал этих упражнений выходит за границы формирования собственно языковых навыков. Поясним нашу точку зрения.

Чтение, по мнению исследователей, связано с конструированием смыслов, требует развития сложных когнитивных и лингвистических навыков и ведет к оригинальным интерпретациям, открытию нового знания, формулирова-

¹⁵ A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives / editors Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl; with Peter W. Airasian ... [et al.]. New York : Longman Inc. 2001. 302 p.

¹⁶ Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика : учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб. : Союз, 2005. С. 144.

¹⁷ Викторова Е. Ю. Вспомогательная система дискурса: проблемы выделения и специфики функционирования : дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2016. 617 с.

¹⁸ Harrison R., Soars L. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 1 Student's Book. Oxford University Press. 2007. P. 29.

¹⁹ Philpot S. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 2 Student's Book. Oxford University Press. 2006. P. 53.

²⁰ Philpot S., Curnick L. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 3 Student's Book. Oxford University Press. 2007. P. 53.

²¹ Там же. P. 53.

²² A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives / editors Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl; with Peter W. Airasian ... [et al.]. New York : Longman Inc. 2001. 302 p.

нию идей²³. В такой перспективе упражнения на оценку источника, прогнозирование содержания текста на основе уже имеющихся у студента знаний о мире и различных предметных областях, заполнение таблиц и диаграмм, умение поставить правильные вопросы и найти на них ответы вносят огромный вклад в формирование навыков, необходимых для ведения научно-исследовательской деятельности, и способствуют развитию критического мышления (опыт развития критического мышления средствами иностранного языка описан в [22; 23]).

Анализ языкового оформления конкретного текста может помочь в решении ряда «неязыковых» задач. Речь идет о дискурсивах-регулятивах и дискурсивах, которые вводят примеры, иллюстрации и уточнения (*for example, for instance, e.g., such as, in other words, that is, i.e.*). Первые выражают ментальные действия, «повышают или понижают категоричность, достоверность суждения и уверенность», «выражают оценки содержания общения» и «оценки речи»²⁴ и служат для разграничения фактов и мнений и определения основной процедуры, используемой автором (описание, сравнение, классификация) [24]. Это, в свою очередь, может научить студентов формулировать основную процедуру их собственного исследования. Вторые имеют прямое отношение к фактору адресата. Известно, что текст для подготовленной аудитории отличается от текста для неподготовленного реципиента: последнему необходимы пояснения специальных понятий, объяснение фактов, очевидных для профессионала. Такие преобразования являются составной частью стратегии медиации, к которой обращается человек, выступающий в роли социального посредника между носителями одного языка или говорящими на разных языках [19]. В данном случае речь идет об адресантах, владеющих профессиональным языком конкретной научной области, и реципиентах, не владеющих им. Подобная тренировка на занятиях пригодится при подготовке магистрантами выступлений и информационных материалов.

Виды учебной деятельности, направленные на обсуждение прочитанного текста, на сравнение результатов выполнения задания с опорой на него (*compare your answers with a partner, discuss your ideas with a partner*), ставят проблему сотрудничества, поиска совместных решений и, соответственно, совершенствуют навыки командной работы.

²³ Ferris D. R., Hedgcock J. S. Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 2005. 448 p.

²⁴ Викторова Е. Ю. Вспомогательная система дискурса: проблемы выделения и специфики функционирования : дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2016. С. 93–94.

Упражнения, отрабатывающие навыки аннотирования и конспектирования текста (например, *Read the summary of the article. How is it different from the original?*²⁵; *Match the highlighted parts of the summary with parts of the text*²⁶; *Read the notes and compare them to the highlighted and underlined sections in paragraph 1 of the report*²⁷), показывают магистрантам основные принципы обработки текстов других исследователей при включении их в собственные тексты и выводят на более серьезную тему – способы борьбы с плагиатом.

Неоценима также возможность попрактиковаться в извлечении информации из нескольких источников (например, *Read text B and underline any information which you could not find in Text b or which is different*²⁸; *Make notes to answer the questions, using the information you have underlined in both texts*) и описании графиков, гистограмм и таблиц (*Complete the text using information from the graph and chart*²⁹; *Survey the text. Which graphic is a line graph? / a bar chart? / a pie chart?*³⁰), потому что оба навыка – неотъемлемые составляющие любой научно-исследовательской работы.

Надпредметный характер навыков, вырабатываемых описанными упражнениями, согласуется с тем фактом, что в современной образовательной парадигме развитие навыков чтения является инструментом формирования / совершенствования универсальных навыков (критического мышления, способности поиска самостоятельного решения проблем)³¹. Кроме того, это служит еще одним доказательством точки зрения М. А. Шеманаевой, которая считает, что изучение иностранного языка позволяет развивать все универсальные компетенции [26].

Обсуждение и заключения

Отвечая на вопросы, поставленные в начале статьи, еще раз перечислим типы упражнений на развитие навыков чтения, которые способствуют формированию универсальной коммуникативной компетенции у студентов магистран-

²⁵ Philpot S., Curnick L. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 3 Student's Book. Oxford University Press. 2007. P. 14.

²⁶ Там же. P. 14.

²⁷ Philpot S. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 2 Student's Book. Oxford University Press. 2006. P. 34

²⁸ Philpot S., Curnick L. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 3 Student's Book. Oxford University Press. 2007. P. 28.

²⁹ Philpot S. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 2 Student's Book. Oxford University Press. 2006. P. 58.

³⁰ Philpot S., Curnick L. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 3 Student's Book. Oxford University Press. 2007. P. 68.

³¹ Richards J. C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge University Press. 2015. P. 443.

туры. Первую группу составляют задания на определение и оценку источника информации, узнавание жанров, их основных характеристик и структурных элементов. Эти задания опираются на активизацию в сознании студента ранее накопленных знаний и когнитивных схем. Упражнения, входящие во вторую группу, тесно связаны с заданиями из первой группы, так как выбор стратегий редактирования и перевода зависит от жанрово-стилевой принадлежности текста; обращают внимание студентов на грамматические и стилистические нормы; учат выбирать виды чтения в зависимости от поставленной задачи. В отдельную группу можно объединить упражнения, способствующие развитию надпредметных навыков и соотносимые с формированием универсальных компетенций, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами для направлений магистратуры.

Исследование системы упражнений на развитие навыков чтения, лингвистических и нелингвистических знаний, на которые они опираются, когнитивных операций, которые студенты должны выполнить в процессе чтения, имеет определяющее значение для последующего продуцирования ими собственных текстов. Знание механизмов работы таких упражнений важно при разработке учебных курсов, пособий, программ, ориентированных на изучение отдельных жанров академического и профессионального дискурса.

Список использованных источников

1. Воробьев Ю. А. Использование аутентичных текстов профессиональной направленности в процессе формирования лингвострановедческой компетенции у студентов неязыковых вузов // Азимут научных исследований: Педагогика и Психология. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 72–74.
2. Новикова Ю. В. Особенности обучения смысловой обработке текстовой информации иноязычного технического узкоспециального текста на примере направления «Агроинженерия» // Азимут научных исследований: Педагогика и Психология. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 190–193.
3. Скрипкина Е. А. Обучение студентов-историков чтению англоязычных текстов по архитектурной тематике // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (145). С. 40–43.
4. Соловьев Д. Н., Устинова Т. В. Метакогнитивная осознанность стратегий чтения как фактор формирования читательской компетентности будущих учителей иностранного языка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 3 (146). С. 73–77.

5. Мурнева М. И., Шестакова Н. А., Самойлова Е. В. Организация аудиторной и самостоятельной работы при обучении чтению на занятиях в группах слушателей факультета повышения квалификации по программе «Английский язык для академических целей» (на примере МГУ им. Н. П. Огарева) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 10 (143). С. 112–116.

6. Лопатухина Т. А., Рынкевич А. В. Языковая коммуникация и ее контент в иноязычном образовательном пространстве высшей школы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (107). С. 78–84.

7. Аленькина Т. Б. Особенности развития англоязычного академического письма в России: жанровый подход // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 110–113.

8. Великанова О. Н., Кислякова Е. Ю. Проблема компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 6 (139). С. 17–21.

9. Колябина Н. С., Астафурова Т. Н. Лингводидактические особенности жанров иноязычного академического письма // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 2 (125). С. 73–77.

10. Федорова Н. Ю. Перевод научных текстов: учимся на чужих ошибках // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 5 (148). С. 75–79.

11. Швец Т. Ю. Решение переводческих задач как упражнение для повышения качества обучения военно-техническому переводу на начальном этапе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 4 (127). С. 24–29.

12. Harrison R., Soars L. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 1 Student's Book. Oxford University Press. 2007. 71 p.

13. Philpot S. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 2 Student's Book. Oxford University Press. 2006. 72 p.

14. Philpot S., Curnick L. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 3 Student's Book. Oxford University Press. 2007. 96 p.

15. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives / editors Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl; with Peter W. Airasian ... [et al.]. New York : Longman Inc. 2001. 302 p.

16. Ferris D. R., Hedgcock J. S. Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 2005. 448 p.

17. Dudley-Evans T. Genre Models for the Teaching of Academic Writing to Second Language Speakers: Advantages and Disadvantages. In T. Miller (Ed.), Functional Approaches to Written Text:

Classroom Applications. Washington, DC : United States Information Agency. 1997. P. 150–160.

18. *Hinkel E.* Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 2004. 373 p.

19. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения 15.12.2019).

20. *Алексеева И. С.* Профессиональный тренинг переводчика : учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб. : Союз, 2005. 288 с.

21. *Накорякова К. М.* Литературное редактирование. М. : ИКАР, 2004. 432 с.

22. *Зудина А. И.* Технология развития критического мышления как эффективное средство формирования коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку // *Азимут научных исследований: Педагогика и Психология*. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 108–110.

23. *Литовченко В. И.* Развитие и применение навыков критического мышления при обучении иностранному языку // *Азимут научных исследований: Педагогика и Психология*. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 123–125.

24. *Короткина И. Б.* Академическое письмо: процесс, продукт и практика : учебное пособие для вузов. М. : Юрайт, 2019. 295 с.

25. *Richards J. C.* Key Issues in Language Teaching. Cambridge University Press. 2015. 826 p.

26. *Шеманаева М. А.* Формирование универсальных компетенций бакалавра средствами иностранного языка // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 8–9. С. 89–95.

*Поступила 01.07.2020;
принята к публикации 16.07.2020.*

Об авторе:

Кубракова Наталья Алексеевна, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» (410012, Россия, г. Саратов, ул. Астраханская 83), кандидат филологических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1837-5188>, kubrakovanat@mail.ru

*Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.*

References

1. Vorobyev Yu.A. The Use of Authentic Texts of Professional Direction in the Process of Formation of

Linguistic-cultural Competence of Students of Non-linguistic Universities. *Azimut nauchnykh issledovaniy: Pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2019; 3 (28): 72–74. (in Russ.)

2. Novikova Yu.V. Features of Training the Semantic Processing of Textual Information of Foreign Language Highly Technical Text Based on the Example of Agro-engineering. *Azimut nauchnykh issledovaniy: Pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2019; 3 (28): 190–193. (in Russ.)

3. Skripkina E.A. Teaching History Students to Read English Texts of Architectural Theme. *Izvestia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2020; 2 (145): 40–43. (in Russ.)

4. Solovyev D.N., Ustinova T.V. Metacognitive Awareness of the Reading Strategies as a Factor of Developing the Reading Competence of Future Teachers of Foreign Languages. *Izvestia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2020; 2 (145): 73–77. (in Russ.)

5. Murneva M.I., Shestakova N.A., Samoylova E.V. Organization of Classroom and Independent Work in the Teaching Process of Reading at the Classes of the Students of the Further Training Department of the Program “English Language for Academic Purposes” (at the Example of National Research Ogarev Mordovia State University). *Izvestia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2020; 2 (145): 112–116. (in Russ.)

6. Lopatukhina T.A., Rynkevich A.V. Language communication and its content in foreign language educational space of a higher school. *Izvestia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2016; 3 (107): 78–84. (in Russ.)

7. Alenkina T.B. Academic Writing and Its Development in Russia: Genre Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2018; 5: 110–113. (in Russ.)

8. Velikanova O.N., Kislyakova E.Y. The problem of the component composition of foreign language communicative competence. *Izvestia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2019; 6 (139): 17–21. (in Russ.)

9. Kolyabina N.S., Astafurova T.N. Linguodidactic Features of Genres of Foreign Academic Writing. *Izvestia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2018; 2 (125): 73–77. (in Russ.)

10. Fedorova N.Yu. Translation of Scientific Texts: Learn from the Mistakes of Others. *Izvestia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*

= Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. 2020; 5 (148): 75–79. (in Russ.)

11. Shvec T.Yu. Translation tasks as an exercise to improve the quality of teaching military technical translation at the initial stage. *Izvestia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. 2018; 4 (127): 24–29. (in Russ.)

12. Harrison R., Soars L. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 1 Student's Book. Oxford University Press. 2007. 71 p.

13. Philpot S. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 2 Student's Book. Oxford University Press. 2006. 72 p.

14. Philpot S., Curnick L. Headway Academic Skills: reading, writing, study skills. Level 3 Student's Book. Oxford University Press. 2007. 96 p.

15. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives / editors Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl; with Peter W. Airasian ... [et al.]. New York, Longman Inc. 2001. 302 p.

16. Ferris D.R., Hedgcock J.S. Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates. 2005. 448 p.

17. Dudley-Evans T. Genre Models for the Teaching of Academic Writing to Second Language Speakers: Advantages and Disadvantages. In T. Miller (Ed.), *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications*. Washington, DC: United States Information Agency. 1997. P. 150–160.

18. Hinkel E. Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates. 2004. 373 p.

19. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. Available at: URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed 15.12.2019).

20. Alekseyeva I.S. Professional Training for Translators and Interpreters: instructional manual for translators, interpreters and instructors. St. Petersburg, Union, 2005. 288 p. (in Russ.)

21. Nakoryakova K.M. Literary Editing. Moscow, IKAR, 2004. 432 p. (in Russ.)

22. Zudina A. I. Critical Thinking Technology as an Effective Means of Forming Communicative Competence of Non-linguistic University Students in Teaching Foreign Languages. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: Pedagogika i psikhologiya* = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2019; 3 (28): 108–110. (in Russ.)

23. Litovchenko V. I Development and Application of Critical Thinking Skills while Teaching Foreign Language. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: Pedagogika i psikhologiya* = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2019; 4 (29): 123–125. (in Russ.)

24. Korotkina I.B. Academic Writing: process, product and practice: instructional manual for higher education. Moscow, 2019. 295 p. (in Russ.)

25. Richards J.C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge University Press. 2015. 826 p.

26. Shemanaeva M.A. Key Competences Formation by Means of Learning Foreign Languages. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2018; 8–9: 89–95. (in Russ.)

*Submitted 01.07.2020;
revised 16.07.2020.*

About the author:

Natalya A. Kubrakova, Associate Professor, Department of English for the Humanities, National Research Saratov State University (83 Astrakhanskaya St., Saratov, 410012, Russia), Ph.D. (Philology), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1837-5188>, kubrakovanat@mail.ru

*The author has read and approved
the final manuscript.*

УДК 37.016: 811.111(045)

Формирование коммуникативных *soft skills* у будущих учителей иностранных языков

Л. А. Лазутова*, С. И. Пискунова

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

*l_lasutova@mail.ru

Введение: в статье рассматривается проблема профессиональной подготовки учителей в условиях перехода на ФГОС ВО ++. Целью исследования является разработка и внедрение практико-ориентированных заданий для формирования гибких коммуникативных навыков у будущих учителей иностранных языков. **Материалы и методы:** исследование проводилось с помощью теоретического метода исследования: анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы, благодаря которому были опреде-

лены основные положения исследования, проанализирован и обобщен педагогический опыт; эмпирический метод исследования: наблюдение за процессом обучения.

Результаты исследования: в результате исследования были выявлены основные коммуникативные «гибкие навыки». Разработаны практико-ориентированные задания по формированию следующих гибких навыков: умение слушать; убеждение и аргументация; ведение переговоров; проведение презентаций; публичные выступления; командная работа; нацеленность на результат; деловое письмо.

Обсуждение и заключения: предлагаемые практико-ориентированные задания способствует развитию как иноязычных коммуникативных навыков, так и универсальных коммуникативных навыков, являющихся базовыми в общей системе гибких навыков. Работа в команде, устная и письменная коммуникация, убеждение и аргументация представляют собой одну из составляющих коммуникативной культуры будущего учителя иностранных языков.

Ключевые слова: *soft skills*, гибкие коммуникативные навыки, иностранный язык, универсальные компетенции, формирование коммуникативных *soft skills*, практико-ориентированные задания.

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 «Профессиональная подготовка учителей иностранных языков в условиях перехода на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования».

The formation of soft communicative skills of future foreign language teachers

L. A. Lazutova*, S. I. Piskunova

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

*l_lasutova@mail.ru

Introduction: the article considers the issue of teachers' professional training as an essential part of the transitional period toward the new federal state educational standards of higher education in Russia. The aim of the study is the development and implementation of practice-oriented tasks in order to form flexible communication skills among future teachers of foreign languages.

Materials and Methods: the research was realized with the help of: 1) theoretical research method: the analysis of scientific, methodological, psychological and pedagogical literature was carried out, due to which the key positions of the study were formulated, the pedagogical experience was analyzed and generalized; 2) empirical research method which included observation of the learning process.

Results: in the course of the study the main communicative “soft skills” were identified, also some practice-oriented tasks were created on the formation of the following flexible skills: ability to listen, persuasion and argumentation, negotiation, producing a presentation, public performance, teamwork, focus on results, business letter.

Discussion and Conclusions: the suggested practice-oriented tasks contribute to the development of both foreign language communicative skills and universal communicative skills, which are basic in the general system of soft skills. Teamwork, oral and written communication, persuasion and argumentation are one of the components of the communicative culture of a future foreign language teacher.

Key words: soft skills, flexible communicative skills, a foreign language, universal competencies, the formation of communicative soft skills, practice-oriented tasks.

Acknowledgements: the research work was held as unit of a grant for science projects on major spheres of research activities between network partner universities (Chuvash state pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the topic “Vocational training of foreign language teachers during the transition to the new federal state educational standards of higher education”.

Введение

Динамичные изменения, происходящие во всех сферах жизни современного общества, повышение роли знаний, внедрение современных технологий меняют подходы к подготовке специалистов.

В системе образования сегодня осуществляется поиск модели современного учителя – наставника, тьютора, консультанта, руководителя проектов, исследователя. Работодателями востребован выпускник, способный анализировать, находить решения в сложных ситуациях,

способный к творческой самореализации, способный говорить и договариваться. Президент Российской Федерации В. В. Путин отметил, что конкурентное преимущество будут иметь специалисты, обладающие *soft skills*, креативным, плановым и другими видами мышления, владеющие умением комбинировать знания из разных областей и эффективно их применять для решения необходимых задач.

Выпускники педагогических вузов, являясь субъектом профессиональной деятельности, должны владеть не только определенной системой знаний, умений и профессиональных компетенций, но и личностными и профессионально значимыми качествами, важными для исполнения функциональных обязанностей. Речь идет о так называемых *soft skills* – гибких (мягких) навыках, надпрофессиональных, или универсальных, компетенциях, согласно требованиям ФГОС ВО ++.

Целью данной статьи является анализ практико-ориентированных заданий в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык», способствующих формированию у будущих учителей коммуникативных «гибких навыков», необходимых для профессии, успешного трудоустройства, карьерного роста и конкурентоспособности.

Обзор литературы

Отечественными и зарубежными учеными много внимания уделяется исследованию *soft skills* – «гибких» (иначе «мягких») навыков, дополняющих *hard skills* – технические («твердые») профессиональные навыки (Т. Беннер, Д. Майер, Ч. Тан, Е. И. Казакова, Н. И. Нагимова, В. И. Шипилов, А. Н. Шрайбер, Т. А. Яркова). В отличие от профессиональных навыков, которые подвергаются измерению, обладают устойчивостью и входят в состав различных квалификационных характеристик, *soft skills* характеризуются категорией универсализма, представляют собой неотъемлемую составляющую профессиональной и жененной сферы любого человека.

Осуществление устной и письменной коммуникации, лидерские качества, умение работать в команде, дипломатичность, выстраивание отношений, публичные, «мышленческие» навыки, умения самопрезентации, креативное решение важных задач – эти и другие *soft skills* рассматриваются наряду с профессиональными компетенциями в качестве важного образовательного результата [1].

Словарь английского языка университета Кембридж определяет понятие *soft skills* как совокупность социальных и коммуникативных на-

выков, позволяющих эффективно общаться и работать в команде¹.

А. Н. Шрайбер трактует данное понятие как умение людей взаимодействовать друг с другом в различных жизненных ситуациях [2]. Согласно психолого-педагогической концепции П. Сэловей, Дж. Майер и Д. Карузо, *soft skills* представляют собой эмоциональный интеллект – определенную группу коммуникативных способностей, социальных навыков, отвечающих за понимание собственных эмоций и эмоций окружающих [3]. Е. И. Казакова указывает на деятельностную природу *soft skills* или универсальных компетенций, которая заключается не в информировании обучающихся высшей школы, а в развитии у них умений решать проблемы, осваивать новые технологии, включаться в ситуации профессионального и надпрофессионального взаимодействия [4]. Необходимость коррекции подготовки педагогических кадров обусловлено интересами общественного и государственного развития [5]. Преподаватель должен быть не только профессионально компетентен, но и выступать транслятором знаний, быть лидером, организатором комфортного микроклимата в группе, моделью для будущей деятельности обучающегося [6].

Материалы и методы

Основным теоретическим методом исследования явился метод анализа научно-методической, психолого-педагогической литературы, благодаря которому были сформулированы исходные позиции исследования, проанализирован и обобщен педагогический опыт. Использование эмпирического метода позволило осуществить наблюдение за процессом обучения. На первом этапе исследования был осуществлен анализ и обобщен опыт отечественных и зарубежных ученых по проблеме формирования *soft skills* в процессе профессиональной подготовки обучающихся. Второй этап исследования был посвящен разработке практико-ориентированных заданий, формирующих набор коммуникативных «гибких навыков» у студентов. На третьем этапе были проанализированы результаты исследования.

Результаты исследования

Обзор литературы по проблеме исследования указывает на то, что базовыми «гибкими навыками» являются коммуникативные навыки. Дисциплина «Иностранный язык», превращаясь в жизненную стратегию [7], обладает потенциалом «универсализма», позволяет личности адаптироваться и добиваться успеха [8], разви-

¹ Cambridge Dictionary. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/soft-skills> (дата обращения: 05.05. 2020).

вает творческую мыслительную деятельность, коммуникативные способности, общую культуру [9].

В категорию «Коммуникация» по ФГОС ВО² ++ входит универсальная компетенция УК-4 (способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (ых) языке (ах)). Анализ индикаторов компетенции позволили выделить следующие коммуникативные *soft skills*: 1) умение слушать; 2) убеждение и аргументация; 3) ведение переговоров; 4) проведение презентаций; 5) публичные выступления; 6) командная работа; 7) нацеленность на результат; 8) деловое письмо.

В рамках дисциплины «Иностранный язык» нами были разработаны практико-ориентированные задания, формирующие обозначенные навыки. Несколько умений могут формироваться в рамках одного задания. Приведем примеры:

Представьте, что вам необходимо поучаствовать в семинаре и сделать краткий доклад по предложенным темам. Постарайтесь построить свое выступление, исходя из следующих структурных элементов – введения, основной части и заключения. У вас 4 минуты на подготовку.

Тема доклада: «Finanzierung des Studiums» («Финансирование учебы»).

При презентации доклада необходимо раскрыть следующие ключевые моменты:

- 1. Beschreiben Sie mehrere Alternativen.*
- 2. Nennen Sie Vor und Nachteile und bewerten sie diese.*

- 3. Beschreiben Sie eine Möglichkeit genauer.*

Тема доклада: «Gesund leben» («Здоровый образ жизни»). В докладе обоснуйте следующие аргументы:

- 1. Beschreiben Sie mehrere Bereiche.*
- 2. Beschreiben Sie einen Bereich genauer.*
- 3. Nennen Sie Vor und Nachteile und bewerten sie diese.*

В процессе выполнения задания студенты должны публично представить свою позицию по проблеме, приведя ряд аргументов на иностранном языке с использованием языковых и речевых средств.

Разработанное задание способствует развитию умения убеждения и аргументации:

На выходные к вам приезжают друзья, которые никогда не были в вашем городе. Друзья

интересуются культурой и искусством. Что бы вы посоветовали посмотреть вашим друзьям? Обсудите в диалоге с вашим партнером. Сравните свои предложения, обоснуйте свою точку зрения. Если ваше мнение не совпадает с мнением собеседника, возразите ему. Объектами экскурсии являются:

- 1. Festliches Orgelkonzert im Dom.*
- 2. Stadtrundfahrt zu den Sehenswürdigkeiten der Stadt.*
- 3. Besuch einer Kunstausstellung.*
- 4. Besuch einer Opernaufführung Bummel durch die Altstadt und Mittagessen im historischen Ratskeller.*

Вы являетесь членами дискуссионного клуба и вам необходимо рассмотреть вопрос: «Должны ли школьники обсуждать своих учителей»? Обменяйтесь мнениями, приведите аргументы «за» и «против», возразите или согласитесь с участниками дискуссии.

Для выражения своей точки зрения воспользуйтесь следующими утверждениями:

- Motivation steigt / fällt.*
Unterricht wird besser / schlechter.
Gerechtigkeit ist gegeben?
Muss man die Lehrer anonym beurteilen?

Умение договариваться, вести переговоры, работать в команде – это ключевые *soft skills*. Будущему учителю необходимо не только уметь выстраивать свои отношения с другими участниками образовательного процесса: обучающимися и их родителями, коллегами, но и решать совместными усилиями сложные педагогические задачи. Ролевая игра – это эффективное практико-ориентированное задание, в процессе выполнения которого происходит формирование обозначенных навыков.

Подготовьте ролевую игру по теме «Социальные сети: плюсы и минусы». В игре принимают участие: модератор, психолог, родители, обучающиеся. Распределите роли, подумайте, по какому сценарию будет проходить ролевая игра. Выскажите свое мнение по проблеме на иностранном языке. Старайтесь говорить свободно. Предложите несколько вариантов решения проблемы. Обсудите следующие аспекты на немецком языке:

- 1. Die Sozialnetzabhängigkeit.*
- 2. Positiver und negativer Einfluß der Sozialnetze auf die jungen Leute.*
- 3. Eigene Erfahrung.*
- 4. Mögliche Lösungen.*

Умение писать деловые письма является одним из показателей успешности в любой сфере деятельности. Отличительными особенностями делового письма является четкая структура, использование официально-деловой лексики и правила написания.

² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (утвержден приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 121) [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 03.05.2020).

Напишите ответ на письмо своего коллеги господина Мюллер, который пригласил вас обсудить несколько профессиональных вопросов. К сожалению, вы не можете посетить господина Мюллера в это время. Вежливо извинитесь и сообщите, почему вы не можете приехать. Напишите не менее 50 слов, не забудьте правильно обратиться и попрощаться.

При написании письма опирайтесь на образец:

*Katharina Müller
Schwarzer Bär, 3
30449 Hannover*

*Hochschule für Musik und Theater Hannover
Neues Haus, 1
30175, Hannover*

11.06.2017

Eignungsprüfung

Sehr geehrte Damen und Herren,

Ich heiße Katharina Müller, ich bin Bewerberin an der HMT Hannover für den Wintersemester 2017, Fach – Pop Gesang. Da ich mich auch an der anderen Hochschule in Mannheim bewerbe, muss ich am 17.06 in Mannheim für die Hauptfachprüfung sein. Am diesen Tag findet aber auch Musiktheorietest an Ihrer Hochschule statt. Ist es möglich, den Musiktheorietest an einen anderen Tag mit einer anderen Gruppe zu schreiben? Ich würde Ihnen für solche Angelegenheit sehr dankbar sein.

*Mit freundlichen Grüßen,
(Unterschrift)*

Katharina Müller.

Обучение иностранным языкам, построенное на основе разработанных заданий, обеспечит систематическое развитие базовых коммуникативных навыков, создавая дополнительные возможности для профессионального развития учителей иностранных языков

Обсуждения и заключения

Использование в процессе подготовки учителей иностранных языков разработанных практико-ориентированных заданий будет способствовать формированию коммуникативных навыков, связанных с работой в команде, самопрезентацией, устной и письменной коммуникацией. Перечисленные навыки дадут возможность творческой самореализации, социального взаимодействия, адаптации к изменяющимся условиям, что является основой позволит для проектирования успешной карьеры.

Список использованных источников

1. Яркова Т. А., Черкасова И. И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вест-

ник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2. № 4. 222–234.

2. Шрайбер А. Н. Методика формирования soft skills (мягких навыков) у студентов вузов через систему дополнительного профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. № 2 (69). 2018. С. 145–147.

3. Meyer B. B. Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology // Journal of Applied Sport Psychology. 2007. № 19. P. 1–13

4. Казакова Е. И., Тарханова И. Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127–135. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36479344> (дата обращения: 05.04.2020).

5. Антонова М. В., Замкин П. В., Мирошкин В. В. Факультет физической культуры Мордовского пединститута: подготовка кадров в условиях сетевого взаимодействия // Теория и практика физической культуры. 2019. № 6. С. 14–16. URL: <http://www.teoriya.ru/ru/node/9920> (дата обращения 04.04.2020).

6. Вишленкова С. Г., Игонина О. С. Коллективная деятельность студентов как фактор интенсификации обучения иностранным языкам // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1 (25). С. 26–30. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25606110> (дата обращения: 05.04.2020).

7. Ветошкин А. А., Пискунова С. И. Педагогические технологии раннего обучения иностранному языку на базе школы иностранных языков «Языковая мозаика» // Гуманитарные науки и образование. 2016. №4 (28). С. 101–105. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27700977> (дата обращения: 21.05.2020).

8. Shakir R. Soft Skills at the Malaysian Institutes of Higher Learning // Asia Pacific Education Review. 2009. Vol. 10 (3). P. 309–315.

9. Лазутова Л. А., Левина Е. А. Использование проектной деятельности в системе профессиональной подготовки бакалавров по профилю «Иностранный язык» в педагогическом вузе // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 333–338.

*Поступила 08.06.2020;
принята к публикации 02.07.2020.*

Об авторах:

Лазутова Людмила Андреевна, заведующая кафедрой иностранных языков и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, l_lasutova@mail.ru.

Пискунова Светлана Ивановна, декан факультета иностранных языков, профессор

кафедры философии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор философских наук, simitina@yandex.ru.

Заявленный вклад авторов:

Лазутова Людмила Андреевна – критический анализ и доработка текста, обеспечение ресурсами.

Пискунова Светлана Ивановна – определение замысла и методологии статьи.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Yarkova T.A., Cherkasova I.I. Forming Soft Skills of Students in the Implementation of Professional Standard of a Teacher. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates* = Bulletin of the Tyumen State University. Humanitarian Researches. Humanitates. 2016; 2 (4): 222–234. (In Russ.)

2. Sharyber A.N. Methods to form soft skills among university students through a system additional vocational education. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = World science culture education. 2018. 2 (69): 145–147. (In Russ.)

3. Meyer B.B. Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*. 2007; 19: 1–13.

Kazakova E.I., Tarkhanova I.Yu. Assessment of Students' Universal Competences when Mastering Educational Programs. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2018. 5: 127–135. Available at: URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36479344> (accessed 05.04.2020). (In Russ.)

4. Antonova M.V., Zamkin P.V. Miroshkin V.V. Faculty of Physical Education of the Mordovian Pedagogical Institute: Training in network interaction. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* = Theory and Practice of Physical Culture. 2019; 6: 14–16. Available at:

URL: <https://www.teoriya.ru/ru/node/9920> (accessed 04.04.2020). (In Russ.)

5. Vetoshkin A.A., Piskunova S.I. Educational technology of early foreign language teaching on basis of school of foreign languages “Yazykovaya mozaika” (“Language mosaik”). *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2016; 4 (28): 101–105. Available at: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27700977> (accessed 21. 05. 2020).

6. Vishlenkova S.G., Igonina O.S. Students' collective activity as factor of foreign language intensive teaching. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2016; 1 (25): 26–30. Available at: URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25606110> (accessed 05.04.2020). (In Russ.)

7. Shakir R. Soft Skills at the Malaysian Institutes of Higher Learning. *Asia Pacific Education Review*. 2009; 10 (3): 309–315.

8. Lazutova L.A., Levina E.A. Project activities in professional training of bachelors of the pedagogical university (on the example of the profile “Foreign language”. *Samarskiy nauchnyj vestnik* = Samara Journal of Science. 2018; 7.3 (24): 333–338. (In Russ.)

*Submitted 08.06.2020;
revised 02.07.2020.*

About the authors:

Liudmila A. Lazutova, Head of Department of foreign languages and teaching methods, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), l_lazutova@mail.ru

Svetlana I. Piskunova, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Professor, Department of Philosophy, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Philosophy), simitina@yandex.ru

Contribution of the authors:

Liudmila A. Lazutova – critical analysis and revision of the text, provision of resources.

Svetlana I. Piskunova – definition of the purpose and methodology of the article.

The authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.016: 81'243(045)

Фонетическая интерференция в условиях двустороннего билингвизма**Г. А. Натуральнова***ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
mitjunina@mail.ru*

Введение: в статье рассматривается фонетическая интерференция, возникающая в речи билингвов при изучении неродного языка.

Материалы и методы: материалом для исследования послужила русская речь студентов-билингвов – носителей мордовских языков – и эрзянская речь студентов первого и второго курсов ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МГПИ), для которых родным языком является русский. Исследование проводилось на основе анализа научно-методической и психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме языковой интерференции и путей ее преодоления, а также сопоставительного метода, позволяющего выявлять, объяснять и предупреждать интерферентные ошибки в речи обучающихся.

Результаты исследования: языковая интерференция, представляющая перенос особенностей языковой системы родного языка на изучаемый, неизбежно сопровождает процесс обучения в условиях би- и полилингвизма. Наиболее устойчивым и распространенным типом интерференции является фонетическая, при которой в результате взаимодействия двух или нескольких языков происходит перенос особенностей фонетико-фонологической системы и произносительных норм родного языка в неродной. Системы вокализма и консонантизма русского и эрзянского языков имеют достаточно много общих черт, а также различия в составе гласных и согласных фонем, словесном ударении, характере фонетических (комбинаторных и позиционных) изменений и др. Они могут являться источником возникновения фонетической интерференции в речи билингвов.

Обсуждение и заключения: при обучении билингвов и в выявлении, прогнозировании и предупреждении явлений языковой интерференции, в частности фонетической, большое значение имеют сопоставительно-типологический анализ языковых систем родного и изучаемого языков и изучение фонетических ошибок в речи обучающихся.

Ключевые слова: языковая интерференция, билингвизм, фонетическая интерференция, интерференционные ошибки, фонетическая система.

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 «Языковая интерференция в полилингвальной и поликультурной среде».

Phonetic interference in the conditions of bilateral bilingualism**G. A. Naturalnova***Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
mitjunina@mail.ru*

Introduction: the article considers the phonetic interference that occurs in the speech of bilinguals in the study of a non-native language.

Materials and Methods: the material for the study was the Russian language of bilingual students that are the native speakers of Erzyan speech of first and second year students of the Mordovian State Pedagogical Institute, for whom the native language is Russian. The study was carried out on the basis of the analysis of the scientific, methodological and psychological-pedagogical literature on the problem of the language interference and the ways to overcome it, as well as a comparative method that allows to identify, explain and prevent interference errors in students' speech.

Results: language interference, which represents the transfer of the features of the language system of the native language to the language being studied, inevitably accompanies the learning process in the context of bi- and multilingualism. The most stable and widespread type of interference is phonetic in which as a result of the interaction of two or more languages the characteristics of the phonetic-phonological system and the pronunciation norms of the native language are transferred to the non-native language. The systems of vocalism and consonantism of the Russian and Erzyan languages have a lot of common features, as well as differences in

the composition of vowels and consonants of phonemes, verbal stress, the nature of phonetic (combinatorial and positional) changes, etc. They can be a source of phonetic interference in bilingual speech.

Discussion and Conclusions: during teaching bilinguals the comparative-typological analysis of the language systems of the native and studied languages and the study of phonetic errors in the students' speech have the great importance in identifying, predicting and preventing the phenomena of language interference, in particular phonetic one.

Key words: language interference, bilingualism, phonetic interference, interference errors, phonetic system.

Acknowledgments: the study was carried out as part of a grant to conduct research in priority areas of research activities of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the topic «Linguistic interference in a multilingual and multicultural environment».

Введение

Российская Федерация – полиэтнический регион, образовательное пространство которого характеризуется полилингвальностью и поликультурностью. Наряду с русским языком, обеспечивающим возможность эффективности образовательного процесса на национальных языках, большое внимание уделяется изучению этнических языков.

В современных условиях стратегия сохранения и упрочения национально-русского двуязычия является приоритетным направлением языковой политики Российской Федерации. При этом актуальными становятся вопросы о би- и полилингвизме, степени владения родным и неродным языками. В контексте данной проблемы представляется важным системный и многоаспектный анализ явления интерференции, которая неизбежно сопровождает процесс обучения в условиях национально-русского и русско-национального билингвизма, поскольку контактирующие языки оказывают взаимовлияние друг на друга на всех уровнях системы. Одним из основных способов прогнозирования и предупреждения интерференции является сопоставительное исследование языков, которое способствует более эффективному изучению неродного языка билингвами [1].

В современной лингвистике существуют различные определения языковой *интерференции* (от лат. *inter* «между собой, взаимно» и *ferio* «касаюсь, ударяю»). В большинстве из них акцентируется внимание на отрицательном результате данного явления, когда при взаимодействии языковых систем в условиях би- или полилингвизма возникают интерференционные ошибки и отклонения от нормы и системы второго языка под влиянием родного¹ [2].

Интерференция может возникать в тех случаях, когда: а) в иностранном (неродном) языке отсутствуют языковые единицы, категории, присущие родному языку; б) в контактирующих языках существуют дифференцирующие чер-

ты; в) взаимодействуют языковые системы и их элементы (звуки, слоги, слова, предложения); г) нормы родного языка в процессе речи переносятся в изучаемый.

Наиболее устойчивым и распространенным типом интерференции является фонетическая, при которой в результате взаимодействия двух или нескольких языков происходит перенос особенностей фонетико-фонологической системы и произносительных норм родного языка в изучаемый (неродной, иностранный). Особенно ярко этот тип интерференции проявляется в условиях искусственного билингвизма, который формируется, в отличие от естественного, в учебной обстановке. При нем получаемые знания о звуковом строе изучаемого языка накладываются на уже сформированную базу речемыслительной деятельности родного языка, с которым у обучающихся ассоциируются фонетические особенности изучаемого языка, частично или в корне отличающиеся от родного.

Проблемой проведенного исследования, представленного в настоящей работе, является осмысление процесса двустороннего билингвизма (с одной стороны, естественного, с другой – искусственного) и возникновения фонетической интерференции, влияющей на формирование акустико-артикуляционных, акцентологических и интонационных навыков на неродном языке. Нами преследовались две цели: во-первых, рассмотреть явление фонетической интерференции в русской речи мордвы под влиянием родного языка; во-вторых, проанализировать интерферирующие признаки в мордовской речи носителей русского языка, изучающих мордовские языки в учебной обстановке, т. е. в условиях искусственного билингвизма.

Обзор литературы

В лингвистической науке проблема фонетической интерференции достаточно актуальна, поскольку связанные с ней интерферирующие явления, возникающие в речи билингвов, создают заметные препятствия при общении. Фонетическая интерференция как один из типов языковой интерференции является предметом ис-

¹ Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Сов. энциклопедия. 1990. С. 237.

следования в научных трудах многих русских и зарубежных ученых (У. Вайнрах [3], И. А. Самохина [4], Е. А. Будник [5], Г. В. Пунегова [6] и др.). Так, в одних работах представлена классификация ошибок, возникающих вследствие фонетической интерференции [5; 6], в других – характеризуются не только интерференционные нарушения звуковой системы неродного языка, но и предлагаются методические пути их преодоления [7; 8]. Большое внимание уделяется изучению такого явления, как акцент, возникающий в результате артикуляционных и ритмико-интонационных нарушений речи на изучаемом языке². Проблемы звуковой интерференции рассматриваются в сочетании с другими ее типами, например, лингвокультурной [9]. Если вопрос о фонетических изменениях в русской речи мордвы частично освещался в сопоставительных грамматиках русского и мордовских языков, то интерференционные признаки мордовской речи русскоязычных носителей не являлись предметом специального исследования.

Материалы и методы

Материалом для исследования послужила русская речь студентов-билингвов – носителей мордовских языков – и эрзянская речь студентов первого и второго курсов МГПИ, для которых родным языком является русский. Исследование проводилось на основе анализа научно-методической и психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме языковой интерференции и путей ее преодоления, а также сопоставительного метода, позволяющего выявлять, объяснять и предупреждать интерференционные ошибки в речи обучающихся.

Результаты исследования

Системы вокализма и консонантизма русского и эрзянского языков имеют достаточно много общих черт, а также различия в составе гласных и согласных фонем, словесном ударении, характере фонетических (комбинаторных и позиционных) изменений и др. Именно они могут являться источником возникновения фонетической интерференции как в русской речи мордвы, так и мордовской, в частности эрзянской, речи обучающихся, для которых родным является русский язык.

Наши наблюдения, основанные на анализе устной и письменной речи студентов-билингвов, позволили выявить наиболее типичные нарушения в их речи на неродном языке, объяснимые с точки зрения фонетической интерференции. К ним можно отнести следующие:

1. В русском и эрзянском языках ударение подвижное, оно может менять свое место

при слово- и формообразовании. В отличие от русского языка, в котором в потоке речи каждое слово имеет лишь одно ударение, например, *положи́ть*, но не *по́ложить* и *поло́жить*, в эрзянском языке ударение допустимо на любом слоге одной и той же словоформы (однако больше тяготеет к первому слогу), ср.: одинаково правильно *мо́лян* и *моля́н* «иду», *со́ван* и *совáн* «войду». Указанные особенности делают сложным для мордвы усвоение акцентологических норм русского языка, вследствие чего в русской речи мордвы возникают ошибки, связанные с неправильной постановкой ударения, например: *вложенó* вместо *влóжено*, *поступи́шь* вместо *посту́пишь* и др. Для русскоязычных студентов усвоение эрзянского ударения не представляет трудностей, поскольку возможность постановки на любой слог в слове не требует особых навыков.

2. Наличие в русском языке динамического ударения связано с таким позиционным процессом, как редукция, в результате которой происходит ослабление и изменение звучания безударных гласных, сопровождающееся потерей тех или иных признаков в их тембре. В эрзянском языке отсутствует данный процесс, гласные звуки независимо от того, падает на них ударение или нет, произносятся четко, безударные гласные по качеству одинаковы с ударными. Это явления объясняют два интерференционных нарушения в произношении гласных в русской речи мордвы. Во-первых, специфика эрзянского произношения переносится на русскую речь, вследствие чего все гласные в русском слове произносятся без изменения независимо от места ударения. Это объясняет причину оканья в русской речи эрзи, ср.: *колóт'* вместо *калóт'*, *вод'анóй* вместо *вьд'анóй*, *потолóк* вместо *пъталóк* и др. Во-вторых, отсутствие редукции и четкое произношение гласных в эрзянском языке может объяснить такое акцентное явление, довольно часто встречающееся в русской речи мордвы, как более длительное произношение гласного в конечном слоге слова, ср.: *зáвтра* вместо *зáвтръ*, *пълав'ина* вместо *пълав'инъ*, *пр'ирóда* вместо *пр'ирóдь* и др. Конечно гласные в безударной позиции проговариваются четко, что количественно и качественно отличает их от русских гласных. Напротив, в эрзянской речи русскоязычные студенты довольно часто допускают ошибки в произношении гласных, связанных с переносом процесса редукции на эрзянские слова, вследствие чего искажается их фонетический облик. В том случае, когда студенты ударение ставят на непервый слог в слове (это допустимо), все гласные звуки подвергаются изменению так же, как и в русском языке, ср.: *мон тънафн'án инст'итутъсь*

² Будник Е. А. Фонетическая интерференция и иностранный акцент при обучении русскому произношению // *Lingua mobilis*. 2012. № 3 (36). С. 171–179.

вместо *мон тонавтн'ан инст'итутсо* «я учусь в институте»; *ул'т'ань съдав'иксэкс* вместо *ул'т'ано содав'иксэкс* «будем знакомы»; *м'инэк мастърънък ланксъ лъвав'ит' малаф 5000 к'ел'т'* вместо *м'ин'эк масторонок ланксо лóвов'ит' малав 5000 к'ел'т'* «на нашей земле насчитывается около 5000 языков» и др. Часто наблюдается неправомерное искажение произношения гласных в конечных безударных слогах: *ламбáмъ* вместо *ламбáмо* «сладкий», *вáлдъ* вместо *вáлдо* «светлый», *кúдьсь* вместо *кúдосо* «в доме» и др.

3. Аффриката *ч* в русском языке всегда мягкая, в современном эрзянском языке она только твердая (хотя в некоторых мордовских говорах под влиянием русского языка *ч* произносится мягко). Это обстоятельство влечет за собой твердое произношение данного согласного в русской речи билингвов-эрзи: *[ч]ай* вместо *[ч']ай*, *[ч]еловек* вместо *[ч']еловек*, *[ч]исто* вместо *[ч']исто* и др. И наоборот, в эрзянской речи русскоязычных студентов интерферирующее произношение мягкого *ч* – очень частое явление, ср.: *[ч']а[ч']омс* вместо *[ч]а[ч]омс* «родиться», *[ч']опода* вместо *[ч]опода* «темный», *[ч']адыков* вместо *[ч]адыков* «апрель» и др.

4. У русскоязычных студентов трудности возникают с произношением мягкого звука *ц'*, представляющего сочетание смычного согласного *т'* и фрикативного *с'*, поскольку он отсутствует в звуковой системе русского языка. В процессе речи возникают ошибки в произношении этого звука, ср.: *[ца]нав* вместо *[ц'а]нав* «ласточка», *[цо]ков* вместо *[ц'о]ков* «соловей», *моли[ца]* вместо *моли[ц'а]* «идущий», *эри[ца]тне* вместо *эри[ц'а]тне* «жители», *[цу]тькинешка* вместо *[ц'у]тькинешка* «крохотный», *ниле[цэ]* вместо *ниле[ц'э]* «четвертый» и др.

5. В фонетических системах русского и эрзянского языков наличествуют твердые фонемы *т, д, с, з* и др., которые в позиции перед гласным переднего ряда э смягчаются. Однако в эрзянской речи русскоязычных студентов наблюдается твердое произношение данных согласных в указанной позиции, ср.: *по[рэ]мс* вместо *по[р'э]мс* «грызть», *[тэ]емс* вместо *[т'э]емс* «делать», *[тэ]ле* вместо *[т'э]ле* «зима», *ме[рэ]мс* вместо *ме[р'э]мс* «сказать» и др. Видимо, это связано с тем, что в ряде русских слов иноязычного происхождения твердость согласных перед э сохраняется (*ко[дэ]кс, мо[дэ]ль, э[нэ]ргия, к[рэ]до* и др.).

6. В русском языке действует закон конца слова, когда звонкие шумные согласные оглушаются (*са[т], горо[т], пара[т]* и др.). Для эрзянских звонких шумных это всегда сильная позиция, т. е. они четко произносятся на конце слова,

не модифицируясь. В некоторых случаях данный признак носители эрзянского языка переносят на русскую речь, ср.: *сад* вместо *сат*, *маз'* вместо *мас'*, *Иванóв* вместо *Иванóф* и др. В эрзянской речи русскоязычных обучающихся, напротив, часты изменения конечных согласных типа *сарас* вместо *сараз* «курица», *тарат* вместо *тарад* «ветка», *сэт'* вместо *сэд'* «мост», *оз'ас* вместо *оз'аз* «воробей» и др.

Следует отметить, что наряду с типологическими различиями в системах русского и эрзянского языков, существует еще ряд факторов, влияющих на наличие (в меньшей или большей степени) или отсутствие интерференционных нарушений в речи обучающихся-билингвов. Одним из них является степень владения языками. Речь обучающегося, хорошо владеющего знаниями о звуковой системе как родного, так и неродного языков, их общими и различительными признаками, обнаруживает наименьшее количество ошибок интерференционного характера или полное их отсутствие. И, напротив, в речи менее грамотного учащегося можно наблюдать отклонения от произносительной нормы в большей степени. Кроме того, экстралингвистическая ситуация (волнение, речь перед большой или незнакомой аудиторией, эмоциональное или стрессовое состояние и пр.) в некоторой степени также может влиять на появление интерференционных признаков в речи на неродном языке. Ученые отмечают, что, несмотря на высокую степень владения языком, человек в состоянии сильного эмоционального возбуждения не всегда способен говорить на иностранном языке без каких-то звуковых интерференционных нарушений.

Итак, рассмотренные фонетические отклонения от произносительной нормы изучаемого языка билингвами позволяют сделать вывод о том, что к основным признакам, которые способствуют возникновению языковой интерференции, относятся следующие: 1) дифференцирующие черты в фонетических системах русского и эрзянского языков; 2) степень владения вторым (изучаемым) языком; 3) экстралингвистическая ситуация.

Обсуждение и заключения

Таким образом, при обучении билингвов и в выявлении, прогнозировании и предупреждении явлений языковой интерференции, в частности фонетической, большое значение имеют сопоставительно-типологический анализ языковых систем родного и изучаемого языков, а также изучение фонетических ошибок в речи обучающихся. Для достижения методических целей необходимо на основе анализа и классификации ошибок разработать эффективные методики их предупреждения и устранения, чтобы

максимально исключить из процесса обучения те причины, которые способствуют их появлению.

Список использованных источников

1. *Натуральнова Г. А.* Пространственный дейксис в русском и эрзянском языках (сопоставительный анализ) // *Интеграция образования*. 2012. № 2 (67). С. 114–119.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Сов. энциклопедия. 1990. 685 с.
3. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // *Новое в лингвистике*. Вып. 6. Языковые контакты. М.: Прогресс, 1972. С. 25–60.
4. *Самохина И. А.* Языковая интерференция: обзор исследований в лингвистике // *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Филология. 2018. № 4. С. 90–96.
5. *Будник Е. А.* Фонетическая интерференция и иностранный акцент при обучении русскому произношению // *Lingua mobilis*. 2012. № 3 (36). С. 171–179.
6. *Пунегова Г. В.* Фонетические характеристики среднеязычных согласных в коми речи русских билингов // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013. № 11-2. С. 157–160.
7. *Богдашкина С. В., Прокаева Е. П., Налдева О. И., Грузнова И. Б.* Игра как один из методов формирования коммуникативной компетенции детей-мигрантов // *Гуманитарные науки и образование*. 2018. № 1 (9). С. 12–16.
8. *Петрова Н. Э.* Специфические закономерности фонетической интерференции и методические пути ее преодоления при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке в курсе русского языка как иностранного // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 277–279.
9. *Джусупов М.* Билингвальное образование: проблема звуковой и лингвокультурной интерференции // *Вестник РУДН*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 3. С. 351–358.

Поступила 29.05.2020;
принята к публикации 01.06.2020.

Об авторе:

Натуральнова Галина Андреевна, доцент кафедры родного языка и литературы ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11А), кандидат филологических наук, mitjunina@mail.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Naturalnova G.A. Place Deixis in the Russian and Erzya Languages (comparative analysis). *Integraciya obrazovaniya* = Integration of Education. 2012; 2 (67): 114–119. (In Russ.)
2. Linguistic Encyclopedic Dictionary / Ed. V.N. Yartseva. Moscow, Sov. Encyclopedia, 1990. 668 p. (In Russ.)
3. Weinreich W. Monolingualism and multilingualism. *Novoye v lingvistike* = New in Linguistics. Issue 6. Language contacts. Moscow, Progress, 1972. P. 25–60. (In Russ.)
4. Samokhina I.A. Language interference: a review of studies in linguistics. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Tver State University. Series: Philology. 2018; 4: 90–96. (In Russ.)
5. Budnik E.A. Phonetic interference and foreign emphasis in teaching Russian pronunciation. *Lingua mobilis*. 2012; 3 (36): 171–179. (In Russ.)
6. Punegova G.V. Phonetic characteristics of middle-language consonants in the Komi speech of Russian bilinguals. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2013; 11–2 (29): 157–160. (In Russ.)
7. Bogdashkina S.V., Prokaeva E.P., Naldeeva O.I., Gruznova I.B. Game as one of the methods of formation of communicative competence of migrant children. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 1 (9): 12–16. (In Russ.)
8. Petrova N.E. Specific patterns of phonetic interference and methodological ways to overcome it when learning the phonetic design of speech in a foreign language in the course of Russian as a foreign language. *Baltiiskij gumanitarnyj zhurnal* = Baltic Humanitarian Journal. 2018; vol. 7; 4 (25): 277–279. (In Russ.)
9. Dzhusupov M. Bilingual education: the problem of sound and linguocultural interference. *Vestnik RUDN* = Bulletin of Peoples' Friendship University. Series: Educational Issues: Languages and Specialty. 2017; Vol. 14; 3: 351–358. (In Russ.)

Submitted 29.05.2020;
revised 01.06.2020.

About the author:

Galina A. Naturalnova, Associate Professor, Department of the Native Language and Literature, Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia (11A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), mitjunina@mail.ru

The author has read and approved
the final manuscript.

УДК 378.126

Модернизация вузовского обучения на основе посеместрового сдвига учебных дисциплин**Л. М. Перминова***ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет (МГОУ)», г. Москва, Россия
lum1030@yandex.ru*

Введение: педагогическая профессия – область гуманитарной деятельности, психологическую основу которой составляет гуманитарное мышление. Гуманитарное мышление должно иметь нечто, коренным образом отличающее его от технического мышления как специфическое в своем роде. Развитие гуманитарного мышления как задача профессиональной подготовки педагога, основу которой составляет дидактическая подготовка, не ставится задачей в вузовском педагогическом образовании. Более того, и сама профессиональная подготовка педагога, как показали наши длительные наблюдения, имеет существенные недостатки и требует модернизации. Цель статьи: раскрыть один из возможных путей дифференциации обучения в процессе профессиональной подготовки педагога, основой которой явилась сконструированная нами методика посеместрового сдвига изучаемых дисциплин педагогического цикла и дополнение учебного плана вуза спецкурсами социальной дидактики «Психолого-педагогические основы домашнего воспитания» и «Самопознание: путь к себе». Этим решалась также задача развития гуманитарного мышления у будущего педагога.

Материалы и методы: в статье использованы оригинальные источники (психологические, педагогические, дидактические); сравнительно-сопоставительный метод, лонгитюдный педагогический эксперимент, анализ и обобщение результатов эксперимента; дифференцированный подход к обучению, авторская методика посеместрового сдвига учебных дисциплин в учебном плане педагогического вуза, рефлексивный метод.

Результаты исследования: модернизация профессиональной подготовки педагога в вузе оказалась «многозадачной» за счет существенного обогащения ее методологическим, педагогическим и дидактическим знанием, гуманитаризации образования, актуализации рефлексивных механизмов обучающихся. В итоге – существенно обновился философский аспект подготовки учителя новыми ценностями, и прежде всего, пониманием ценности самого себя и ребенка, психолого-педагогическая линия подготовки учителя, дидактическая подготовка как методологическая основа методики преподавания специальных дисциплин, что привело к усилению фундаментальности обучения в вузе, к разработке новой содержательной платформы для развития и саморазвития будущего учителя, качественного преподавания специальных дисциплин и перестройки учебного процесса в логике образовательного процесса. Студенты экспериментальной группы получили дополнительную профессию «домашний учитель / воспитатель».

Ключевые слова: образование, обучение, учитель; дидактика, социальная дидактика, дидактическая подготовка, гуманитарное мышление, методика посеместрового сдвига учебных дисциплин; модернизация.

Modernization of university education based on the post-semester shift of academic disciplines**L. M. Perminova***SEI HE MO Moscow state regional University (MSU), Moscow, Russia
lum1030@yandex.ru*

Introduction: the teaching profession is a field of humanitarian activity the psychological basis of which is humanitarian thinking. Humanitarian thinking must have something that radically distinguishes it from technical thinking, as specific in its kind. The development of humanitarian thinking as a task of professional teacher training, which is based on didactic training, is not a task in higher education. Moreover, the professional training of a teacher itself, as our long-term observations have shown, has significant drawbacks and requires modernization. The article aims to reveal one of the possible ways of differentiating instruction in the process of professional preparation of the teacher, the Foundation of which was designed by us methodology semester shift of disciplines of pedagogical cycle and Supplement the curriculum of the University the courses of didactics of social «Psychological and pedagogical foundations of home education» and «Self-knowledge: the path to myself.» This also solved the problem of developing humanitarian thinking in the future teacher.

Materials and Methods: the article uses original sources (psychological, pedagogical, didactic); comparative method, longitudinal pedagogical experiment, analysis and generalization of experiment results; differentiated approach to teaching, the author's method of post-semester shift of academic disciplines in the curriculum of a pedagogical University, reflexive method.

Results: modernization of professional training of teachers in higher education proved to be «multitasking» due to significant enrichment of its methodological, pedagogical and didactic knowledge, humanitarization of education, actualization of reflexive mechanisms of students. The result – significantly upgraded the philosophical aspect of teacher preparation, new values, and above all, understanding the values of yourself and child, psycho-pedagogical line of teacher training, didactic training as a methodological basis of methods of teaching – which led to the strengthening of the fundamental of the study at the University, to develop a new comprehensive platform for the development and self-development of future teachers, quality of teaching and the restructuring of the educational process in the logic of the educational process. Students of the experimental group received an additional profession « home teacher/educator».

Key words: education, training, teacher; didactics, social didactics, didactic training, humanitarian thinking, methods of post-semester shift of academic disciplines; modernization.

Введение

Обучение профессии связано с формированием и развитием особенных черт мыслительной деятельности у будущих специалистов, которые влияют на качество освоенных компетенций, в итоге – на профессиональную компетентность специалиста. В этом ключе представляет интерес специфика педагогического мышления как гуманитарного. С. Л. Рубинштейн разносторонне рассмотрел особенности труда и мышления «технаря», художника, ученого [1], однако ни термин «гуманитарное мышление», ни сам феномен не выделены и не охарактеризованы. Новейшие исследования в области философии, касающиеся новой методологии – типов научной рациональности (В. С. Степин, В. А. Лекторский и др.), позволили со всей обоснованностью выдвинуть термин «гуманитарное мышление» и исследовать его как феномен человеческой деятельности, системные признаки которого ярко проявляются в профессиональной деятельности. Для педагогической деятельности это особенно важно, тем более в условиях ее непрерывного совершенствования и модернизации профессиональной подготовки.

Необходимость дифференцированного подхода к обучению студентов детерминирована рядом обстоятельств, к которым относятся: 1) усиление субъектно-личностного начала в образовании и обучении как требование модернизации профессионально-педагогической подготовки, основу которой составляет дидактическая подготовка, обновление которой должно существенно расширить ее содержание (область обязательных знаний о человеке и деятельности) и деятельность путем активизации и развития рефлексии в учебном процессе, ориентируя тем самым студента на самопознание, чему студент / учитель сможет научить учащихся, и это реальное воплощение принципа самооценности развития личности в процессе обучения; 2) единый (общий для всех) темп и режим обучения в вузе неодинаково влияют на студентов, имеющих очень разные индивидуально-личностные

характеристики, такие как темперамент, здоровье; психологические особенности (мышление, память, эмоциональное развитие, волевые процессы, мотивы, интересы, склонности, способности; уровень школьной подготовки, учебный опыт, различное отношение к образованию, получению профессии и др.), – он развивает одних студентов и тормозит других; 3) анкетный опрос студентов 2-го курса (с этого курса начинается системное изучение теоретических и прикладных педагогических дисциплин) показал, что в традиционном, едином режиме обучения сравнительно комфортно чувствует себя лишь часть студентов (39 % по данным анкетирования); другая же часть студенческой аудитории считает, что могут учиться в более интенсивном режиме, больше узнать, большему научиться (17 % студентов), но «нет такого преподавателя, который был бы заинтересован во мне лично, в моем развитии» (ответил один студент); третья часть – начинает в силу разных причин отставать и выбиваться из общего режима, «голосуя против него» пропусками занятий и периодической неготовностью к ним; определенная часть студентов отмечает, что «в школе чувствовали себя увереннее» и считают, что «если бы были условия, то учились бы лучше» (23 % студентов); еще часть респондентов считает, что не надеются повысить успеваемость: «хотя интерес к себе как к будущему учителю упал, думаю, что с работой справлюсь» (7 %); остальные дают очень разноречивые и уклончивые ответы. Налицо необходимость построения адаптивного обучения.

Обзор литературы

В свете интересующей нас проблематики анализ литературы показал, что особенности профессионального мышления исследовались психологами, педагогами, специалистами в области различных профессий, однако системно феномен гуманитарного мышления к моменту перестройки отечественного образования не был описан. Так, Т. В. Кудрявцев, вслед за С. Л. Рубинштейном, отмечает три плана тех-

нического мышления [2]. Рефлексию как существенную черту гуманитарного мышления подчеркивают В. П. Зинченко, В. В. Знаков, В. В. Краевский, Ю. Н. Кулюткин, Л. Н. Лесохина, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская и др., отмечая ее роль в специфике понимания и оценки. Проблема актуализировалась на рубеже эпох (XX–XXI вв.) и стала составной частью нашего исследования [3], ибо для ее решения потребовалась разработка специальной методики обучения студентов педагогической профессии, о которой далее пойдет речь. Однако исходным моментом решения проблемы стал мысленный диалог с психологами о специфике технического мышления¹. С. Л. Рубинштейн отмечает черты технического мышления: а) его содержательную сторону (технические задачи, технические понятия); б) тесное взаимодействие понятийных и образных компонентов, при этом образный компонент выполняет роль опоры теоретическим знаниям; в) ориентация на практическое приложение решения². Т. В. Кудрявцев заключает, что эти три плана технического мышления взаимосвязаны и взаимодейственны, в чем сказывается коренное отличие технического мышления от всех иных видов умственной и практической деятельности³. Понятие *дидактическая подготовка* используют А. И. Уман, Н. А. Шайденко в контексте технолого-алгоритмического подхода, что не отвечает принципам гуманизации и гуманитаризации образования как основаниям новой платформы образования в стране. Перспективным направлением разработки дидактической подготовки учителя является понимание ее в свете дидактической компетентности с позиций деятельностного подхода и самостоятельной работы студентов (Т. И. Шукшина, Ж. А. Каско, Мордовский государственный педагогический институт, г. Саранск). Экспериментальная работа проводилась на филологическом факультете Курского государственного университета с 1989 по 1993 гг.

Материалы и методы

В ходе исследования нами использованы оригинальные источники (психологические, педагогические, дидактические); сравнительно-сопоставительный метод, лонгитюдный педагогический эксперимент, анализ и обобщение результатов эксперимента; дифференцированный подход к обучению, авторская методика посе-

строгого сдвига учебных дисциплин в учебном плане педагогического вуза, рефлексивный метод. В целях модернизации дидактической подготовки использована авторская учебная программа «Дидактика» (96 час.) и учебное пособие к ней, разработаны спецкурсы прикладной дидактики: «Теория и практика педагогического анализа урока на основе системного подхода» и социальной дидактики «Психолого-педагогические основы домашнего воспитания» и «Самопознание: путь к себе». Содержание курсов как динамических проектов прошло экспертизу в РАН (эксперты: академики И. Т. Фролов и В. А. Ядов – в 1989–1992 гг.). Разработанные материалы представляли собой учебно-методический комплекс, включающий расширенную классическую модель содержания образования, вариативную и динамическую модели содержания образования.

Результаты исследования

Сопоставляя техническое и гуманитарное мышление по основаниям: 1) отправная точка мышления, 2) форма результата мышления и возможность его тиражирования, 3) область деятельности как реальность, 4) форма личностного участия специалиста в решении проблем, 5) фактор времени, – охарактеризуем гуманитарное мышление [3; 4]. Мысленный диалог с психологами [1; 2; 4] позволяет отметить следующее. Мысль изобретателя отправляется от технического узла или процесса, в который нужно внести что-то новое. Мысль гуманитария также отправляется от действительности, и этой действительностью является социальная ситуация, насыщенная проблемами конкретных людей, социальной группы, отдельного человека, которая не идентична, не равнозначна конкретному звену технического процесса. При всей парадоксальности этого сопоставления в нем есть на что обратить внимание, а именно: техническое решение воспроизводимо и повторяемо (на тысячах производств и предприятий – здесь единичное «равно», равнозначно множественности). Результатом технического мышления является конкретная техническая вещь, включение которой в механизм или станок практически мгновенно улучшает технический процесс.

Социальная ситуация намного богаче, она включает множество частных фактов, которая под влиянием различных сил и условий приобретает определенную направленность в каком-то социальном явлении, но отражается на судьбах многих и многих людей. Например, в формировании функциональной неграмотности можно выделить значительное число общих, повторяющихся у людей в разных регионах черт: формируется механизм «цепной реакции» распространения негативных социальных явлений.

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 2. М., 1989. С. 40–98; Кудрявцев Т. В. Предисловие // Особенности мышления учащихся в процессе трудового обучения ; под ред. Т. В. Кудрявцева. М., 1970. С. 3–19.

² Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 2. М., 1989. С. 40–98.

³ Кудрявцев Т. В. Предисловие // Особенности мышления учащихся в процессе трудового обучения ; под ред. Т. В. Кудрявцева. М., 1970. С. 3–19.

Специалист-гуманитарий не создает своим трудом вещи – он создает в своем уме идею, решение, умозаключение, которые являются выражением труда всеобщего (интеллектуального – по К. Марксу). Идея, решение, умозаключение вырабатываются всегда применительно к конкретной и единственной в своем роде ситуации, связанной с конкретным (неповторимым и уникальным) человеком (группой, школьным классом). Результат мышления технаря – вещь – имеет конкретный, но равный множественному (тиражируемый), вид; результат мышления гуманитария – идея, решение, – имеет «свернутый» вид, который обретает конкретность в тех конечных продуктах деятельности, которые оформлены словесно (слово – главный инструмент гуманитария) и имеют конкретного адресата. Иначе говоря, и источники мышления, и конечные продукты мышления труда технаря и труда гуманитария – разные по своей сути.

Изобретатель «вторгается» в контекст действительности (технический процесс, производство) опосредованно, через вещь (нередко – используя только средства связи); гуманитарий «вторгается» в область конкретных отношений – межличностных и внутриличностных – и опосредованно (телефон доверия), и непосредственно, благодаря своему прямому участию в социальных, межличностных и других отношениях (помощь психолога, классное руководство, социальный педагог и др.). Он – посредник между людьми внутри ситуации. Гуманитарий-специалист как бы «прорывает» тупиковые ситуации, цепь сложившихся отношений, влияет с помощью идеи, воплощенной в слове и способе взаимодействия, личным участием на их перестройку в оптимальном направлении для человека («изменяет судьбу»), при этом едва ли не решающее значение имеет личный морально-нравственный фактор, эмоционально-нравственное отношение. Таким образом, фактор личного участия специалиста с выраженным эмоционально-ценностным отношением к ситуации является существенным специфическим признаком мышления и труда гуманитария.

Результаты технического и гуманитарного мышления (вещь и идея) обретают конкретное воплощение в реальной действительности с разной скоростью: в одном случае происходит автоматическое изменение (в технических процессах), а в другом – мы имеем дело с изменением сознания людей, их установок, привычек, сменой, наконец, доминанты образа жизни, мысли, действия. Изобретатель сам ищет точку приложения своей технической мысли, гуманитарий не только ищет ее, но и сама «болевая точка» находит его; он работает, живет, творит в «гуще» этих «болевых точек», проблемных си-

туаций, проблем. Общим для технического и гуманитарного мышления является своеобразный процесс стягивания к проблемной ситуации разных наблюдений, всевозможных знаний, их «примеривание» к поставленной задаче. Отличие опять-таки заключается в том, что гуманитарные профессии связаны с ситуациями, требующими быстрого или мгновенного решения, тогда скорость мысленного «стягивания», «примеривания», анализа, оценки, выбора из возможных альтернатив и реализации идеи во много раз увеличивается. Этот момент очень важен, так как быстрота мышления при правильности результата характеризует креативность, творческое мышление. Таким образом, фактор времени есть существенная черта гуманитарного мышления (в то время как технарь имеет возможность решать проблему в более протяженные временные сроки). Воображение, мысленное экспериментирование присущи мышлению технаря и гуманитария. Однако и здесь имеются отличия. Гуманитарий, кроме того, что анализирует, изучает, преобразует социальную или личностную ситуацию, он еще и «примеривает» ее на себя, а во многих случаях ставит мысленно себя на место других людей, использует прием идентификации себя с другим, вглядывается в другого как в самого себя, рефлексировать, сопереживать и сочувствуя собеседникам. Это помогает более точно, четко и аккуратно выразить мысль, используя идею как инструмент, влияющий на сознание, поведение и отношение другого человека или группы людей. Это теоретический инструмент практического назначения. Итак, специфические черты гуманитарного мышления: 1) источником гуманитарного мышления является социальная, межличностная или внутриличностная ситуация с присущими ей социальными многообразными отношениями, глубоко взаимосвязанными и взаимозависимыми, выраженная в социальном самочувствии конкретных людей; 2) главным результатом гуманитарного мышления является идея как продукт всеобщего (интеллектуального) труда, при этом учитывается личный опыт, собственная гуманитарная деятельность, опыт коллег (интерпсихическая функция деятельности); 3) обобщенность и свернутость результата гуманитарного мышления – идеи как теоретического, но практико-ориентированного инструмента преобразования социальной или личностной ситуации, воплощенного в определенном способе реализации, включающем и речевое общение, эмпатию между специалистом и теми, на кого направлена идея, и т. д.; 4) опора на мысленное экспериментирование, воображение; эмоционально-нравственный фактор, включающий и личную ответственность; 5) неоднозначность временного фактора, требу-

ющая быстроты, оперативности, гибкости мышления, прогнозирования последствий и их оценка; креативность; б) рефлексия, идентификация себя с другими, выбор как диалог.

Дифференцированный подход к обучению студентов педвуза: методика посеместрового сдвига учебных дисциплин в перестройке дидактической подготовки учителя

На основании результатов анкетирования студентов о комфортности обучения в условиях единой вузовской моно модели (см. Введение) был сделан вывод о необходимости дифференцированного подхода к обучению в процессе профессиональной подготовки студентов, имея в виду неодинаковость режима обучения: те, кто может и хочет учиться в более интенсивном режиме, должен получить эту возможность. В то же время если кто-то по каким-то причинам не сможет учиться в новом режиме, должен иметь возможность вернуться в основной поток студентов, не испытывая психологического дискомфорта от этого возвращения и сохранить свой потенциал для дальнейшего обучения. Поэтому следует придерживаться **принципа добровольного участия** в обучении на основе дифференциации. Сущность организации обучения на основе дифференцированного подхода заключается: а) в посеместровом сдвиге некоторых педагогических дисциплин и б) использовании времени, отводимого на самостоятельную работу студентов (2 часа еженедельно) для экспериментального режима обучения с последующим высвобождением учебного времени в стабильном расписании и использованием его студентами экспериментальной группы для других учебных целей. По отношению к курсу дидактики методика посеместрового сдвига педагогических дисциплин выглядит следующим образом (приводится материал из опыта экспериментальной работы).

Дидактический эксперимент включал: 1) организационно-стабилизирующий этап, 2) этап активного экспериментирования и 3) итогово-аналитический этап. На организационно-стабилизирующем этапе (III семестр, 2-й курс) решались задачи: самоопределение студентов, выбравших режим дифференцированного подхода к обучению, выработка новой познавательной мотивации и установки на завершение обучения в новых условиях, организация волевых усилий, сплочение группы на условиях сотрудничества. На этапе активного экспериментирования (с середины III семестра 2-го курса по VII семестр 4-го курса, перед педагогической практикой) решались задачи: овладение содержанием дидактической подготовки (дидактические основы работы с учебником: структурирование учебного материала в соответствии с культурологическим

форматом содержания образования, использование ключевых лексических структур к описанию, объяснению и предсказанию явлений, событий и др.) при изложении учебного материала, изучении ключевых сторон темы; владение умением структурировать учебный материал и информацию в зависимости от цели деятельности, овладение общеучебными умениями и навыками как универсальным познавательным инструментарием, осуществлять самоанализ деятельности), формирование жизненно-профессиональных перспектив, индивидуального стиля познавательной деятельности; овладение дополнительной профессией, включение в активный процесс самопознания. Экспериментальная группа включала 23 студента. Первая педагогическая практика выполняла функцию промежуточного контроля в мониторинге результатов эксперимента и осуществлялась с учетом индивидуального подхода. Итогово-аналитический этап охватывал время после первой педпрактики и продолжался до окончания второй педпрактики (I семестр 5-го курса). Далее студенты экспериментальной группы находились в общем режиме обучения, завершая его государственными экзаменами и защитой дипломных работ.

Механизм посеместрового сдвига учебных дисциплин имеет следующий вид. Изучение дидактики переносится с 3-го курса на 2-й, в режим параллельного изучения с общей педагогикой (зачет в летнюю сессию) и методикой воспитательной работы (зачет). (Экзамен по педагогике студенты основного потока сдают в зимнюю сессию 3-го курса). Предметы психолого-педагогического цикла, изучаемые на 1-м курсе (общая и возрастная психология, пропедевтические педагогические курсы), а также темы по разделу «Общая педагогика», являясь предпосылочными, облегчают изучение дидактики в параллельном с основным расписанием режиме. Дидактика, в соответствии со специально разработанной учебной программой (96 часов), утвержденной ученым советом института, становится системообразующим курсом в модернизации дидактической подготовки учителя, охватывая лекционные, семинарские, практические занятия, деловые игры, посещение и анализ уроков в школе, конференции. Таким образом, в экспериментальной группе (ЭГ) изучение педагогики проводилось полностью на 2-м курсе и завершалось экзаменом в летнюю сессию. На следующий год (3 курс, V семестр) студенты экспериментальной группы освобождаются от посещения занятий по дидактике (высвобождается 3 или 4 часа в неделю в зависимости от расписания), посвящая 2 часа времени, отводимое для самостоятельной работы, дидактическому спецкурсу «Педагогический анализ урока

на основе системного подхода» (20 часов), который по времени сопрягается с изучением методик преподавания специальных дисциплин. Высвободившееся время (3–4 часа) каждый студент посвящает тем видам учебной работы, которые ему необходимы – обычно это подготовка курсовых работ, подготовка к студенческим конференциям. Надо сказать, что этот же дидактический спецкурс изучается и студентами основного потока, но после педпрактики (согласно учебному плану). Студенты же экспериментальной группы после педпрактики также входят в режим изучения спецкурсов, расширяя дидактическую и практическую составляющие профессиональной подготовки социально-гуманитарным (социально-дидактическим) спецкурсом «Психолого-педагогические основы домашнего воспитания», освоение которого рассчитано на 36 часов аудиторного времени и 36 часов самостоятельной работы с детьми (своими или чужими – соседей, родственников, ведя педагогический дневник); этот спецкурс, согласно решению ученого совета института, рассматривался как дополнительная педагогическая специальность. На IV курсе, до педпрактики, студенты имеют 2 часа (за счет часов самостоятельной работы) освоить философско-гуманитарный спецкурс «Самопознание: путь к себе», закрепив методологическую сторону профессионально-педагогической подготовки практическим использованием многообразия методов научного исследования, умениями самодиагностики (практического использования психологии), развивая способность к методологической и индивидуально-личностной рефлексии, что важно для современного учителя-исследователя.

Спецкурсы социальной дидактики опираются на проведение большого числа разнообразных деловых игр, в основе которых гуманитарные / открытые технологии, разработанные Л. Н. Лесохиной: «выбор», «диалог», «ассоциации и композиции», «театр» (как игра ума), «проект», развивающие креативность, творческий подход к профессии, формируя черты гуманитарного мышления как специфического в деятельности педагога. Необходимо отметить интегративный, а в некоторых случаях – эклектический характер спецкурсов социальной дидактики (эклектика как принцип каждодневной жизни человека): они построены на основе гуманитарных / открытых технологий и потому естественным образом дают возможность сделать эти курсы практико-ориентированными. Показателями эффективности экспериментальной работы служили: работа с текстом и чтение (показатель образованности), успеваемость студентов, умение саморегуляции поведения и деятельности, конструирование жизненных и про-

фессиональных планов (сочинения студентов, самооценка), результаты самодиагностики до и после эксперимента, динамика ценностных ориентаций; комплексным показателем служила педпрактика, в которой применялся метод экспертов, оценка и др. Уже в ходе первой педпрактики школьные работники отмечали высокий уровень педагогической (психологической, дидактической) подготовки студентов экспериментальной группы (проведение и анализ уроков, умение осуществлять индивидуальный подход к детям, ценностная направленность студентов как собеседников общения в профессии, культура поведения и общения). Подробно результаты дифференцированного подхода к обучению студентов на основе посеместрового сдвига учебных дисциплин изложены в работе⁴.

Обсуждение и заключения

Почему следует говорить о модернизации дидактической подготовки как о целостном и комплексном процессе, а не только о ее совершенствовании? Согласно Дж. У. де Болту, модернизации как эволюционному процессу присущ комплекс признаков: динамичность, инновационность, адаптивность, интеграция и функциональная дифференциация, сцепление структур системы, самоорганизация⁵ [5]. Все эти признаки отличают методику посеместрового сдвига изучаемых дисциплин, целью которой была выработка адаптивного режима обучения некоторой части студентов как новой группы посредством дифференцированного подхода к организации учебного процесса. Эта группа была интегрирована в основной поток и не покидала его, закончив обучение в вузе вместе со всеми. Благодаря изучению курсов социальной дидактики и расширению основной программы изучения педагогических дисциплин, каждый студент получил дополнительную специальность «домашний учитель / воспитатель». Расширение и обогащение содержания профессиональной подготовки детерминировано принципом «сцепления» классического, прикладного и социально-дидактического знания. В новом режиме обучения, а фактически в новой системе обучения, каждый студент выработал свой, индивидуальный стиль учения, основанный на рефлексии деятельности, тем самым путем самоорганизации студенческой группы осуществилась перестройка учебного процесса в логике образовательного как «человекоцентристского» процесса, усилилась мотивация учения как

⁴ Перминова Л. М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995. 415 с.

⁵ Болт Дж. У. де. Причины и следствия неудач модернизации в России. Социологический анализ // Социс. 2006. № 1. С. 21.

ценностно и целеориентированной деятельности. Результат обучения предстал в интегрированной форме как сплав методологического, теоретического и прикладного знания во взаимосвязи философии, психологии, педагогики при системообразующей функции дидактики в работе учителя. Каждому студенту открылся личностный смысл профессии, жизненные планы обрели ясность и конкретность. Таким образом, модернизация дидактической подготовки учителя на основе посеместрового сдвига учебных дисциплин оказалась перспективной и целесообразной, поскольку через 30 лет подтвердила свою целерациональность в контексте признаков глобального процесса – модернизации образования. Представляется, что в современных условиях образования, основанных на свободном выборе траектории обучения и профессионального самоопределения, некоторые идеи изложенного реальны и целесообразны для более полной реализации личностного потенциала овладевающих профессией в системе профессионального образования.

Список использованных источников

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 2. М., 1989. С. 40–98.
2. Кудрявцев Т. В. Предисловие // Особенности мышления учащихся в процессе трудового обучения / под ред. Т. В. Кудрявцева. М., 1970. С. 3–19.
3. Перминова Л. М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995. 38 с.
4. Перминова Л. М. О некоторых аспектах гуманитаризации постбазового образования // Образование взрослых: теория и практика. Вып. 1 / гл. ред. В. Г. Онушкин. СПб. : ИОВ РАО, 1995. С. 73–77.
5. Болт Дж. У. де. Причины и следствия неудач модернизации в России. Социологический анализ // Социс. 2006. № 1. С. 20–31.

Поступила 22.06.2019;
принята к публикации 25.06.2020.

Об авторе:

Перминова Людмила Михайловна, профессор кафедры непрерывного образования, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет (МГОУ)» (105005, Россия, г. Москва, ул. Радио, д. 10 А), доктор педагогических наук, lum1030@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Rubinstein S.L. Fundamentals of General psychology: in 2 vol. Vol. 2. Moscow, 1989. P. 40–98. (In Russ)
2. Kudryavtsev T.V. Preface. *Osobennosti myshleniya uchashchihhsya v processe trudovogo obucheniya* = Features of students ' thinking in the process of labor training / Ed. by T.V. Kudryavtsev. Moscow, 1970. P. 3–19. (In Russ)
3. Perminova L.M. Theoretical bases of designing the content of school education: author's abstract ... doctor of pedagogical Sciences. Moscow, 1995. 38 p. (In Russ)
4. Perminova L.M. On some aspects of humanization of post-University education. *Obrazovanie vzroslykh: teoriya i praktika* = Adult Education: theory and practice. Vol. 1 / Chief editor V.G. Onushkin. Sankt-Peterburg, JOB RAO, 1995. P. 73–77. (In Russ)
5. Bolt Dzh. U. de Causes and consequences of modernization failures in Russia. *Sociological analysis. Socis.* 2006; 1: 20–31. (In Russ)

Submitted 22.06.2020;
revised 25.06.2020.

About the author:

Lyudmila M. Perminova, Professor, Department of Continuing Education, State Educational Institution of Higher Education of the Moscow Region of the Moscow State Regional University (10A Radio St., Moscow, 105005, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), lum1030@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 373(045)

Реализация педагогических условий формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в организациях дополнительного образования

*Н. В. Рябова**, *Е. В. Барцаева***

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**ryabovanv@bk.ru, **ezhovkina.elena@mail.ru*

Введение: в статье представлены результаты теоретического и опытно-экспериментального исследования по проблеме реализации педагогических условий формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников на базе организаций дополнительного образования.

Материалы и методы: анализ источников информации, обобщение и систематизация полученных результатов, формулировка выводов, формирующий эксперимент с целью апробации педагогических условий.

Результаты исследования: ребенок, успешно познающий окружающую действительность, включающийся в социально-бытовую среду общества и выполняющий различные виды социально-бытовой деятельности; данный результат получен путем апробации педагогических условий изучаемой готовности.

Обсуждение и заключения: на основе теоретического анализа уточнено понятие «условия», «педагогические условия», обоснованы педагогические условия формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в дополнительном образовании, раскрыты возможности их реализации в ходе опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: условия, педагогические условия, готовность к социально-бытовой ориентации старших дошкольников, дополнительное образование.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00508\20).

Implementation of pedagogical conditions for the formation of readiness to the social and everyday orientation of senior preschoolers in organizations of additional education

*N. V. Ryabova**, *E. V. Bartsaeva***

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**ryabovanv@bk.ru, **ezhovkina.elena@mail.ru*

Introduction: the article presents the results of theoretical and experimental research on the problem of the implementation of pedagogical conditions for the formation of readiness for social and everyday orientation of senior preschoolers on the basis of additional education organizations.

Materials and Methods: analysis of information sources, generalization and systematization of the obtained results, formulation of conclusions, forming an experiment with the aim of testing pedagogical conditions.

Results: a child who successfully cognizes the surrounding reality, joins in the social environment of society and performs various types of social and everyday activities; this result was obtained by testing the pedagogical conditions of the studied readiness.

Discussion and Conclusions: on the basis of theoretical analysis, the concept of «conditions», «pedagogical conditions» was clarified, pedagogical conditions for the formation of readiness for social and everyday orientation of senior preschoolers in additional education were substantiated, the possibilities of their implementation in the course of experimental work were revealed.

Key words: conditions, pedagogical conditions, readiness for social and everyday orientation of senior preschoolers, additional education.

Acknowledgements: the research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-013-00508\20).

Введение

В современной ситуации развития общества возникает необходимость формирования механизмов социальной адаптации детей. Од-

ним из них является «социально-бытовая ориентация», которая определяет социально-бытовую линию поведения человека с системой потребностей и мотивов социально-бытового характе-

ра; специфические особенности отношений ребенка с миром и др. Для развития готовности к социально-бытовой ориентации значимым периодом является старший дошкольный возраст [1].

Сегодня стратегические ориентиры развития российского образования задает Национальный проект «Образование». Анализ данного документа позволяет говорить о возрастающей роли дополнительного образования, которое рассматривается как значимый компонент образовательной системы в целом. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается возрастающая роль дополнительного образования, ориентированного на обеспечение адаптации детей к жизни в обществе и призванного выявлять и осуществлять поддержку детям, проявившим определенные способности¹. Концепция дополнительного образования утверждает, что оно призвано обеспечить права ребенка на развитие, личностное самоопределение и самореализацию, создать условия для позитивной социализации и профессионального самоопределения, реализовать процесс непрерывного самосовершенствования и саморазвития личности². В этой связи представляется актуальным осмысление и апробация педагогических условий формирования изучаемой готовности дошкольников в дополнительном образовании.

Обзор литературы

Ключевое понятие нашего исследования *педагогические условия* не имеет однозначного определения. Одно из определений понятия условия позволяет определить его как некую совокупность определенных воздействий, способствующих разностороннему развитию человека, становлению его поведенческой сферы, образованию и, соответственно, формированию личности³. В толковом словаре русского языка интересными нам кажутся такие характеристики данного понятия, как определяющее что-либо «обстоятельство» и установленное в той или иной сфере жизни и деятельности «правило»⁴. Философский словарь дает возможность рассмотреть понятие *условие* как некий компонент

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: 29.03.2020).

² Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей: Приказ № 1726-р: [утвержден Правительством РФ 04 сентября 2014 г.] // КонсультантПлюс: официальный сайт. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342829/ (дата обращения: 29.03.2020)

³ Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк. 2004. С. 36.

⁴ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М.: А ТЕМП, 2008. С. 839.

комплекса объектов, из которых по необходимости возникает существование данного явления⁵. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что исследователи также рассматривают понятие *условия* разноаспектно: как некую совокупность определенных возможностей материально-пространственной среды, обеспечивающих решение поставленных перед человеком задач (А. Я. Найн)⁶ [2]; как совокупность взаимообусловленных и взаимосвязанных обстоятельств процесса деятельности (В. И. Андреев) [3]; как категорию, которая связывает отношение объекта с окружающим его социокультурными явлениями (С. Л. Рубинштейн) [4]. С нашей точки зрения, *условия* рассматриваются как обстоятельства, которые обеспечивают решение поставленных вопросов и задач, направленных на разностороннее развитие личности.

Понятие *педагогические условия* рассматривается исследователями с различных аспектов:

– во-первых, как некая совокупность возможностей, которые создаются для решения определенных образовательных задач и реализации целостного педагогического процесса (В. И. Андреев, В. А. Беликов, А. Я. Найн, С. Н. Павлов, О. А. Удотова, А. А. Теров). В качестве таких возможностей выступает комплекс мер и мероприятий, содержание, организационные формы обучения и воспитания, методы, средства, педагогические приемы, материально-пространственная среда. А. А. Теров указывает, что данные возможности обеспечивают реализацию образовательных целей, а также решение поставленных задач⁷. При этом важным, по мнению С. Н. Павлова, является совокупность обстоятельств взаимодействия субъектов педагогического процесса⁸;

– во-вторых, как компонент педагогической системы, реализующий ее функционирование и развитие (М. В. Зверева, Н. В. Ипполитова и др.). Реализуется через содержательные и организационные формы, методы и средства обучения, а также через взаимоотношения субъектов взаимодействия с учебным материалом;

– в-третьих, как характеристика закономерностей образовательного процесса (Н. М. Бо-

⁵ Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. С. 482.

⁶ Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. № 5. С. 44–49.

⁷ Теров А. А. Педагогические условия индивидуализации образовательного процесса в старших классах сельской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 27 с.

⁸ Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1999. 23 с.

рытко, Е. А. Ганин и др.), оказывающая существенное влияние на его протекание, ориентированная на результат процесса. Е. А. Ганин подчеркивает, что целенаправленно организованный образовательный процесс обеспечивает формирование личности с заданными качествами⁹.

Таким образом, педагогические условия в нашем исследовании понимаются как компоненты педагогической системы, в качестве которой выступает образовательный процесс. Они обеспечивают ее функционирование и развитие, нацелены на решение педагогических задач посредством комплекса мер и мероприятий, содержания, организационных форм, методов и средств, способствующих повышению эффективности формирования компетентности субъектов образования.

Применительно к предмету нашего исследования важно определить педагогические условия формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования.

Опытно-экспериментальная работа проводится в условиях такой образовательной системы, как организации дополнительного образования. Сегодня дополнительное образование рассматривается как значимая подсистема системы непрерывного образования, в условиях которой осуществляется формирование личности (А. Г. Асмолов, В. П. Голованов, Е. Б. Евладова, В. И. Слободчиков, А. И. Щетинская и др.). В организациях дополнительного образования, как указывает Е. Б. Евладова, ребенок осваивает способы деятельности, ценностные ориентации, обеспечивающие удовлетворение личностных предпочтений, склонностей, способностей, приводящих к самореализации [5]. А. И. Щетинская акцентирует внимание на том, что организации дополнительного образования обеспечивают каждому ребенку дополнительные возможности для интеллектуального, физического, духовного развития, а также удовлетворения его образовательных и творческих потребностей¹⁰. В. П. Голованов подчеркивает, что формирование личности в дополнительном образовании осуществляется в ходе ее развития с учетом внутренних изменений; в процессе социализации под влиянием внешних условий посредством взаимодействия с окружающей средой путем усвоения

культурных ценностей, социальных норм, саморазвития и самореализации в обществе; в процессе воспитания путем изменения личностных качеств и характеристик, ценностного отношения к миру¹¹ [6].

Дополнительное образование реализуется через дополнительные образовательные программы с ориентацией на направления образовательной деятельности, обеспечивающие усвоение детьми социокультурных ценностей, развитие индивидуальных способностей и профессиональной ориентации в центрах, клубах, детских оздоровительных лагерях и других организациях дополнительного образования. В таких организациях родителям детей предоставляется возможность выбора форм и содержания занятий, в условиях комфортной психологической среды осуществляется развитие личности дошкольника. Анализ опыта их деятельности свидетельствует, что целенаправленной работы социально-бытовой направленности не проводится, но имеется потенциал для ее организации.

С целью формирования изучаемой готовности дошкольников в дополнительном образовании важно создать педагогические условия, а именно: проектирование содержания социально-бытовой направленности, проектирование и реализация этапов формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников, проектирование и реализация взаимодействия субъектов дополнительного образования.

Материалы и методы

В материалах статьи представлены результаты теоретического и опытно-экспериментального исследования. Нами был осуществлен анализ литературы по проблеме исследования; проведение формирующего эксперимента с целью апробации педагогических условий формируемой готовности старших дошкольников; систематизация полученных результатов, формулировка выводов. В результате научно-исследовательской работы дана характеристика понятий условия, педагогические условия, уточнено понимание сущности дополнительное образование, обоснованы и реализованы педагогические условия формирования исследуемой готовности.

⁹ Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для образования будущих учителей // [Электронный ресурс] <http://www.ito.su/2003/VII/VII-0-1673.html>

¹⁰ Щетинская А. И. Развитие творческого потенциала педагога в условиях совершенствования дополнительного образования детей : автореф. дис. ... д-ра педагогических наук. Казань, 1998. 43 с.

¹¹ Голованов В. П. Историко-педагогические уроки становления и развития сферы дополнительного образования детей в современной России // Дополнительное образование детей в России, историческое наследие и современные проблемы : сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию системы дополнительного образования детей, 01–02 февраля 2018 г. / под общ. ред. Т. А. Антопольской, Т. В. Якуниной ; Курский государственный университет. Курск : Университетская книга, 2018. С. 11–23.

Результаты исследования

Апробация педагогических условий осуществлялась на базе Центра продленного дня при ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (далее – Центр) (в эксперименте было задействовано 80 дошкольников). В Центре создана развивающая образовательная среда, обеспечивающая успешность адаптации ребенка в социуме.

В рамках реализации первого педагогического условия нами была проанализирована региональная программа дошкольного образования, по которой работает Центр¹². Ее анализ позволил нам выделить содержание социально-бытовой направленности по всем образовательным областям указанной программы. Например, при изучении образовательных областей «Безопасность», «Социализация» «Труд» у дошкольников можно формировать положительное отношение к окружающим людям, нравственные и моральные нормы и правила поведения в обществе. Таким образом, были выделены содержательные линии, по которым осуществлялась работа социально-бытовой направленности в процессе фронтальных занятий. Мы предположили, что такой деятельности будет недостаточно для успешной социально-бытовой адаптации детей, поэтому нами было спроектировано содержание программы кружка «Социально-бытовая ориентация: шаг за шагом». Изучение трех модулей программы призвано обеспечить формирование значимых характеристик личности ребенка, элементарных знаний и умений социально-бытового характера, овладение социально-бытовой деятельностью¹³ [7].

Спроектированное нами содержание было реализовано в образовательном процессе Центра. С учетом второго педагогического условия мы четко соблюдали этапность выполняемой работы, а именно: формирование интереса к социально-бытовой деятельности, мотивов ее реализации; актуализация имеющихся у детей социально-бытовых представлений, формирование на этой основе новых знаний и умений социальной и бытовой направленности, их включение в различные виды социально-бытовой деятель-

ности и расширение опыта такой деятельности. Игровые технологии применялись как в ходе групповых, так и индивидуальных форм работы. Например, с целью развития интереса и мотивации к труду применялись игры «Стройка», «Домашнее хозяйство», «Растительный мир» и др.

Мы полагали, что проводимая нами работа будет эффективной только в случае ее реализации командой специалистов. Поэтому в рамках третьего педагогического условия было важно объединить усилия воспитателя, учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога, музыкального педагога, родителей. Организатором командной работы выступал педагог-психолог, под руководством которого составлялась комплексная характеристика на ребенка, разрабатывалась индивидуальная траектория работы с дошкольником и родителями, координировалось выполнение запланированных мероприятий, при необходимости он проводил консультации с педагогами по подбору методов работы, направленных на преодоление возникающих проблем. Педагог-психолог в ходе своей деятельности наблюдал за психическим состоянием детей, проводил разнообразные групповые и индивидуальные занятия, игротерапию, организовывал консультацию родителей.

Таким образом, реализация обозначенных педагогических условий способствовала развитию личностных качеств детей, знаний и умений, обеспечивающих успешность адаптации старших дошкольников в современной социально-бытовой действительности.

Обсуждение и заключения

Педагогические условия рассматриваются нами применительно к образовательному процессу организаций дополнительного образования. Нами обоснованы и апробированы следующие педагогические условия формирования одного из механизмов социальной адаптации старших дошкольников: проектирование содержания социально-бытовой направленности (апробация позволила проанализировать образовательные области ФГОС ДО, выделив в них содержание социально-бытового характера, спроектировать содержание программы указанного кружка), проектирование и апробация этапов формирования указанной готовности (было апробировано пять этапов – от формирования мотивов и потребностей социально-бытовой деятельности до расширения опыта такой деятельности), проектирование и реализация взаимодействия субъектов дополнительного образования (апробированы механизмы взаимодействия педагогов организаций дополнительного образования с такими специалистами, как логопеды, психологи, а также родителями воспитанников на всех этапах формируемой готовности). Ре-

¹² Примерная региональная программа дошкольного образования / авт.-сост. Н. В. Винокурова, С. И. Васенина, С. Л. Уланова ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2012. 113 с.

¹³ 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 ; Мордовский государственный педагогический институт. Саранск : РИЦ МГПИ, 2020. 1 электрон. опт. диск.

результатом апробации данных условий стал сформированный у дошкольников интерес к социально-бытовой деятельности, система знаний о социально-бытовой сфере и умений применять их для решения задач указанной деятельности, что обеспечило самостоятельность детей в процессе включения в социум и успешность их социализации.

Список использованных источников

1. Рябова Н. В., Барцаева Е. В. Научно-практические основы формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в организациях дополнительного образования // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 2 (28). С. 310–315.
2. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. № 5. С. 44–49.
3. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания личности. Казань : Изд-во КГУ, 1988. 238 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. : Академия, 2008. 628 с.
5. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г., Михайлова Н. Н. Дополнительное образование детей : учебник для студентов. М. : Владос, 2004. 180 с.
6. Голованов В. П. Историко-педагогические уроки становления и развития сферы дополнительного образования детей в современной России // Дополнительное образование детей в России, историческое наследие и современные проблемы : сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию системы дополнительного образования детей, 01–02 февраля 2018 г. / под общ. ред. Т. А. Антопольской, Т. В. Якуниной ; Курский государственный университет. Курск : ЗАО «Университетская книга», 2018. С. 11–23.
7. 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 ; Мордовский государственный педагогический институт. Саранск : РИЦ МГПИ 2020. 1 электрон. опт. диск.

Поступила 03.07.2020;
принята к публикации 11.07.2020.

Об авторах:

Рябова Наталья Владимировна, зав. кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный

педагогический институт 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 институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13), ezhovkina.elena@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Рябова Наталья Владимировна – научное руководство, определение замысла и методологии статьи, критический анализ и доработка текста.

Барцаева Елена Васильевна – сбор литературных данных, подготовка текста статьи, компьютерная работа с текстом.

Авторы прочитали и утвердили окончательный вариант рукописи.

References

1. Ryabova N.V., Bartsaeva E.V. Scientific and practical bases of formation of readiness for social orientation of senior preschool children in organizations of additional education. *Samarskij nauchnyj vestnik* = Samara scientific Bulletin. 2019; 8 (2–28): 310–315. (In Russ.)
2. Nayn A.Ya. About the methodological apparatus of dissertation research. *Pedagogika* = Pedagogy. 1995; 5: 44–49. (In Russ.)
3. Andreev V.I. Dialectics of education and self-education of the individual. Kazan, KSU Publ., 1988. 238 p. (In Russ.)
4. Rubinshtein S.L. Fundamentals of General psychology. Moscow, The academy, 2008. 628 p. (In Russ.)
5. Evladova E.B., Loginova L.G., Mihaylova N.N. Additional education for children. Moscow, Vlados, 2004. 180 p. (In Russ.)
6. Golovanov V.P. Historical and pedagogical lessons of formation and development of the sphere of additional education of children in modern Russia. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej v Rossii, istoricheskoe nasledie i sovremennye problemy : sbornik nauchnyh statej po materialam V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyashchennoj 100-letiyu sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej, 01–02 fevralya 2018 g.* = Additional education of children in Russia, historical heritage and modern problems: a collection of scientific articles based on the materials of the V International scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of the system of additional education for children, February 01–02, 2018 / Ed. T.A. Antopol'skaya, T.V. Yakunina. Kursk, University book, 2018. P. 11–23. (In Russ.)
7. 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-prakticheskoy 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 Eusebian 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 03.07.2020;
revised 11.07.2020.*

About the authors:

Natalia V. Ryabova, Head of the Department of special education and medical bases of speech, Mordovian

State Pedagogical Institute (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 Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), ezhovkina.elena@mail.ru

Contribution of the authors:

Natalia V. Ryabova – scientific management, the definition of the concept and methodology of the article, critical review and revision of the text.

Elena V. Barcaeva – the collection of literature data, drafting of article, computer text processing.

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

УДК 378 (045)

Методическое сопровождение профессионального становления начинающего педагога в сфере начального общего образования

О. И. Чиранова*, Л. А. Янкина

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

**chiranovao@yandex.ru*

Введение: в статье обоснована необходимость совершенствования методического сопровождения процесса профессионального становления педагога начального общего образования, предложены пути решения данной задачи в условиях разработки и реализации семинаров, дополнительных образовательных и профессиональных программ на базе вуза.

Материалы и методы: при проведении исследования использовались теоретические методы: анализ, систематизация научной и методической литературы, посвященной проблеме профессионального становления педагога, изучение и обобщение педагогического опыта организации методического сопровождения начинающих педагогов в образовательных организациях.

Результаты исследования: проанализированы особенности методического сопровождения профессионального становления начинающего педагога начального общего образования; выявлены факторы, способствующие совершенствованию данного процесса, предложены условия их реализации на базе взаимодействия вуза и образовательных организаций.

Обсуждение и заключения: предложенный способ организации методического сопровождения процесса профессионального становления начинающего педагога начального общего образования позволит обеспечить систематическое взаимодействие педагогов, способствующее пониманию вариативности педагогических задач, обогащению творческими идеями, установлению новых профессиональных связей, осознанию целостности и непрерывности профессионального самосовершенствования, сделает процесс становления начинающего педагога более результативным и обеспечит его профессиональный рост.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессионализм, профессиональное становление педагога, методическое сопровождение.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ПГГПУ и МГПИ) по теме «Школа молодого педагога: совершенствование предметной и методической подготовки учителей начальных классов».

Methodical support of professional formation of the novice teacher in the sphere of primary General education

O. I. Chiranova, L. A. Yankina*

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**chiranovao@yandex.ru*

Introduction: the article substantiates the need to improve the methodological support of the process of professional formation of the teacher of primary general education, the ways of solving this problem in the conditions of development and implementation of seminars, additional educational and professional programs on the basis of the University are offered.

Materials and Methods: in the study, theoretical methods were used: analysis, systematization of scientific and methodical literature devoted to the problem of professional formation of the teacher, the study and generalization of the pedagogical experience of organizing methodological support for novice teachers in educational organizations.

Results: features of methodical maintenance of professional formation of the beginning teacher of primary General education are analyzed; the factors promoting improvement of this process are revealed, conditions of their realization on the basis of interaction of higher education institution and the educational organizations are offered.

Discussion and Conclusions: the proposed method of organizing methodological support of the process of professional development of a novice teacher of primary General education will allow for systematic interaction of teachers, contributing to the understanding of the variability of pedagogical tasks, enrichment with creative ideas, the establishment of new professional relationships, awareness of the integrity and continuity of professional self-improvement, will make the process of becoming a novice teacher more effective and ensure his professional growth.

Key words: competence approach, professionalism, professional development of the teacher, methodological support, pre-school education.

Acknowledgements: the study was performed under a grant to conduct scientific research on priority areas of scientific activities of universities-partners in networking (Perm State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the theme «School of a young teacher: improvement of subject and methodological training of primary school teachers».

Введение

В условиях качественных изменений модернизации системы образования предъявляются все более высокие требования к профессиональным качествам педагога, таким как инициативность, способность к анализу существующей ситуации и решению вопросов различной сложности, самостоятельность и ответственность в принятии решений в постоянно меняющихся условиях, готовность работать в инновационном пространстве. В связи с этим актуальной является проблема совершенствования процесса профессионального становления педагога и создания системы непрерывного профессионального развития.

Проблеме профессионального становления посвящены труды многих ученых-исследователей, таких как Э. Ф. Зеер, Т. В. Киселева, К. М. Левитан, А. К. Маркова, Б. П. Невзоров, Ю. П. Поваренков и др. Авторы всесторонне рассматривают вопросы профессионального становления, отождествляя данный феномен с *профессиональной подготовкой, профессиональным развитием, профессиональным форми-*

рованием, профессиональной направленностью, профессиональным самоопределением, профессиональной пригодностью, самореализацией в профессии, вхождением в профессию. Это обусловлено тем, что профессиональное становление процесс длительный и предполагает поэтапное овладение человеком комплексом знаний, умений и навыков.

Анализ научной и методической литературы по исследуемой проблеме позволяет заключить, что процесс трансформации личности, направленный на развитие профессионально значимых качеств и свойств, на основе овладения соответствующими компетенциями называется *профессиональным становлением.* Рассмотрение различных точек зрения способствует выделению следующих *этапов профессионального становления педагога:* формирование профессиональных мотивов; профессиональное образование; профессиональная адаптация; самостоятельная профессиональная деятельность.

Научные исследования К. Ю. Белой, М. С. Гвоздевой, Л. М. Денякиной, Н. Н. Лященко, Л. В. Поздняк и др. убедительно доказыва-

ют, что в период профессиональной адаптации у многих педагогов возникают трудности. Приходя в образовательное учреждение, молодой специалист ощущает отсутствие опыта работы, боится оценки администрации, критики опытных коллег, волнуется, боясь что-либо упустить. Для успешного освоения профессионально ориентированных видов деятельности, для исключения неудовлетворенности своей работой, а также самоактуализации и самореализации личностного потенциала в профессии начинающему педагогу необходима целенаправленная помощь. Большинство молодых педагогов нуждается в получении дополнительной методической, психолого-педагогической, управленческой информации. Процесс вхождения в профессию, адаптации к самостоятельной профессиональной деятельности – достаточно длительный и серьезный, важное место в нем занимает *методическое сопровождение профессионального становления начинающего педагога*.

Обзор литературы

Организации методического сопровождения субъектов педагогического процесса в образовательных учреждениях посвящен ряд научно-педагогических исследований, где под методическим сопровождением понимают:

– взаимодействие, способствующее оказанию эффективной помощи субъекту развития в решении профессиональных задач (Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский) [1];

– деятельность «по созданию условий для непрерывного развития педагогических кадров, осуществляемая научно-методической службой образовательного учреждения»¹;

– способ организации методической помощи педагогу в процессе профессионального роста (Т. В. Фиалкина) [2];

– целостную систему мероприятий, направленных на активизацию творческого потенциала педагога (К. А. Рахимова)²;

– комплекс педагогических технологий, описывающих порядок разработки и процесс предметно-методической поддержки специалиста (Н. А. Переломова) [3].

Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева, Ю. Н. Родионова под методическим сопровождением понимают систему совместной и индивидуальной деятельности педагогических ка-

дров, способствующей повышению научно-теоретического уровня психолого-педагогической подготовки и профессионального мастерства педагогов [4]. Как технологию управления взаимодействием субъектов образования, где создаются условия для совершенствования профессиональной компетентности педагога, его характеризует В. Г. Решетников [5]. Методическое сопровождение, по мнению Е. И. Казаковой, относится к сфере непрерывного педагогического образования и включает четыре компонента: диагностика, информация, консультация, помощь в первичной реализации [6].

Опираясь на представленное краткое описание, мы будем рассматривать методическое сопровождение педагога как систему мероприятий, состоящую из диагностики профессиональных педагогических затруднений; анализа путей их решения, конструирования плана действий и помощи на этапе реализации.

Материалы и методы

При проведении исследования использовались теоретические методы: анализ, систематизация научной и методической литературы, посвященной проблеме профессионального становления педагога, изучение и обобщение педагогического опыта организации методического сопровождения начинающего учителя начальной школы.

Для изучения проблемы был использован опыт организации и проведения семинаров, реализации дополнительных профессиональных программ ПК в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МГПИ).

Результаты исследования

Методическое сопровождение педагогов начального общего образования традиционно организуется администрацией школы и методическим объединением учителей начальной школы. При этом осуществляется анализ деятельности учителя в педагогическом процессе, получение информации о возможностях и потребностях педагогов, качестве их профессиональной деятельности; проектирование и помощь в реализации траекторий профессиональной деятельности педагогов; организация и координирование взаимодействия учителей с субъектами педагогического процесса; организация процесса самообразования, повышения уровня профессиональной компетентности начинающего педагога.

По нашему мнению, организация процесса методического сопровождения начального этапа профессионально-педагогической деятельности не должна ограничиваться плоскостью «учитель – методист (завуч)», а может осуществляться также в плоскостях «учитель – вуз», «учитель – учитель».

¹ Обласова Л. С. Научно-методическое сопровождение педагогического персонала в становлении образовательного учреждения как «обучающейся организации»: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2010. С. 11. URL: <https://dvs.rsl.ru/MordGPI/Vrr/SelectedDocs?docid=/rsl0100400000/rsl01004862000/rsl01004862842/rsl01004862842.pdf> (дата обращения: 01.10.2019).

² Рахимова К. А. Методическое сопровождение профессионального роста педагога. URL: <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=23430> (дата обращения: 30.09.2019)

Как было отмечено, методическое сопровождение начинающего педагога в период осуществления самостоятельной профессиональной деятельности – процесс интегрированный, включающий в себя диагностику проблем, возникающих в профессиональной деятельности,

планирование, координацию, и контроль начального этапа профессионального развития учителя начальных классов. Мы предлагаем организовать этот процесс с участием вуза следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Организация процесса методического сопровождения профессионального становления начинающего учителя начальных классов

Этап процесса методического сопровождения	Мероприятия	Результат
Диагностика профессиональных затруднений	– наблюдения, беседы, анкетирование, выявление затруднений при планировании и проведении урока, организации внеурочной деятельности, взаимодействии с родителями	– составление индивидуальной диагностической карты профессиональных затруднений
Разработка программы по преодолению затруднений	– определение тематики и содержания семинаров, вебинаров, практикумов, консультаций; – разработка и / или корректировка дополнительных профессиональных программ повышения квалификации	– составление индивидуальной траектории (программы) профессионального становления педагога; – формирование проблемных групп начинающих педагогов в зависимости от выявленных затруднений; – определение методического куратора (тьютора) проблемной группы
Реализация программы	– организация и проведение семинаров, вебинаров, практикумов, консультаций (очно, онлайн); – реализация дополнительных профессиональных программ повышения квалификации	совершенствование профессиональных компетенций начинающего педагога
Оценка результатов. Рефлексия	– наблюдения, беседы, анкетирование; – самоанализ профессиональной деятельности	– повышение продуктивности деятельности педагога и его профессиональный рост

МГПИ сотрудничает с образовательными организациями г. о. Саранск, в первую очередь, как базовыми площадками, на которых организуется педагогическая практика студентов. Отметим, что взаимодействие вуза и школы будет носить более системный характер, выходить за рамки организации учебной деятельности студентов, если создать на базе института условия для методического сопровождения начинающих учителей начальных классов с целью повышения их уровня профессиональной компетентности. Одним из таких условий является разработка и реализация дополнительных общеобразовательных программ и профессиональных программ повышения квалификации. Методическое сопровождение начинающих специалистов на курсах повышения квалификации осуществляется посредством обсуждения вопросов теории и практики начального общего образования, проблем профессиональной деятельности, что мотивирует слушателей на их решение, создает условия для овладения новой информацией о содержании и методах обучения, является важным аргументом профессионального самосовершенствования.

На базе МГПИ разработаны и реализуются дополнительные общеобразовательные программы и профессиональные программы повышения квалификации: «Дополнительные образовательные услуги: технология разработки программы», «Практико-ориентированные технологии в обучении младших школьников», «Практико-ориентированные образовательные технологии в деятельности педагогического работника», «Проектирование содержания и технологий деятельности классного руководителя», «Проектирование содержания и технологий духовно-нравственного воспитания школьников», «Педагог-организатор проектной деятельности дошкольников и младших школьников», «Психолого-педагогическое сопровождение будущих первоклассников в «Малышкиной школе»», «Разработка методического обеспечения для реализации программ дополнительного образования детей», «Технология подготовки младших школьников к решению олимпиадных задач», «Технологии подготовки ребенка к школе» и др. Прежде всего, это курсы, на которых рассматриваются вопросы, связанные с технологическим обеспечением начального общего образования,

например: «Организация и сопровождение проектной деятельности в области образовательной робототехники», «Развитие познавательного интереса детей в проектной деятельности», коммуникацией участников образовательных отношений, например, «Организация историко-краеведческой работы в школе».

Подготовка и проведение занятий может осуществляться преподавателем вуза при непосредственном участии как опытных, так и начинающих учителей начальных классов. Формы участия педагогов в подготовке и проведении занятий различны. Педагоги могут вносить поправки в круг проблем, рассматриваемых на занятиях; корректировать вопросы и задания для молодых специалистов с учетом реальной практической деятельности, собственного опыта профессиональной деятельности, что обеспечивает перенос знаний в различные педагогические ситуации. Для педагогов участие в подготовке и проведении занятий является способом осмысления и обобщения профессионального опыта, актуализации соответствующих знаний, это один из путей профессионального роста учителя начальных классов.

Обсуждение и заключение

Организованное таким образом методическое сопровождение процесса профессионального становления начинающего учителя начальных классов позволит обеспечить систематическое взаимодействие педагогов, способствующее пониманию вариативности педагогических задач, обогащению творческими идеями, установлению новых профессиональных связей, осознанию целостности и непрерывности профессионального самосовершенствования, сделает процесс становления начинающего педагога более результативным и обеспечит его профессиональный рост.

Список использованных источников

1. Бережнова Л. Н., Богословский В. И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 109–123.
2. Фиалкина Т. В. Методическое сопровождение профессионализации педагога на основе индивидуального образовательного маршрута // Пермский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 31–37.
3. Переломова Н. А. Методологические аспекты личностно-профессионального роста педагога. Иркутск : ГлавУНО, 1997. 104 с.
4. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева, Ю. Н. Родионова. М. : Айрисс-пресс, 2009. 187 с.
5. Решетников В. Г. Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка де-

ятельности педагогов в условиях модернизации образования // Омский научный вестник. Психологические и педагогические науки. 2013. № 5 (122). С. 175–177.

6. Казакова Е. И., Тряпичина А. П. Диалог на лестнице успеха: школа на пороге нового века. СПб. : Петербург – XXI век, 1997. 160 с.

Поступила 03.12.2019;
принята к публикации 11.12.2019.

Об авторах:

Чиранова Ольга Ивановна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, chiranovao@yandex.ru

Янкина Лариса Александровна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, jankina@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Чиранова Ольга Ивановна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; критический анализ и доработка текста.

Янкина Лариса Александровна – определение методологии статьи, сбор данных; проведение исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Berezhnova L.N., Bogoslovskiy V.I. Support in education as a technology for solving development problems. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* = A.I. Herzens News of the Russian state pedagogical University. 2005; 5. 12: 109–123. (In Russ.)
2. Fialkina T.V. Methodological support of teacher's professionalization on the basis of individual educational route. *Permskij pedagogicheskij zhurnal* = Perm pedagogical journal. 2014; 5: 31–37 (In Russ.)
3. Perelomova N.A. Methodological aspects of personal and professional growth of the teacher. Irkutsk, 1997. 104 p. (In Russ.)
4. Methodical work in the PEE. Effective forms and methods / N.A. Vinogradova, N.V. Miklyaeva, Yu.N. Rodionova. Moscow, Ayriss-press, 2009. 187 p. (In Russ.)
5. Reshetnikov V.G. Organizational and methodical accompanying and methodical support for teachers in the context of modernization of education. *Omskij nauchnyj vestnik. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki* =

Ohm Scientific Gazette. Psychological and pedagogical sciences. 2013. 5 (122): 175–155. (In Russ.)

6. Kazakova E.I., Tryapitsina A.P. Dialogue on the ladder of success: School on the threshold of a new century. St. Petersburg, Petersburg – XXI century. 1997. 160 p. (In Russ.)

*Submitted 03.12.2019;
revised 11.12.2019.*

About the authors:

Olga. I. Chiranova, Associate Professor, Department of methods of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), chiranovao@yandex.ru

Larisa A. Yankina, Associate Professor, Department of methods of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), jankina@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.

Larisa A. Yankina – the definition of methodology of the article, the collection of data; carrying out research.

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

УДК 373.3(74.205)

Взаимодействие семьи и школы как фактор формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям

Л. Н. Чистова

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
meleshkina54 @yandex.ru*

Введение: в статье обоснована необходимость организации процесса взаимодействия школы и семьи младшего школьника для успешного формирования их ответственного отношения к своим обязанностям. Цель исследования – выявление содержательно-процессуальных основ, обеспечивающих эффективное взаимодействия семьи и школы в формировании ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям.

Материалы и методы: для достижения цели исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов теоретического уровня: изучение и анализ научной литературы, систематизация, обобщение, классификация.

Результаты исследования: эффективное взаимодействие семьи и школы по вопросам формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям определяется четкими содержательными ориентирами по освоению и принятию младшим школьником обязанностей по отношению к семье, школе, социуму в целом, а также процессуально-отношенческим аспектом, предполагающим использование разнообразных форм сотрудничества семьи и школы.

Обсуждение и заключения: статья отражает сущность педагогического взаимодействия семьи и школы в отношении формирования у младших школьников ответственного отношения к своим обязанностям. Значимость рассматриваемого процесса определяется изменяющимися социокультурными условиями, а также требованиями образовательных стандартов начального общего образования.

Ключевые слова: взаимодействие семьи и школы, младшие школьники, ответственное отношение к своим обязанностям.

Interaction of family and school as a factor of formation of responsible attitude of primary schoolchildren to their duties

L. N. Chistova

*Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
meleshkina54@yandex.ru*

Introduction: the article substantiates the need to organize the process of interaction between the school and the family of a younger student for the successful formation of their responsible attitude to their duties. The purpose

of the research is to identify the content-procedural foundations that ensure effective interaction between the family and the school in the formation of a responsible attitude of younger students to their duties.

Materials and Methods: to achieve the research goal, a set of complementary methods at the theoretical level was used: the study and analysis of scientific literature, systematization, generalization, classification.

Results: effective interaction of family and school on the formation of the responsible attitude of Junior schoolchildren to the duties defined a clear substantive guidelines for the development and adoption of a Junior in high school duties in relation to family, school, society in general, and the procedural-relational dimension, involving the use of various forms of cooperation of family and school.

Discussion and Conclusions: the article reflects the essence of pedagogical interaction between the family and the school in relation to the formation of a responsible attitude to their duties in younger students. The significance of this process is determined by changing socio-cultural conditions, as well as the requirements of educational standards of primary General education.

Key words: interaction of family and school, primary schoolchildren, responsible attitude to their duties.

Введение

В современной социокультурной ситуации воспитание социально ответственной личности является приоритетной задачей в области образования. Одним из компонентов социальной ответственности является ответственное отношение личности к своим обязанностям. Сензитивным периодом формирования ответственного отношения к своим обязанностям является младший школьный возраст. На данном возрастном этапе ребенок усваивает правила безопасного поведения, учится реагировать на предъявляемые требования, у младшего школьника возникает способность прогнозировать последствия собственных действий, основываясь на освоенных социальных нормах и правилах. В младшем школьном возрасте данная личностная характеристика становится необходимым способом адаптации к новым условиям жизни. Ответственность проявляется в отношении к учению, выполнению поручений, усвоению общественных норм и правил, расширению возможных путей поведения, выстраивании отношений с взрослыми и сверстниками.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в контексте требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования указывается на необходимость принятия и освоения младшим школьником «социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения», «развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе»¹, что свидетельствует о необходимости формирования у

младших школьников ответственного отношения к своим обязанностям.

Анализ научной литературы (Л. И. Дементий, М. Р. Кадиева, А. В. Комлев, О. А. Лаврентьева, Е. И. Максимова, М. С. Невзорова, С. Г. Ярикова) позволяет рассматривать понятие «ответственное отношение младших школьников к своим обязанностям» как интегративное качество личности, предполагающее принятие и выполнение определенных обязательств, основанных на нормах и правилах, существующих и одобряемых социумом и эмоционально-волевой установке к собственным действиям и их последствиям по отношению к семье, учебной деятельности, социуму в целом [1].

Учитывая возрастные особенности младших школьников, в структуре ответственного отношения детей данной возрастной категории своим обязанностям целесообразно выделить обязанности, выполняемые по отношению к семье, к учебной деятельности, по отношению к социуму.

Процесс формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям характеризуется следующим:

– смена вида привычной для ребенка деятельности на учебную деятельность является стимулом для формирования положительного отношения к своим обязанностям;

– включение ребенка в новый коллектив (класс, школа) создает комфортную среду для формирования коллективной ответственности;

– на данном возрастном этапе возложение новых обязанностей воспринимается младшими школьниками как проявление доверия взрослых, что стимулирует высокий уровень мотивации к их исполнению;

– для младшего школьника личный пример родителей и авторитет учителя являются значимыми факторами для укрепления положительных личностных установок на выполнение обязанностей.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 28.01.2020).

Учитывая последний тезис, отметим, что важным фактором формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям является использование потенциала совместной работы семьи и школы. Именно сотрудничество важнейших в жизни ребенка социальных институтов семьи и школы позволяет младшему школьнику познать и принять нормы ответственного отношения к своим обязанностям. К сожалению, формирование ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям в семье, школе и социуме происходит разобщенно. Исходя из вышеизложенного, возникает необходимость изучения содержательно-процессуального аспекта взаимодействия семьи и школы в формировании ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям.

Цель исследования – выявление содержательно-процессуальных основ, обеспечивающих эффективное взаимодействие семьи и школы в формировании ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям.

Обзор литературы

Теоретическое исследование проблемы взаимодействия семьи и школы представлено в работах как зарубежных, так и отечественных авторов. В работах зарубежных исследователей значительное внимание уделяется вопросам связи между семьей, школой и обществом, современным способам осмысления этих связей и их последствий для образования подрастающего поколения (А. Booth, J. F. Dunn [2], D. Kerbow, C. Muller [3]). В исследованиях российских ученых актуализируется проблема взаимодействия субъектов системы образования с точки зрения просвещения родительской общественности (С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.), психологии влияния семьи на социализацию личности (Р. В. Овчарова, С. П. Акутина и др.), воспитательных возможностей семьи (О. В. Кучмаева, А. А. Чуприна), организации различных форм взаимодействия семьи и школы в процессе воспитательной деятельности классного руководителя (С. Н. Горшенина, М. Ю. Кулебякина, И. А. Неясова) [4], социального партнерства как новой формы сотрудничества семьи и школы (Е. Н. Землянская, Т. Н. Касимова, Е. К. Кашленко, А. В. Тимакин). В публикациях Л. В. Байбородовой [5], Т. К. Ким [6], М. Н. Недвецкой [7] достаточно полно представлена проблема взаимодействия школы и семьи в различных видах воспитательной деятельности.

Требование к осуществлению взаимодействия семьи и школы находит отражение в нормативных документах. Основываясь на системно-деятельностном подходе, федеральный государственный образовательный стандарт на-

чального общего образования² признает решающую роль взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного и социального развития обучающихся. Стандарт в качестве результатов взаимодействия семьи и школы как субъектов образовательного процесса для становления личностных характеристик выпускника начальной школы, связанных с ответственным отношением к своим обязанностям, называет овладение основами умения учиться, способность к организации собственной деятельности; готовность самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом. Для обеспечения реализации основной образовательной программы начального общего образования требуется создание условий, обеспечивающих возможность совместного участия педагогических работников и родителей обучающихся в развитии внутришкольной социальной среды, а также в формировании и реализации индивидуальных воспитательных маршрутов обучающихся.

Согласно профессиональному стандарту Педагог, призванному установить единые требования к содержанию педагогической деятельности, учитель начальной школы должен владеть трудовой функцией «Воспитательная деятельность», в рамках которой осуществлять трудовое действие «использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка», знать «принципы построения и функционирования образовательных (педагогических) систем, роль и место образования в жизни личности и общества», уметь «создавать в классе разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников»³.

В связи с этим особое значение приобретает изучение процесса взаимодействия семьи и школы как фактора формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям. Однако, несмотря на значительное количество работ, посвященных вопросам взаимодействия школы и семьи, рассмотрение такого рода взаимодействия как направления воспитательной работы, особенностей взаимодействия педагогов и родителей в формировании ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям до настоящего време-

² Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 28.01.2020).

³ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz38KFWrP7h (дата обращения: 23.10.2019).

ни не нашло отражения в научных исследованиях.

Материалы и методы

Исследование проводилось с использованием методов теоретического уровня: метод научного анализа педагогической и методической литературы, обобщение и систематизация научного материала. Совокупность использованных методов позволила выразить сущность взаимодействия семьи и школы как фактора формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям. При помощи методов анализа и синтеза были определены оптимальные формы взаимодействия семьи и школы в формировании ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям.

Результаты исследования

В научной литературе понятие «взаимодействие» определяет взаимовлияние объектов друг на друга. К. А. Абульханова-Славская взаимодействие рассматривает как систему действий, при которой действия одного человека или группы людей обуславливают определенные действия других, а действия последних, в свою очередь, определяют действия первых [8]. На основе анализа работ отечественных ученых (Л. В. Байбородова, И. В. Гребенников, Л. М. Капралова, М. И. Рожков) будем рассматривать педагогическое взаимодействие социальных институтов семьи и школы как детерминированную образовательной ситуацией, социально-психологическими процессами связь субъектов образования, приводящую к количественным и качественным изменениям исходных качеств и состояний обозначенных выше субъектов.

Взаимодействие педагогов и родителей исследователи (Ш. А. Амонашвили, Г. М. Андреева, Е. В. Коротаева, М. И. Станкин) рассматривают с позиции определения его содержательных ориентиров и процессуально-отношенческих аспектов.

В контексте формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям содержание взаимодействия семьи и школы должно быть ориентировано на гармонизацию взаимоотношений в системе «семья – младший школьник – педагог» с позиций создания условий для развития внутреннего мира ребенка, его переживаний, духовных и нравственных установок, социально-значимых ценностей. Осознание необходимости выполнения обязанностей младшими школьниками возможно лишь при их четком определении и постоянном контроле за их соблюдением, как стенах школы, так и в домашней обстановке.

Процессуально взаимодействие семьи и школы по формированию ответственного отно-

шения младших школьников выстраивается на основе разнообразных форм.

В качестве традиционных форм педагогического взаимодействия выступает педагогическое просвещение родителей, обеспечивающее ознакомление с комплексом обязанностей, выполняемых младшим школьником и способами формирования ответственного отношения к ним. Инновационные формы взаимодействия имеют практико-ориентированный интерактивный характер и дают возможность развивать как у родителей, так и у педагогов активность, стимулируют субъектов педагогического взаимодействия к выявлению и использованию в практической деятельности позитивного опыта семейного воспитания.

Тематические родительские собрания, семинары и лекции позволяют выявить запросы родительского коллектива по вопросам воспитания ответственного отношения младшего школьника к своим обязанностям в социуме, в семье и в школе. Так, первое родительское собрание, посвященное вопросам формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям, в частности обязанностям ученика, целесообразно провести в формате «Вечер вопросов и ответов». Тему собрания «Обязанности первоклассника» необходимо объявить заранее. Родители готовят интересующие их вопросы, комментарии. В ходе работы педагог совместно с родительским коллективом обсуждает и намечает в виде дорожной карты мероприятия, способствующие формированию у учеников начальной школы ответственного отношения к своим обязанностям.

Индивидуальное консультирование, переписка способствуют изучению организации и принципов семейного воспитания и становлению доверительных отношений. Учитывая, что осуществить контроль ответственного отношения младшего школьника к своим обязанностям в семье могут только родители, они становятся главными партнерами учителя. Можно предложить родителям вести журнал наблюдения «Дневник ответственного родителя», отмечая в нем ситуации ответственного выбора, с которым сталкивается ребенок вне школы и его действия для последующего анализа и обсуждения в рамках индивидуальных консультаций с учителем.

Организация устойчивых родительских объединений (родительский комитет, семейный клуб, сообщество и др.) способствует межличностному общению родителей, обмену положительным опытом воспитания и информальному образованию родителей. В рамках работы родительских объединений эффективной формой работы является рассмотрение и обсуждение кейс-задач, содержащих педагогические ситуации,

связанные с вопросами выполнения обязанностей младшим школьником.

Совместная общественно значимая деятельность родителей и учащихся выступает для младших школьников образцом ответственного отношения значимых для него взрослых. Среди форм взаимодействия семьи и школы, направленных на формирование ответственного отношения младшего школьника к своим обязанностям в социуме, стоит отметить формы трудовой деятельности и педагогические поручения, предполагающие оказание организационной помощи учителю, участие в решении хозяйственных задач, волонтерство.

Использование информационных технологий позволяет дополнить традиционные формы представления информации ведением страниц в социальных сетях, размещать материалы на личном сайте учителя и использовать мессенджеры для обмена актуальной информацией. Организованное учителем совместное аксиотворчество родителей и детей в русле ответственного отношения к своим обязанностям позволяет отразить социальные нормы в продуктах творческой деятельности.

Включение семьи младшего школьника в процесс формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям целесообразно осуществлять в контексте как урочной, так и внеурочной деятельности. Принимая участие в жизни не только классного коллектива, но и школы, родители могут осуществлять обратную связь, в соответствии с их воспитательными потребностями.

Обсуждение и заключения

Исходя из результатов исследования, можно утверждать, что взаимодействие семьи и школы выступает значимым фактором формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям. Данный процесс определяется изменяющимися социокультурными условиями, а также требованиями образовательных стандартов начального общего образования. Эффективное взаимодействие семьи и школы по вопросам формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям определяется четкими содержательными ориентирами по освоению и принятию младшим школьником обязанностей по отношению к семье, школе, социуму в целом, а также процессуально-отношенческим аспектом, предполагающим использование разнообразных форм сотрудничества семьи и школы.

Список использованных источников

1. Чистова Л. Н., Горшенина С. Н. Ответственное отношение младших школьников к своим обязанностям: сущность и структура понятия // Пер-

спективы науки. 2019. № 11 (122). С. 151–154. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42438098> (дата обращения: 20.02.2020).

2. Booth A., Dunn J. F. Family-school links: how do they affect educational outcomes? Routledge, 2013. 314 p.

3. Muller C., Kerbow D. Parent involvement in the home, school, and community // Parents, their children, and schools. Routledge, 2018. С. 13–42.

4. 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. № 3 (35). С. 39–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35646564> (дата обращения: 15.02.2020).

5. Байбородова Л. В., Пономарева В. М. Взаимодействие педагогов и родителей в процессе подготовки детей к обучению в школе // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-pedagogov-i-roditeley-v-protssesse-podgotovki-detey-k-obucheniyu-v-shkole> (дата обращения: 30.10.2019).

6. Ким Т. К. Семья как субъект взаимодействия со школой : учебное пособие. М. : Прометей, 2013. 166 с.

7. Недвецкая М. Н. Социальное партнерство школы и семьи в сфере управления образовательным учреждением // Наука и школа. 2006. № 5. С.8–11.

8. Абульханова-Славская К. А. Категория деятельности в советской психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 4. С. 11–28.

Поступила 28.03.2020;

принята к публикации 06.04.2020.

Об авторах:

Чистова Любовь Николаевна, аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), meleshkina54@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Chistova L.N., Gorshenina S.N. Responsible attitude of Junior schoolchildren to their duties: the essence and structure of the concept. *Perspektivy nauki = Prospects of science*. 2019; 11 (122): 151–154. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42438098> (accessed 20.02.2020). (In Russ.)

2. Booth A., Dunn J. F. Family-school links: how do they affect educational outcomes? Routledge, 2013. 314 p.

3. Muller C., Kerbow D. Parent involvement in the home, school, and community. *Parents, their children, and schools*. Routledge, 2018. P. 13–42.

4. Gorshenina S.N., Neyasova I.A. Case-problem as a means of practice-oriented training of the future teacher to the educational activity of the class teacher. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 3 (35): 39–45. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35646564> (accessed 15.02.2020). (In Russ.)

5. Baiborodova L.V., Ponomareva V.M. Interaction of teachers and parents in the process of preparing children for school. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* = Yaroslavl pedagogical Bulletin. 2014; 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-pedagogov-i-roditeley-v-protsesse-podgotovki-detey-k-obucheniyu-v-shkole> (accessed 30.10.2019). (In Russ.)

6. Kim T.K. Family as a subject of interaction with the school: textbook. Moscow, Prometheus. 2013. 166 p. (In Russ.)

7. Nedvetskaya M.N. Social partnership of school and family in the sphere of management of educational institution. *Nauka i shkola* = Science and school. 2006; 5: 8–11. (In Russ.)

8. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Category of activity in Soviet psychology. *Psichologicheskij zhurnal* = Psychological journal. 1980; 1 (4): 11–28. (In Russ.)

Submitted 28.03.2020;

revised 06.04.2020.

About the authors:

Lyubov N. Chistova, Postgraduate, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), meleshkina54@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 37.035.6

Формирование ценностно-смысловой компетентности обучающихся в процессе патриотического воспитания в начальной школе

А. Н. Шиканова

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары, Россия
anshik@list.ru

Введение: в статье представлены результаты исследования, определяющие и обосновывающие организацию процесса формирования ценностно-смысловой компетентности в процессе патриотического воспитания учащихся начальной школы. Актуальность исследования определяется необходимостью формирования ценностно-смысловой компетентности младших школьников как важнейшего целевого ориентира, заданного ФГОС общего начального образования, и научно-практической неразработанностью ценностно-смыслового компонента содержания патриотического воспитания в начальной школе.

Материалы и методы: в основу исследования положен комплекс теоретических и эмпирических методов, включающий экспериментальную работу в МБОУ СОШ № 22 г. Чебоксары им. Героя РФ Н. Ф. Гаврилова Чувашской Республики, которой были охвачены 32 учителя начальных классов, 656 младших школьников и их родители.

Результаты исследования: дано теоретическое и практическое обоснование эффективности педагогического сопровождения формирования ценностно-смысловой компетентности в процессе патриотического воспитания в начальной школе, включающее информационное обеспечение, актуализацию ценностно-смысловых доминант содержания патриотического воспитания младших школьников, практико-ориентированную, социально значимую, совместную с родителями деятельность. Выявлены основные критерии сформированности ценностно-смысловой компетентности младших школьников в процессе патриотического воспитания.

Обсуждение и заключения: анализ проведенной экспериментальной работы позволяет сделать вывод о том, что формирование ценностно-смысловой компетентности в процессе патриотического воспитания младших школьников должно опираться на теоретически и практически обоснованные ценностно-смысловые доминанты данного процесса, что способствует развитию самоопределения младших школьников в их дальнейшей жизни в условиях современного общества.

Ключевые слова: ценностно-смысловая компетентность, патриотическое воспитание, начальная школа, ценности, младший школьник.

Благодарности: автор выражает благодарность профессору кафедры теории, истории, методики музыки ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева, доктору педагогических наук Л. В. Кузнецовой за полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи.

The formation of value-semantic competence in the process of patriotic education at elementary school

A. N. Shikanova

*Chuvash State University named after I. N. Ulyanov, Cheboksary, Russia
anshik@list.ru*

Introduction: the article presents the results of a study that determine s and justifies the organization of the process of forming value-semantic competence in the process of patriotic education of elementary school students. The relevance of the study is determined by the need to form the value-semantic competence of elementary schoolchildren as the most important target, set by the Federal State Educational Standard for General Primary Education and the scientific and practical undevelopment of the value-semantic component of the content of patriotic education at elementary school.

Materials and Methods: the basis of the study was a set of theoretical and empirical methods, including experimental work in MBEE secondary school No. 22 in Cheboksary named after Hero of the Russian Federation N. F. Gavrilov of the Chuvash Republic, which included 32 primary school teachers, 656 primary school students and their parents.

Results: Theoretical and practical substantiation of the effectiveness of pedagogical support for the formation of value-semantic competence in the process of patriotic education at elementary school is given, which includes information support, updating the value-semantic dominants of the content of patriotic education of younger schoolchildren, a practice-oriented socially significant joint activity with parents. The main criteria for the formation of the value-semantic competence of younger students in the process of patriotic education are identified.

Discussion and Conclusions: analysis of the conducted experimental work allows us to conclude that the formation of value-semantic competence in the process of patriotic education of younger schoolchildren should be based on theoretically and practically justified value-semantic dominants of this process, which contributes to the development of self-determination of younger schoolchildren in their future life in modern society.

Key words: value-semantic competence, patriotic education, elementary school, values, primary school student.

Acknowledgments: the author expresses gratitude to the professor of the Department of Theory, History, and Methodology of Music at the Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovlev, Doctor of Pedagogical Sciences L.V. Kuznetsova for useful recommendations and valuable advice in preparing the materials of the article.

Введение

В условиях перехода к новым образовательным стандартам одной из приоритетных задач современного образования является формирование ценностно-смысловой компетентности учащихся начальной школы.

О сохранении традиционных ценностей российского общества как основы патриотического воспитания подрастающего поколения и ориентира для правильного выбора жизненного пути говорится в Ежегодном Послании Президента РФ Федеральному собранию¹. Отсюда исходят стратегические решения, принятые на различных уровнях государственного управления, касающиеся усиления внимания образователь-

ных организаций на проблему формирования у обучающихся ценностно-смысловой компетентности. Подтверждением их важности является государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 годы»², в которой актуализирована роль системы общего образования, применительно к нашему исследованию, начальной школы, с которой начинается образовательная траектория школьника.

¹ Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 15.01.2020 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342959/#dst0 (дата обращения: 17.06.2020).

² Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс]. URL: http://youthrussia.ru/wp-content/uploads/2016/12/%D0%93%D0%BE%D1%81%D1%83%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0_%D0%9F%D0%B0%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5.pdf (дата обращения: 17.06.2020).

Патриотизм в Большой советской энциклопедии определяется как любовь к отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам¹. В этом отражена нравственная сущность патриотизма – любовь к своему народу, гордость за его достижения, уважение к его истории, традициям и культуре своей страны, готовность к активной деятельности по приумножению ее богатства.

Воспитание личности младшего школьника, формирование ценностно важных для будущей жизни ориентиров и установок основывается на решении задачи формирования ценностно-смысловой компетентности в процессе патриотического воспитания. Именно патриотическое воспитание является фундаментальной основой формирования ценностно-смысловой компетентности младших школьников ввиду общности характеристических данных двух понятий.

Целью исследования, проведенного автором данной статьи, является научное обоснование педагогического сопровождения формирования у младших школьников ценностно-смысловой компетентности в процессе патриотического воспитания.

Обзор литературы

Основные вопросы формирования ценностей находят отражение в научных трудах философов, педагогов и психологов как прошлого, так и современности (В. А. Сухомлинский, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.).

В работе А. Р. Камасиной и С. И. Гильманшиной ценностно-смысловые компетенции определяются с позиции «человек – природа – общество». Раскрывая данное понятие, авторы выделяют способность видеть красоту природы, окружающей человека, через принятие научных знаний как ценности, а также умение гармонизироваться с современным миром, принимая решение и предпринимая действия посредством целевых и смысловых установок [1]. Тем самым актуализируется роль самостоятельности личности в принятии решений, в выявлении противоречий и закономерностей развития природы и общества. В исследовании Е. В. Раскачкина раскрывается сущность ценностно-смысловой компетенции с позиции компетентностного подхода, когда она может рассматриваться как личностные способности в применении знаний и умений, а также как качества личности, необходимые для выполнения успешной деятельности [2]. А. В. Хуторской дает следующее определение ценностно-смысловым компетенциям: «Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные

с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом» [3].

Под *ценностно-смысловой компетентностью* нами понимается некоторый набор знаний и смысловых установок, способствующих механизму становления самосознания личности в различных видах деятельности, связанных с формированием индивидуальных особенностей характера личности, устанавливающих траекторию дальнейшего развития.

Формирование ценностно-смысловой компетентности направлено на использование жизненного опыта, основой которого являются знания, умения и навыки, определяемые готовностью индивида к развитию, обновлению и формированию ценностно-ориентированного мировосприятия [4]. Отсюда нами выделены основные показатели ценностно-смысловой компетентности младших школьников (согласно А. В. Хуторскому): умение определять цели и смысловые установки для их реализации в своей образовательной деятельности; быть самостоятельным в выборе решений; умение ориентироваться в окружающем мире, осознавать свое место в нем; умение быть ответственным за последствия принятых решений.

Анализ теоретических источников в сопоставлении с изучением практики формирования ценностно-смысловой компетентности младших школьников в процессе патриотического воспитания и современными условиями образовательной среды начальной школы позволил выявить некоторые противоречия: 1) *на социальном и теоретическом уровнях* – между потребностью государства и общества в ценностно-смысловом самоопределении подрастающего поколения и недостаточной разработанностью научного обоснования формирования ценностно-смысловой компетентности обучающихся в процессе патриотического воспитания учащихся начальной школы; 2) *на практическом уровне* – между имеющимися целевыми ориентирами в формировании ценностно-смысловой компетентности младших школьников в системе начальной школы, заданными ФГОС общего начального образования, и неразработанностью системы педагогического сопровождения данного процесса, проходящего в системе патриотического воспитания младших школьников.

¹ Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров [Электронный ресурс]. URL: <http://bse.sci-lib.com/article087435.html> (дата обращения: 17.06.2020).

Материалы и методы

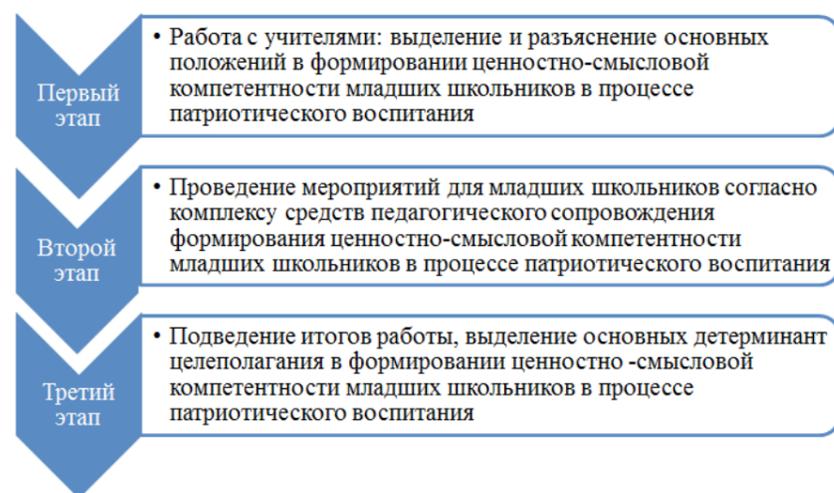
Для решения проблемы исследования, которая заключается в научном обосновании педагогического сопровождения формирования ценностно-смысловой компетентности в процессе патриотического воспитания в начальной школе, был проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы, проанализирован Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, проанализирован опыт работы начальной школы по проблеме нашего исследования.

В качестве основных подходов в исследовании нами были определены следующие: а) *аксиологический*, позволяющий обосновать выбор педагогами для младших школьников тех ценностей, которые им близки по возрасту, т. е. согласно принципу природосообразности; б) *региональный*, позволяющий учитывать историко-культурные, ментальные особенности полиэтнического населения региона, а также ориентирующий деятельность педагогов на создание комфортной образовательной среды младших школьников вне зависимости от национальности их родителей.

В ходе проведения исследования использовались теоретические методы: обобщение, абстрагирование, сравнительно-сопоставительный и системно-структурный виды анализа, синтез и педагогическое моделирование, а также методы сбора эмпирических данных: изучение литературных источников, педагогическая экспертиза, изучение и обобщение опыта по теме исследования, анкетирование, интервью, анализ документации по теме исследования. Для обработки результатов исследования использованы математические методы обработки данных. Базой исследования выступили начальные классы МБОУ СОШ № 22 г. Чебоксары им. Героя РФ Н. Ф. Гаврилова Чувашской Республики, где была проведена опытно-экспериментальная работа по апробации интегрированной модели организации педагогической поддержки формирования ценностно-смысловой компетентности младших школьников в процессе патриотического воспитания.

Результаты исследования

Исследование проводилось в соответствии с целевыми ориентирами, отражающими теоретическое обоснование и экспериментальную проверку эффективности педагогического сопровождения формирования ценностно-смысловой компетентности в процессе патриотического воспитания в начальной школе и состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.



Основными детерминантами целеполагания в формировании ценностно-смысловой компетентности в процессе патриотического воспитания в начальной школе нами выделены: 1) психологические возрастные особенности развития младших школьников на всех этапах начальной школы; 2) социальное окружение младших школьников (семья, родители, друзья, кружковая деятельность, дополнительные образовательные и воспитательные программы, спортивные секции и т. д.); 3) ведущая образовательная деятельность – занятия в школе, факультативы, культурно-массовые школьные мероприятия; 4) требования ФГОС начального общего образования о выполнении педагогической и воспитательной задачи; 5) внешние влияния на формирование ценностно-смысловой компетентности в процессе патриотического воспитания в начальной школе (телевидение, средства массовой информации, интернет); 6) прогнозируемые результаты формирования ценностно-смысловой компетентности в процессе патриотического воспитания в начальной школе.

Исходным материалом, актуализирующим исследование, стали результаты опроса учителей начальных классов (32 учителя 1–4 классов МБОУ СОШ № 22 им. Героя России Н. Ф. Гаврилова г. Чебоксары). Анализ ответов на предложенные вопросы показал, что в своем большинстве учителя выделяют безусловную необходимость формирования ценностно-смысловой компетентности у младших школьников (89 % от числа опрошенных), 3 % учителей не считают этот процесс необходимостью, возлагая на родителей ответственность в этом нелегком процессе, 8 % учителей воздержались с ответом на данный вопрос анкеты. Отметим, что 80 % учителей видят необходимость в повышении знаний по проблеме формирования ценностно-смысловой компетентности в процессе патриотического воспитания, 20 % учителей не видят необходимости в повышении знаний по данному вопросу.

На первом этапе проводилась консультативная работа с учителями начальных классов с целью определения сущности ценностно-смыс-

ловой компетентности и ее основных показателей. В ходе последующего круглого стола, где педагогам было предложено выступить по проблеме формирования ценностно-смысловой компетентности младших школьников в процессе патриотического воспитания, был разработан комплекс педагогического сопровождения данного процесса.

Комплекс педагогического сопровождения формирования ценностно-смысловой компетентности в процессе патриотического воспитания в начальной школе представлен следующими логико-структурными составляющими:



Информационное обеспечение, включающее консультирование педагогов и родителей, информационный взаимообмен между ними, следствием которого стало взаимообогащение родителей и учителей, обеспечило разработку различных форм работы патриотической направленности, активное участие в них родителей. Это способствовало формированию у младших школьников тех компонентов ценностно-смысловой компетентности, которые соответствуют пониманию ими смыслов и ценностей микро- (семья) и макро- (общество) социума, а также освоению и присвоению всего этого на личностном уровне.

Ценностно ориентированная социально и личностно значимая деятельность обучающихся носила характер практико-ориентированной деятельности, нацеленной на достижение глубокого понимания и осознание своего «я» младшим школьником в обществе, основанной на эмоционально-окрашенной составляющей процесса формирования ценностно-смысловой компетентности в начальной школе. Данное «приобретение» обусловлено участием обучающихся в практической деятельности, соответствующей возрастными особенностями личности младшего школьника.

На формирующем этапе экспериментального исследования нами большое внимание было уделено проведению с младшими школьниками мероприятий патриотической направленности, таких как уроки мужества, конкурсы рисунков, конкурсы чтецов, тематические выставки и др. Важное значение педагоги и родители уделяли

добровольческим делам (акции «Помоги ветерану», «Вахта памяти», «Цветы к памятникам» и т. д.). Участие детей с родителями, старшими в семье, своими родственниками в акции «Бессмертный полк» мы рассматриваем в качестве важного показателя развития у них ценностного отношения к истории своей семьи как к истории своей Родины. В преддверии этой акции у себя дома дети с родителями оформляли фотографии участников Великой Отечественной войны – их прадедов, как бы «проживали» военные биографии фронтовиков, а их подвиги «примеряли на себя». В этом проявлялось умение детей ориентироваться в окружающем их мире, понимать и осознавать свое место в нем. Написание детьми мини-сочинений, сочинение стихов и рассказов о Родине, анкетирование педагогов и родителей стали частью диагностики сформированности ценностно-смысловой компетентности младших школьников.

Контрольная диагностика показала повышение уровня сформированности ценностно-смысловой компетентности по основным показателям. Педагогическая диагностика представляла собой комплекс методов: наблюдение, анкетирование, беседы, анализ поведенческих реакций и т. д. для определения и выявления уровня сформированности.

Таблица 1

№ п/п	Показатели ценностно-смысловой компетентности младших школьников (согласно А. В. Хуторскому)	Оценка сформированности показателей в баллах (от 1 до 10) до эксперимента	Оценка сформированности показателей в баллах (от 1 до 10) после эксперимента
1.	Умение определять цели и смысловые установки для их реализации в своей образовательной деятельности	6	8
2.	Умение быть самостоятельным в выборе решений	5	8
3.	Умение ориентироваться в окружающем мире, осознавать свое место в нем	5	7–8
4.	Умение быть ответственным за последствия принятых решений	3–4	8–9

Важной составляющей формирования ценностно-смысловой компетентности в начальной школе, которая функционирует в поликультурном регионе, является гармоничное сочетание национально особенного и общечеловеческого. Согласно этому «огромная роль принадлежит национально культурной учебной и предметной среде образовательного учреждения, в которой

младшие школьники познают жизнь в ее разнообразных проявлениях» [5]. Данное утверждение подтверждается проведенным нами анкетированием учителей, анализ которого показал, что 82 % учителей начальных классов считают необходимым знание культуры и традиций своего народа. Тем самым актуализируется процесс формирования ценностно-смысловой компетентности личности на основе ценностей, заложенных в основу культурного облика своего народа.

Формирование ценностно-смысловой компетентности в процессе патриотического воспитания в начальной школе опирается на этнопедагогический подход, разработанный Г. Н. Волковым [6], позволяющий сохранять естественность в воспитании младшего школьника в единстве традиций семейного (национальный статус семьи) и школьного воспитания. На этой основе происходит становление личности младшего школьника как субъекта социокультурной (поликультурной, этнокультурной) общности, наделенного опытом общения с традиционными ценностями микро- и макросоциума. Именно сензитивность этого возраста требует активной включенности родителей в процесс формирования у детей ценностно-смысловой компетентности через активное участие во всем разнообразии форм и средств патриотического воспитания. Это актуализирует новое осмысление работы педагогов начальной школы по формированию ценностно-смысловой компетентности младших школьников на основе использования жизненного опыта родителей, в целом семьи, обладающей огромным потенциалом патриотического воспитания. Нами отмечается, что у родителей учащихся начальной школы «прошлого поколения» (для учителя начальной школы это 10 лет тому назад) возрос интерес к традиционным ценностям общества и семьи, понимание того, что Родина начинается «с той песни, что пела нам мать», соответственно к сотрудничеству со школой. Так что участие родителей в работе начальной школы по формированию ценностно-смысловой компетентности их детей и есть патриотическое воспитание.

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование показало, что формирование ценностно-смысловой компетентности в процессе патриотического воспитания в начальной школе направлено на выполнение важнейшей задачи современного образования – воспитание гражданина своего Отечества как «культурного члена социума, который бережно относится к историческому наследию, ... и общественным ценностям»⁴. В контексте

данного целевого ориентира рассмотрение проблемы нашего исследования потребовало анализа многих научных работ, среди которых особую помощь в научном обеспечении формирования ценностно-смысловой компетентности в процессе патриотического воспитания в начальной школе оказали исследования Г. Н. Волкова (традиционные ценности семьи – Родина, воспитания).

Проблема воспитания личностно и социально значимых ценностей и их смыслового значения для подрастающего поколения, рассматриваемая в трудах великих педагогов (К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, Г. Н. Волкова), в настоящем исследовании получила конкретизацию в системе патриотического воспитания младших школьников, так как именно в сензитивном возрасте формируются такие начала, как чувство любви и благодарности близким, желание познавать и понимать историю своей семьи и Родины, готовность оберегать родную природу и заботиться о тех, кто нуждается в помощи [7; 8].

Данное исследование направлено на выявление и научное обоснование ценностно-смысловых доминант содержания патриотического воспитания, что не было предметом специального исследования. Тем самым оно может рассматриваться в качестве важнейшего целевого ориентира воспитательно-образовательной деятельности начальной школы, определения перспектив ее развития в соответствии с развитием общества и государства.

Список использованных источников

1. Камасина А. Р., Гильманшина С. И. Формирование ценностно-смысловых компетенций в процессе естественнонаучного образования // *Фундаментальные исследования*. 2011. № 12 (3). С. 480–484.
2. Раскачкина Е. В. Формирование ценностно-смысловых компетенций будущих кадастровых инженеров с позиции компетентностного подхода // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2011. № 1 (17). С. 144–152.
3. Хуторской А. В. Миссия ученика как основание его стремлений и компетентностей. Научный результат // *Педагогика и психология образования*. 2018. Т. 4. № 1. С. 51–64.
4. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в образовании // *Эйдос*. 2014. № 4. С. 7.
5. Кузнецова Л. В. Основные тенденции этнокультурного воспитания на современном этапе // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. 2015. № 3 (87). С. 75.

⁴ ФГОС начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 17.06.2020).

6. Волков Г. Н. Педагогика любви : избр. этно-пед. соч. : в 2 т. / сост. М. Н. Егоров. М. : Магистр-Пресс, 2002. Т. 1. 456 с.

7. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8-и томах. Т. 6. М. : Педагогика, 1983. 386 с.

8. Ушинский К. Д. Русская школа / сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой / отв. ред. О. А. Платонов. М. : Институт русской цивилизации, 2015. 688 с.

Поступила 24.04.2019;
принята к публикации 19.06.2020.

Об авторе:

Шиканова Анастасия Николаевна, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии и переводоведения, аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (428015, Россия, Чебоксары, Московский проспект, д. 15), anshik@list.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Kamasina A.R., Gilmanshina S.I. The formation of value-semantic competences in the process of natural science education. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*. 2011; 12 (3): 480–484. (In Russ.)

2. Raskachkina E.V. Formation of value-semantic competences of future cadastral engineers from the position of a competency-based approach. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki = News of higher educational institutions. Volga region. Humanitarian sciences*. 2011; 1 (17): 144–152. (In Russ.)

3. Khutorskoy A.V. The mission of the student as the basis of his aspirations and competencies. *Scientific Result. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*. 2018; 4 (1): 51–64. (In Russ.)

4. Zimnyaya I.A. Competence and competence in education. *Eidos*. 2014; 4: 7–12. (In Russ.)

5. Kuznetsova L.V. The main trends of ethnocultural education at the present stage. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva = Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev*. 2015; 3 (87): 75. (In Russ.)

6. Volkov G.N. Pedagogy of love: Elect. ethnopedist. Op. : [In 2 vols.] / Comp. M.N. Egorov. Moscow, Magister Press, 2002. Т. 1. 456 p. (In Russ.)

7. Makarenko A.S. Pedagogical works: in 8 vol. Moscow, Pedagog. 1983. Т. 6. 386 p. (In Russ.)

8. Ushinsky K.D. Russian school / comp., foreword., comment. V.O. Gusakova / Resp. ed. O.A. Platonov. Moscow, Institute of Russian Civilization, 2015. 688 p. (In Russ.)

Submitted 24.04.2020;
revised 19.06.2020.

About the author:

Anastasia N. Shikanova, Senior Lecturer, Department of Romano-Germanic Philology and Translation Studies, Postgraduate of the Department of Pedagogy and Psychology Chuvash State University named after I.N. Ulyanov (15 Moskovsky Pr., Cheboksary, 428015, Russia), anshik@list.ru

The author has read and approved
the final manuscript.

УДК 378(045)

Модель формирования ценностных ориентаций подростков средствами культурно-образовательного проекта

М. А. Якунчев¹, Е. В. Поляков²

¹ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

²ГОУ ДПО «Коми республиканский институт развития образования», г. Сыктывкар, Россия

Введение: в статье представлено описание модели формирования ценностных ориентаций подростков средствами культурно-образовательного проекта. Целью исследования является обоснование названной модели как теоретического конструкта для ее практического использования в сфере общего образования в направлении приобщения подростков к ценностям, а на их основе усвоения ими ценностных ориентаций личностной и социальной значимости.

Материалы и методы: материалами послужили данные источников, отражающие сущность моделирования и важность использования оригинальных моделей в общем образовании; для выполнения исследования применялись методы теоретического уровня – анализ литературы, систематизация и обобщение ее данных и собственного опыта, моделирование.

Результаты исследования: итогом исследования является разработанная и описанная модель формирования ценностных ориентаций подростков средствами культурно-образовательного проекта, состоящая из совокупности компонентов – методологического, целевого, содержательного, организационно-процессуального, критериально-диагностического и результативного. Каждый из них представляется с учетом возрастных особенностей подростков и признаков моделей, используемых в сфере общего образования.

Обсуждение и заключения: подростковый возраст является наиболее чувствительным периодом формирования ценностных ориентаций. Именно они являются основой для дальнейшего определения жизненной позиции и мягкой адаптации подростков в социумах при усвоении ими общепризнанных норм поведения, различных способов деятельности, включая общение. Одним из педагогических средств успешного достижения обозначенной установки может быть модель приобщения названной категории детей к ценностям посредством выполнения культурно-образовательных проектов. Их потенциал полноценно реализуется при специально организованной педагогом собственной деятельности в направлении самостоятельного выполнения подростками комплекса действий по изучению проблем, явлений, событий материальной и духовной культуры, определяющих развитие общества в разное историческое время, имеющих актуальность в достижении современных образовательных результатов и завершающийся созданием продукта в процессе проектирования для его публичной презентации.

Ключевые слова: образовательное проектирование, педагогическая модель, подростковый возраст, модель формирования ценностных ориентаций подростков на основе использования культурно-образовательных проектов.

Model of teenagers value orientations formation by means of a cultural-educational project

M. A. Yakunchev^a, E. V. Polyakov^b

^aMordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

^bKomi Republican Institute of education development, Syktyvkar, Russia

Introduction: the article describes the model of formation of value orientations of teenagers by means of a cultural-educational project. The purpose of the research is to substantiate the named model as a theoretical construct for its practical use in the field of general education in the direction of introducing teenagers to values, and on their basis, their assimilation of value orientations of personal and social significance.

Materials and Methods: the materials used were data from sources that reflect the essence of modeling and the importance of using original models in general education; to perform the research, used methods of theoretical level – analysis of literature, systematization and generalization of its data and own experience, modeling.

Results: the result of the research is the developed and described model of formation of value orientations of teenagers by means of a cultural-educational project, which consists of a set of components – methodological, target, content, organizational and procedural, criteria-diagnostic and effective. Each of them is presented taking into account the age characteristics of adolescents and features of models used in general education.

Discussion and Conclusions: adolescence is the most sensitive period of formation of value orientations. They are the basis for further determining the life position and soft adaptation of adolescents in societies when they learn generally recognized norms of behavior, various ways of activity, including communication. One of the pedagogical means of successfully achieving this goal can be a model of introducing this category of children to values through the implementation of cultural-educational projects. Their potential is fully realized with a specially organized by the teacher of their own activities in the direction of the independent implementation by adolescents of a set of actions to study the problems, phenomena, events of material and spiritual culture that determine the development of society at different historical times, which are relevant in achieving modern educational results and ending with the creation of a product in the process designing for its public presentation.

Key words: educational design, pedagogical model, adolescence, model of formation of value orientations of teenagers based on the use of cultural-educational projects.

Введение

Гуманистическая парадигма образования ориентирована на максимальное раскрытие индивидуальности человека при развитии его ин-

теллектуальных потребностей и межличностных отношений. Она может успешно реализоваться при признании и принятии подрастающими поколениями культурных значений определен-

ных явлений действительности. Не случайно в реализуемых сегодня государственных образовательных стандартах общего образования отмечается, что одним из требований школьного образования является приобщение обучающихся к общечеловеческим ценностям, а также освоение культурных ценностей своей этнической и социокультурной группы¹. Данная установка в большей степени относится к подросткам, которые наиболее остро реагируют на различные события и явления окружающей действительности в силу возрастных особенностей. Из-за кардинальных изменений когнитивной, эмоциональной, мотивационной и деятельностной сфер чрезвычайно важным в данном возрасте является ознакомление детей с различными категориями ценностей, особенно культурного назначения, во многом обеспечивающих осмысленное социально одобряемое поведение. Для этого необходимо включать подростков в различные виды деятельности, среди которых особое положение занимает проектная деятельность культурно-образовательного содержания. Отметим, что именно такое содержание предполагает освоение материального и нематериального историко-культурного, а также природного наследия людей, особенно в местности своего проживания. Такое наследие обладает большой значимостью для жизнедеятельности подростков, поскольку через его освоение воспринимается опыт, традиции и обычаи предшествующих поколений, которые в совокупности могут служить для них ориентирами в выполнении культуросообразных действий в сочетании с социально оправданным поведением.

Обзор литературы

Для выполнения целенаправленных действий в аспекте построения модели формирования ценностных ориентаций подростков средствами культурно-образовательного проекта для нас важными были работы известного отечественного педагога В. И. Загвязинского. По его мнению, «педагогическая модель отражает не только реально действующий образовательный процесс, но и предполагаемый вариант его протекания». Продолжая обозначенную мысль, ученый отмечает, что такая модель по своей структуре представляет собой «идеальный образ желаемого будущего и тенденции его развития» [1]. В направлении наполнения разработанной модели определенным содержанием для нас важными были положения, представленные в философских трудах таких ученых, как С. Ф. Анисимов [2], Н. А. Бердяев [3] и М. С. Каган [4]. На их основе осмысливалась сущность понятия «цен-

ность», определялись категории ценностей для лучшего представления их общеобразовательного смысла. Большое значение имели также исследования, в которых раскрываются смыслы определенных подходов, позволивших не только конструктивно выстроить разработанную нами модель, но и наполнять ее компоненты определенным содержанием. В первом случае нельзя было обойтись без обращения к системному подходу, обоснованному В. Н. Садовским [5], Э. Г. Юдиным [6]. Он позволил нам выразить модель через основную категорию *система*, отражающую совокупность взаимосвязанных компонентов модели как теоретического конструкта. Во втором случае важными были представления о культурологическом (Е. В. Бондаревская [7], Л. М. Ванюшкина) [8], аксиологическом (А. В. Кирьякова [9], Т. Н. Мальковская) [10] и деятельностном (Л. С. Выготский [11], А. Н. Леонтьев) [12] подходах. На основе культурологического подхода в модели отражены представления о материальных и духовных ценностях общечеловеческого, национального и регионального значения. С опорой на аксиологический подход лучше удалось в модели обозначить важность сочетания познавательного и практического действий для установления и рассмотрения взаимосвязей между ценностями, социальными и культурными факторами и личностью подростков. Деятельностный подход в модели стал базой для организации и выполнения подростками действий проектирования как выразителей их целенаправленного взаимодействия с объектами материального и нематериального историко-культурного, а также природного наследия людей. Именно через взаимодействие у них возникает возможность учиться «строить самого себя», становиться самим собой, развиваться при актуализации личностного потенциала. Обозначенные суждения для нас были важными как теоретические предпосылки определения и характеристики разработанной модели.

Материалы и методы

В качестве материалов исследования послужили данные литературных источников, отражающие сущность моделирования и важность использования оригинальных моделей в общем образовании. Также важными были представления о ценности как категории, ее выразителях и их общеобразовательном значении для обучающихся подросткового возраста. Для успешного выполнения исследования применялись методы теоретического уровня – анализ литературы, систематизация и обобщение ее данных и собственного опыта, моделирование.

Результаты исследования

На основе устоявшихся в литературе представлений о педагогическом моделировании и

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М.: Просвещение, 2013. 63 с.

педагогической модели как теоретическом конструкте, разработанная нами модель формирования ценностных ориентаций подростков средствами культурно-образовательного проекта представляет собой совокупность определенных компонентов. Таковыми являются методологический, целевой, содержательный, организационно-процессуальный, критериально-диагностический и результативный компоненты. Выразим их краткие характеристики.

Методологический компонент представляет собой совокупность определенных идей, подходов и принципов. Из первых для нас являются актуальными идея совершенствования личности и идея универсальной ценности культуры. Из вторых – системный, аксиологический, культурологический и деятельностный подходы. Из третьих – принципы научности, гуманизации, междисциплинарности, интеграции, регионализации, единства теоретической и практической деятельности.

В целом идеи как формы постижения в мысли явлений для нас важны в направлении проекции познания и практического преобразования определенных объектов окружающего мира подростками. Идея совершенствования личности как процесс позитивных изменений индивидуальных свойств человека, осуществляемых через деятельность, познание окружающей действительности, других людей, самого себя на основе использования материала ценностного содержания позволяет достигать качественных преобразований во внутреннем мире подростка. Использование идеи универсальной ценности культуры дает возможность представлять культуру не только с позиции ее информационной и познавательной функций, но и аксиологической функции, которая может ориентировать подростков в мире ценностей, формируя и расширяя представления об идеалах и нормах.

В целом подходы нам были важны как стратегии педагогической деятельности построения образовательного процесса на основе применения его ценностной составляющей. Системный подход позволил нам представить разработанную модель в виде структуры с определенными компонентами, реализация которых на практике является обязательным условием организации целенаправленной ценностно-ориентированной деятельности подростков. Вместе с тем такой подход предоставил возможность определить во взаимосвязи задачи, содержание, формы, методы и средства их учебно-познавательной деятельности при согласовании с ожидаемыми результатами в отношении выполнения культурно-образовательных проектов. Аксиологический подход был основой для представления подросткам материала о человеческом, социальном и

культурном значениях объектов материального и духовного мира. При выполнении культурно-образовательных проектов обозначенные значения, принятые и усвоенные ими, вполне могут стать смысловыми ориентирами в повседневной жизни и деятельности. Культурологический подход определяет человека как духовного субъекта культуры, обладающего такими свойствами, как понимание сущности жизни, ответственность, способность к культурному творчеству и самовыражению себя в культуре. Поэтому он нацеливал нас на становление культуросообразной личности подростка в процессе реализации проектной деятельности. Деятельностный подход предполагает реализацию человеческой формы активного отношения к окружающему миру. На его основе определялось содержание ценностного отношения подростков к объектам окружающей действительности для ее целесообразного преобразования с использованием культурных образцов, созданных и создаваемых людьми.

В целом принципы для нас были важны как исходные пункты в отношении содержательного обогащения и большего высвечивания культурно-образовательных доминантов представленных выше идей и подходов. Принцип научности стал объективной основой отражения теоретического и эмпирического содержания модели в целом, а также «наполнения» содержания образовательного материала для подростков, включая ценностную его составляющую. Принцип гуманизации явился основой для определения и использования в отношении подростков мотивов человечности и человеколюбия для реализации их внутреннего – психологического потенциала в развивающем ключе на основе материала ценностного содержания. Принцип междисциплинарности был важным для объективного и скорординированного представления сущности и элементов понятий, которые лучше познаются с позиции разных учебных дисциплин. К числу таких понятий в нашем случае относятся *природа, человек, история, культура, ценность*. Принцип интеграции для нас был важен с позиции педагогической необходимости объединения используемого содержания материала на основе связи гуманитарных и естественнонаучных знаний, а также с позиции согласованного выполнения таких аспектов деятельности подростков, как познавательный, исследовательский, ценностно-ориентированный, эстетический, экологический и нравственный. Принцип регионализации стал вектором образовательного процесса по учету природных, исторических, социальных, экономических и культурных особенностей территории своего проживания. Он вытекает из настоятельной необходимости ознакомления подростков с особенностями культуры отношения к

традициям, истории, природе своего народа, которые раскрывают глубинные, многогранные и гармонические взаимоотношения людей между собой, между человеком-обществом и природой. Принцип единства теоретической и практической деятельности подразумевает сопоставление определенных теоретических положений с реальной педагогической деятельностью. Он отрицает абстрактно-просветительскую направленность в формировании личности и предполагает соотнесение содержания, форм и методов работы подростков с преобразованиями с помощью культурно-образовательных проектов.

Целевой компонент модели отражает социальный заказ государства и общества на формирование ценностных ориентаций подростков средствами культурно-образовательных проектов. Достижению цели способствуют три категории задач. Задачами обучения являются формирование у подростков базовых знаний о наследии человека на основе использования материала регионального смысла – природных, исторических, культурных, экологических, этнокультурных особенностях жизнедеятельности коми народа в контексте его традиционной материальной и духовной культуры в согласовании с общечеловеческими и российскими ценностями. Задачи воспитания заключаются в формировании у подростков признаков носителя ценностей родной культуры, уважающего историко-культурное наследие своего и других народов, проживающих в Коми республике и России; способствование освоению нравственной, экологической и эстетической культуры на основе устоявшихся традиций, норм и правил разных народов. Задачами развития стали обогащение содержания умений поиска, анализа и синтеза, оценивания информации ценностного смысла из разных источников; стимулирование стремлений к активному участию в деятельности по сохранению и развитию традиционной культуры коми народа и других народов через освоение историко-культурного, художественного и природного наследия; развитие речи при подготовке и представлении результатов выполненных культурно-образовательных проектов подростками

Содержательный компонент модели лучше представляется в структурных его элементах – мотивационном, аксиологическом, и деятельностном и рефлексивном. Первый из них отражает потребности, мотивы важные в освоении необходимых ценностей и ценностных ориентаций, знаний, интеллектуальных и практических умений. Данный элемент важен для проявления положительного отношении подростков к выполнению культурно-образовательных проектов и появления устойчивой социально окрашенной мотивации. Второй элемент – аксиологический

состоит из понятий ценностного ряда. Их лучше представлять в определенных группах. Первая группа – это понятия «ценность» и «виды ценностей». Ценность следует рассматривать как свойство любого объекта окружающей действительности иметь значение для человека и общества в культурном, социальном и личностном аспектах. Ее для подростков желательно конкретизировать различными видами ценностей – познавательная, практическая, эстетическая, этическая, этническая, экологическая, экономическая, рекреационная, здоровьесберегающая. Именно с ними приходится иметь дело в процессе выполнения культурно-образовательных проектов. Вторая группа – это понятия «оценка» и «оценочное отношение». Оценка представляется как суждение о значении любого объекта для людей, вступающих с ним в оценочные отношения. Оценочное отношение проявляется в связи человека с рассматриваемым объектом с позиции личностной, социальной и культурной значимости. Именно освоенность названных понятий может быть фактором формирования ценностно-ориентационной основы поведения подростков в процессе выполнения культурно-образовательной проектов. Третий элемент – деятельностный. Он представляется в определенных совокупностях действий – интеллектуальных, обеспечивающих познание объектов материального и духовного мира и практических, позволяющих их изменять в лучшую сторону. В совокупности они при выполнении проектов предназначены для успешной реализации таких аспектов деятельности как познавательный, практический, эстетический, преобразовательный, природоохранный, коммуникативный, ценностно-ориентированный. Четвертый элемент – рефлексивный предназначен для проведения подростками анализа собственной деятельности, выполнения объективной оценки себя как исполнителя культурно-образовательных проектов. Содержание в обобщенном виде представляется в разработанной нами программе культурно-образовательных проектов с названием «Природа, история и культура Коми края», адресованной подросткам, обучающимися в 6–9 классах. Выразителями программы являются конкретные проекты. Для подростков-шестиклассников – это «Духовный путь первосвященника Стефана Пермского», «Человек и природа в мифах и преданиях коми народа», «Мифы и реальность», «Исчезающие памятники деревянного зодчества Севера»; для подростков-семиклассников – «Старообрядчество и православие: противостояние религий», «Ловья вэр: лес в традициях коми народа», «Старый дом в таежном краю», «Усть-Сысольск – Сыктывкар – перекресток эпох»; для подростков-восьмиклассников – «Просветители Коми края: люди

и судьбы», «Под защитой золотой птицы: Пермский звериный стиль», «Коми народные ремёсла: «мужские» и «женские», «Коми край в изобразительном искусстве Республики Коми»; для подростков-девятиклассников – «Время героев», «Памятники природы в легендах и преданиях коми народа», «Как рождались народные праздники?», «Коми театр: время и люди»).

Организационно-процессуальный компонент предполагает использование таких форм и методов, с помощью которых возникает объективная возможность, при целесообразном взаимодействии педагога и подростков, формировать у них ценностные ориентации. Как показала теория и практика работы с названной категорией детей, эффективными формами являются учебные занятия комбинированного типа, занятия-дискуссии, занятия-консультации, занятия-экскурсия, занятия-виртуальные образовательные путешествия, индивидуальная, групповая и фронтальная работы по выполнению проектов. В качестве эффективных методов укажем на следующие: проектный, проектно-исследовательский, словесный (беседа, объяснение, рассказ); наглядные (иллюстрация, демонстрация); организации взаимодействия и накопления социального опыта (временная работа в группах, создание системы взаимных переживаний, организация работы учащихся-консультантов); развития познавательного интереса, создание ситуации творческого поиска, развитие творческих способностей и личных качеств (творческое задание, постановка проблемы, создание креативного поля), эмоционально-личностного стимулирования; осуществления ценностного обмена мнениями.

Критериально-диагностический компонент модели предполагает использование трех уровней, необходимых для мониторинга динамики формирования ценностных ориентаций подростков: 1) низкий уровень представляет незначительную ценность культуры для подростка, либо отсутствие этой ценности в сознании подростка; 2) средний уровень представляет понимание подростком значения культуры, восприятие культуры, однако полного осознанного самоопределения по отношению к этой ценности в сознании подростков, достигших среднего уровня, не произошло; 3) высокий уровень характеризует истинную роль культуры, нравственного, экологического, эстетического, этнического компонентов культуры в жизни подростка, потребность подростков в освоении материального и духовного мира культуры.

Результативный компонент модели представляет собой совокупность данных, отражающих динамику формирования ценностных

ориентаций подростков средствами культурно-образовательных проектов. Для эффективного функционирования модели формирования ценностных ориентаций подростков средствами культурно-образовательных проектов имеется необходимость в реализации определенных педагогических условий. Таковыми являются: 1) определение и разработка культурно-образовательного содержания проектов для выполнения подростками; 2) подготовка педагогов к выполнению подростками культурно-образовательных проектов; 3) активизация деятельности подростков по выполнению культурно-образовательных проектов и использованием детско-взрослого сотрудничества и социокультурных институтов.

Обсуждение и заключения

Представленная модель формирования ценностных ориентаций подростков средствами культурно-образовательных проектов представляется как теоретический конструкт для его использования в реальной педагогической практике. Она состоит из определенных компонентов – методологического, целевого, содержательного, организационно-процессуального, критериально-диагностического и результативного. Они связаны между собой логическими отношениями, реализация которых может служить фактором успешности образовательного процесса в направлении выполнения подростками проектной деятельности. Смыслообразующей основой рассматриваемой модели является реализация социального заказа на полноценно образованных и воспитанных подростков, которые в силу возрастных изменений когнитивной, эмоциональной, мотивационной и деятельностной сфер остро нуждаются в целенаправленной организации их свободного времени.

Список использованных источников

1. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Альма-Матер. 2004. № 9. С. 21–25.
2. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М. : Мысль, 1988. 253 с.
3. Бердяев Н. А. О назначении человека. М. : Республика, 1993. 382 с.
4. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб. : Петрополис, 1997. 416 с.
5. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. М. : Наука, 1974. 279 с.
6. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М. : Наука, 1978. 391 с.
7. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д : Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. 325 с.

8. Ванюшкина Л. М. Современный философско-культурологический контекст образования // Человек и образование. 2012. № 3 (32) С. 22–26.

9. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург : Б. и., 1996. 190 с.

10. Мальковская Т. Н. Теоретические основы исследования ценностных ориентаций и интересов школьников // Ценностные ориентации и интересы школьников : сб. науч. тр. М. : Изд-во МГУ, 1983. С. 5–19.

11. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1996. 533 с.

12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.

*Поступила 20.06.2020;
принята к публикации 25.06.2020.*

Об авторах:

Якунчев Михаил Александрович, профессор кафедры биологии, географии и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор педагогических наук, mprof@list.ru

Поляков Евгений Викторович, методист лаборатории развития этнокультурного образования ГОУ ДПО «Коми республиканский институт развития образования» (167000, Россия, г. Сыктывкар, ул. Орджоникидзе 23), ev-polykov@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Якунчев Михаил Александрович – научное руководство, определение замысла и методологии статьи.

Поляков Евгений Викторович – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Zagvyazinsky V.I. Modeling in the structure of socio-pedagogical design. *Alma Mater*. 2004; 9: 21–25. (In Russ.)

2. Anisimov S.F. Spiritual values: production and consumption. Moscow, Thought, 1988. 253 p. (In Russ.)

3. Berdyaev N.A. Appointment of a person. Moscow, Republic, 1993. 382 p. (In Russ.)

4. Kagan M.S. Philosophical theory of value. Saint-Petersburg, Petropolis, 1997. 416 p. (In Russ.)

5. Sadovsky V.N. Bases of the General theory of systems. Moscow, Science, 1974. 279 p. (In Russ.)

6. Yudin E.G. System approach and principle of activity. Moscow, Science, 1978. 391 p. (In Russ.)

7. Bondarevskaya E.V. Theory and practice of personality-oriented education. Rostov-on-don, Publishing house of the Rostov pedagogical University, 2000. 325 p. (In Russ.)

8. Vanyushkina L.M. Modern philosophical and cultural context of education. *Chelovek i obrazovanie = Human and education*. 2012; 3 (32): 22–26. (In Russ.)

9. Kiryakova A.V. Theory of personality orientation in the world of values. Orenburg, 1996. 190 p. (In Russ.)

10. Malkovskaya T.N. Theoretical bases of research of value orientations and interests of school children. *Cennostnye orientacii i interesy shkolnikov: sbornik nauchnyh trudov = Value orientations and interests of school children: Collection of proceedings*. Moscow, Publishing house of Moscow state University, 1983. P. 5–19. (In Russ.)

11. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology. Moscow, Pedagogy, 1996. 533 p. (In Russ.)

12. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Political publ. 1975. 304 p. (In Russ.)

*Submitted 20.06.2020;
revised 25.06.2020.*

About the authors:

Mikhail A. Yakunchev, Professor, Department of biology, geography and teaching methods, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), mprof@list.ru

Evgeniy V. Polyakov, methodist of the laboratory for the development of ethnic and cultural education Komi Republican Institute of education development (23 Ordzhonikidze St., Syktyvkar, 167000, Russia), ev-polykov@mail.ru

Contribution of the authors:

Mikhail A. Yakunchev – scientific guidance, definition of the concept and methodology of the article.

Evgeniy V. Polyakov – theoretical analysis of the literature on the research problem, critical analysis and revision of the text.

The authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.016: 94(470.345)(045)

**К вопросу о преподавании социальной истории США XX века в российских вузах
(из опыта МГПИ имени М. Е. Евсевьева)**

И. К. Корякова*, Ю. Е. Паулова**

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

**koryakova@yandex.ru, **paulova79@yandex.ru*

Введение: актуальной в современных условиях является задача изучения, теоретического осмысления и преподавания исторического опыта США. Раскрытие особенностей преподавания проблематики, связанной с социальной историей США, в российских вузах на примере факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МГПИ) является целью данной статьи.

Материалы и методы: материалами исследования послужили научные работы по истории США, а также учебно-методическая литература по исследуемым вопросам как отечественных, так и американских историков. В основе исследования находится принцип историзма. Для решения поставленных авторами задач используются сравнительно-исторический и описательный методы.

Результаты исследования: в МГПИ накоплен богатый и интересный опыт преподавания истории США в системе гуманитарного высшего образования. Темы, касающиеся рабочей истории США и рабочей политики американского государства, изучаются студентами в рамках базовых исторических дисциплин, таких как «Новейшая история стран Запада» и «Новая и новейшая история стран Европы и Америки». В наибольшей степени они раскрываются во время преподавания таких тем, как «"Новый курс"» Ф. Рузвельта», «"Справедливый курс" Г. Трумэна», «"Великое общество" Л. Джонсона», «США в годы Второй мировой войны» и «Роль государства в социально-экономическом развитии стран Запада в конце XX – начале XXI веков». Студентам, обучающимся по программам «История. Право» и «Право. История» предлагается элективный курс «История и культура США», в котором вопросам рабочей истории уделяется более существенное внимание.

Обсуждение и заключения: на примере образовательного процесса в МГПИ можно сделать вывод, что российские студенты-историки получают достаточно адекватное и полное знание о рабочей истории США. Трудности преподавания аспектов, связанных с этим направлением социальной истории, обусловлены фактическим падением престижа науки о рабочем движении в нашей стране сегодня.

Ключевые слова: США, социальная история, рабочее движение, преподавание, американистика.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Пермский ГГПУ и МГПИ) по теме «Социальная история США в послевоенный период (1945–1969 гг.) в преподавании истории в российских вузах».

**On the issue of teaching social history of the USA of the twentieth century in Russian universities
(experience of the Mordovian State Pedagogical Institute)**

I. K. Koryakova*, Y. E. Paulova**

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**koryakova@yandex.ru, **paulova79@yandex.ru*

Introduction: the task of studying, theoretical understanding and teaching the history of the USA is important in contemporary conditions. The purpose of this article is to reveal the peculiarities of teaching problems related to the social history of the United States in Russian universities on the example of the faculty of history and law of the Mordovian State Pedagogical Institute.

Materials and Methods: the materials of the study are research works on the history of the United States, as well as educational and methodical literature on the studied issues of both Russian and American historians. The research is based on the principle of historicism. To solve the tasks set by the authors, the comparative-historical and descriptive methods are used.

Results: the Mordovian State Pedagogical Institute has accumulated a rich and interesting experience in teaching the working history of the United States in the system of humanitarian higher education. Topics related to the working history of the United States and the labor policy of the American state are studied by students within the framework of basic history disciplines, such as «Contemporary History of the West» and «Modern and contemporary History of Europe and America». To the greatest extent they are revealed during the teaching of such topics as «F. D. Roosevelt "New Deal"», «H. Truman "Fair Deal"», «L. Johnson "Great Society"», «The United States during the Second World War» and «The role of the state in the socio-economic development of the West in the late XX – early XXI centuries». Students enrolled in the program «History. Law» and «Law. History» are offered an elective course «History and Culture of the United States», in which the issues of working history is given to more significant attention.

Discussion and Conclusions: on the example of the educational process at the Mordovian State Pedagogical Institute, it can be concluded that Russian students receive a sufficiently adequate and complete knowledge of the working history of the United States. The difficulties of teaching aspects related to this branch of social history are due to the actual decline in the prestige of the labor movement history in our country today.

Key words: the USA, social history, labor movement, teaching, American studies.

Acknowledgements: the study was carried out within the framework of a grant for research on priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Perm State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the topic «Social history of the United States in the postwar period (1945–1969) in teaching history in Russian universities».

Введение

Образование, особенно гуманитарное, играет ключевую роль в современном мире, выполняя огромную воспитательную функцию в отношении молодого поколения и прививая его представителям демократические, гражданские ценности. К тому же в значительной степени через систему гуманитарного образования решается и проблема изучения, творческого осмысления опыта других стран, выяснение возможности применения этого опыта с учетом национальной и исторической специфики той или иной страны.

На современном этапе роль гуманитарного (особенно исторического) образования чрезвычайно возрастает, что обусловлено многими причинами. Во-первых, усиливается вовлеченность человека в политическую жизнь общества, следовательно, он должен хорошо ориентироваться в социально-политическом пространстве, а для этого знать законы развития общества. Этому учит история. Но главное, не только знать законы, но и уметь их применять для предсказания и моделирования будущего. Именно история учит искусству интерпретации, искусству понимания другой индивидуальности, другой культуры, другой истории. Во-вторых, вырастает необходимость помочь учащимся не только понять смысл и принципы демократии и демократического движения, но и усвоить уважение к законам и институтам данного общества. Другой не менее актуальной в современных условиях является задача изучения, теоретического осмысления и преподавания исторического опыта США. Интерпретация зарубежного опыта, способ его

преподнесения студентам приобретают в нынешних условиях решающее значение. Раскрытие особенностей преподавания проблематики, связанной с социальной историей США, в российских вузах на примере факультета истории и права МГПИ и является целью данной статьи.

Обзор литературы

Важно подчеркнуть, что, несмотря на высокую значимость проблемы изучения опыта преподавания социальной истории США в российских вузах, в нашей историографии, практически отсутствуют работы, посвященные ее рассмотрению. В результате оказалось, что заявленная в данной статье тема изучения аспектов, касающихся рабочей истории Соединенных Штатов, фактически не освещена в отечественной научно-методической, исторической и историографической литературе. Пробел в разработке этой темы и восполняет данная статья. Ее авторы исходят из того, что школьные и университетские учебники, с одной стороны, и учебные дисциплины и методы их преподавания, с другой, играют «важную роль в конструировании национальной идентичности посредством формирования образа мира, определения места и роли в нем собственной страны, а также поддержания стереотипов восприятия других стран и народов, запечатленных в исторической и культурной памяти»¹ [1]. Авторы опираются на серьезный корпус научных исторических исследований проблем социальной истории США, нако-

¹ Россия и США на страницах учебников: опыт взаимных репрезентаций / под ред. В. И. Журавлеой и И. И. Куриллы. Волгоград : Изд-во Волгоградского государственного университета, 2009. С. 5.

пленный в отечественной историографии [2–4]. Отечественные ученые внесли серьезный вклад в изучение рабочего движения Америки [5–7], идеологии тред-юнионов США [8–10], рабочей политики американского государства [11–13].

Изучение и преподавание зарубежного, в том числе американского, опыта во всем его многообразии, во всех его проявлениях является сегодня одной из главных задач российского образования. Особенно большое значение приобретает преподавание в российских вузах социальной истории США. Именно социальная история занимается изучением различных социальных общностей (классов, групп, сословий и т. д.), исследованием социальных отношений, социальных движений, анализом проблемы социального неравенства. Целью социальной истории является и изучение таких институтов общества, как семья, различные объединения, партии и союзы.

Определить четко грани социальной истории непросто, так как данная отрасль исторического знания занимается различными сферами социального [14]. Ее цель – реконструирование различных (прежде всего социальных) структур в обществе, в хозяйстве, в политике. При этом социальная история рассматривает не только и не столько социальное положение разных слоев, групп, классов общества, но и социальные процессы. Данное направление исторической науки изучает социальные отношения в рамках той системы ценностей, которая управляет поведением человека из определенной социальной группы. Социальную историю интересует весь сложный комплекс взаимоотношений между людьми, а соответственно, и связи изучаемых социальных структур с хозяйственной жизнью общества, с политикой государства, с культурой, бытом и т. д. Следовательно, нельзя отрывать социальную историю от истории экономики, от политической и духовной истории. Без социальной истории данные отрасли исторического знания становятся непонятными. В результате возрастает роль и значение социальной истории как связующего звена между политической и экономической историей.

В рамках социальной истории США за последние годы выделилось огромное разнообразие направлений. Данная отрасль науки поставила в центр своего внимания такие темы, как женская история, гендерная история, афро-американская история, история семьи, история образования, история города и др. Но особенно важное, значимое место в социальной истории занимает история трудовых отношений, или рабочая история. Данное направление, начиная с 1960-х годов, стало приоритетным в социальной истории США. Оно изучает рабочих как со-

циальную группу общества, их положение, интересы, организационные структуры, взаимоотношения с государством, трудовые конфликты и процесс их урегулирования, взаимодействие с другими группами в системе создаваемых хозяйственных связей, роль и место рабочих организаций в экономической структуре и политической системе американского общества. Высокая значимость данного направления социальной истории подтверждается и большим количеством научных публикаций, посвященных вышеперечисленным вопросам, и наличием широкого круга студентов, которые как на старших курсах по программе бакалавриата, так и в магистратуре занимаются изучением рабочей истории собственной страны, защищая дипломные работы и магистерские диссертации. О важности данного направления исторического знания свидетельствует и большое количество разнообразных курсов по проблемам рабочей истории, предлагаемых студентам в университетах США.

В Соединенных Штатах существуют сообщества ученых-рабочеведов, ежегодно организующие проведение национальных и региональных конференций, издаются научные журналы по вопросам рабочей истории, включая два наиболее авторитетных из них: «Labor History», «Labor: Studies in Working-Class History of the Americas». Уделяется широкое место и в учебной литературе США [15], с чем столкнулся один из авторов данной статьи во время преподавания «Истории США XX в.» в одном из американских вузов [16].

Рабочая история США являлась одним из важных направлений и в советской американистике. Ее изучению и преподаванию уделялось чрезвычайно серьезное внимание. Во многих университетах студентам предлагались не только курсы по истории США, но и дисциплины, касающиеся американской рабочей истории. Многие из студентов защищали дипломные работы, посвященные профсоюзному движению США или рабочей политике американского государства. Существовали отделы по истории рабочего движения в академических институтах.

К сожалению, сегодня из российской американистики фактически исчезло такое направление, как изучение истории профсоюзного движения США. Сюжеты, касающиеся социальных отношений, трудовых конфликтов, рабочей политики государства, оказываются маловостребованными в российском обществе сегодня. Исследованием истории профсоюзного движения США занимаются сегодня в нашей стране лишь немногие, включая одного из авторов данной статьи [17; 18].

Материалы и методы

Материалами исследования послужили научные работы по истории США, а также учебно-методическая литература по исследуемым вопросам как отечественных, так и американских историков. Авторы опирались на свой научный и педагогический опыт преподавания, в том числе в Мордовском государственном педагогическом институте. В основе исследования находится принцип историзма. Для решения поставленных авторами задач используются сравнительно-исторический и описательный метод.

Результаты исследования

В МГПИ накоплен богатый и интересный опыт преподавания рабочей истории США в системе гуманитарного высшего образования. На факультете истории и права и филологическом факультете (профиль «Русский язык. История») темы, касающиеся рабочей истории США и рабочей политики американского государства, изучаются студентами в рамках базовых исторических дисциплин, таких как «Новейшая история стран Запада» и «Новая и новейшая история стран Европы и Америки». При изучении истории США в рамках данных курсов студенты неизбежно сталкиваются с вопросами рабочей истории. В наибольшей степени они раскрываются во время преподавания таких тем, как «"Новый курс" Ф. Рузвельта», «"Справедливый курс" Г. Трумэна», «"Великое общество" Л. Джонсона». Различные аспекты рабочего движения и социальной политики государства в этой связи затрагиваются и в формате лекции, и на семинарских занятиях. Следует отметить, что, если при изложении темы ««Нового курса Ф. Рузвельта», вопросы рабочей истории поднимаются в учебниках [19–21], то при рассмотрении «"Справедливого курса" Г. Трумэна» и «"Великого общества" Л. Джонсона», они фактически остаются за скобками или освещаются очень скупо в учебной литературе. Но учитывая, что данные вопросы чрезвычайно значимы для понимания американской внутренней политики и характера экономического развития страны, они поднимаются в реальной практике преподавания указанных дисциплин.

Несомненно, тема ««Нового курса» Ф. Рузвельта» является ключевой в понимании глобальной перестройки капиталистических обществ в 1933–1945 гг., а также их дальнейшего развития. Она очень значима с точки зрения уяснения студентами сути особенностей и природы современного капитализма. Потрясающий его устои мировой экономической кризис 1929–1933 гг. выдвинул на повестку дня западного общества задачу приспособления к новым социально-экономическим и политическим реалиям. Изучение данной темы, безусловно, является

определяющим в ходе преподавания «Новейшей истории стран Запада», так как раскрывает студентам способности капитализма к самореформированию, что представляется одной из ключевых закономерностей современного исторического процесса. В этой связи при ее обсуждении на семинарском занятии студентам рекомендуется подготовить ответы на задания, являющиеся необходимыми для понимания (подъем рабочего движения в годы «Нового курса»; раскол в профсоюзах в 1930 гг.; движение за создание третьей партии как один из решающих факторов сдвига влево в «Новом курсе»).

Изучение вопросов о состоянии рабочего движения в 1930 гг. и о движении за создание третьей партии имеет большое значение для понимания того, почему правящие круги Соединенных Штатов выбрали именно либеральную форму регулирования экономики и социальных отношений в виде политики «Нового курса». Именно размах забастовочной борьбы, усиление позиции профсоюзов, стремление трудящихся активизировать свое участие в политической жизни, а также выйти за рамки двухпартийной системы, создав фермерско-рабочую партию, явились важными причинами, заставившими президента страны Ф. Рузвельта и других дальновидных представителей политической элиты избрать либерально-реформистский вариант государственного вмешательства в экономику и социальные отношения.

Важными для понимания политики «Нового курса» Ф. Рузвельта являются и ответы студентов на вопросы о влиянии социальных мероприятий «Нового курса» на стабилизацию политической ситуации в американском обществе, о том, какую роль социальная политика Ф. Рузвельта сыграла в предотвращении опасности социального взрыва в стране. На семинарском занятии проводится и дискуссия о роли подъема рабочего движения как важной причины осуществления политики «Нового курса».

Объяснение студентам «Справедливого курса» Г. Трумэна также невозможно без рассмотрения причин, обусловивших выдвижение данной программы главой демократической администрации США. Одним из достаточно эффективных методических приемов разъяснения указанного вопроса является организация на семинарском занятии дискуссии на темы: «Роль профсоюзного движения в победе Г. Трумэна на президентских выборах 1948 г.» и «Причины провала рабочей политики Г. Трумэна в 1949–1953 гг.».

Изучение внутренней политики Л. Джонсона в контексте его программы «Великое общество», в центре которой стояла задача искоренения бедности в США, несомненно, является

одной из интереснейших тем для изучения студентами. Им рекомендуется подготовить ответы на вопросы о роли рабочего движения в том, что президент страны Л. Джонсон выдвинул именно либерально-реформистский вариант государственной политики в социальной области, а также об итогах реформ демократической администрации, с точки зрения трудящихся. Значимым для осмысления данных вопросов, определенно, является раскрытие студентами проблемы интересов американских рабочих как в области социально-экономического, так и в сфере этносоциального и политического развития страны. Кроме того, студенты на занятиях по «Новейшей истории стран Запада» изучают вопросы, которые не получили должного отражения в учебной литературе. Эти вопросы раскрываются на семинарских занятиях по темам «США в годы Второй мировой войны» и «Роль государства в социально-экономическом развитии стран Запада в конце XX – начале XXI веков». В процессе изучения первой темы студентам предлагается раскрыть вопрос о позиции американских профсоюзов в отношении участия США во Второй мировой войне и о вкладе рабочих организаций в победу над мировым фашизмом. Важную помощь в этом им окажут монографии Н. В. Сивачева [12; 13].

Во время обсуждения вопросов второй темы студентам предлагается в том числе раскрыть вопрос о роли рабочего движения в огосударствлении экономики и социальных отношений в странах Запада, с одной стороны, а с другой стороны, показать влияние огосударствления на положение трудящихся, в том числе в США. Важен в этой связи и анализ социальной политики государств, включая политику Р. Рейгана и Б. Клинтона. Студентам по желанию и на выбор предлагается подготовить доклады на тему «Сравнение социальной политики демократических и республиканских администраций США в конце XX – начале XXI века».

Студентам, обучающимся по профилям «История. Право» и «Право. История», предлагается элективный курс «История и культура США», в котором вопросам рабочей истории уделяется более существенное внимание. Наиболее приоритетной для преподавания, с точки зрения четкого и ясного осмысления социальной политики американского государства и особенностей его развития во второй половине XX в., безусловно, является тема трудовых конфликтов в США и приемов (тактических и стратегических) в их разрешении американским государством.

Особенно выпукло эти вопросы возможно преподнести на основе изложения сюжетов, касающихся борьбы вокруг принятия закона Таф-

та-Хартли, характеристики данного закона с точки зрения его способности предотвращать трудовые споры путем урезания свобод и прав рабочих организаций в США.

Проблемы трудовых конфликтов хорошо раскрываются и при изложении студентам вопроса о «великой стачечной волне» 1945–1946 гг., которая фактически явилась пиком забастовочного движения в США в XX в. Анализ требований профсоюзов, оценка политики государства в области контроля за ценами и в сфере повышения заработной платы хорошо демонстрируют студентам социальный характер американского государства. Актуальность изучения данных проблем диктуется, в том числе и тем, что именно в период после окончания Второй мировой войны, являясь достаточно эффективной силой, профсоюзы добились серьезных успехов в борьбе за существенное улучшение социально-экономического положения наемных работников. Это, в свою очередь, сыграло решающую роль в окончательном оформлении и расширении рамок и численности так называемого среднего класса в США, что, несомненно, сыграло важнейшую роль в стабилизации социально-политической и экономической системы американского государства в последующем.

Именно в 1940–1950-х годах в США окончательно оформилось трудовое законодательство, которое, действуя до настоящего времени, активно используется американским государством для эффективного (в интересах правящих социальных групп) разрешения трудовых споров.

В этой связи студентам на семинарских занятиях предлагается подготовить ответы, в том числе на следующие вопросы: причины обострения социальных конфликтов в 1945–1953 гг.; цели, преследуемые бизнесом в послевоенном развитии общества; роль закона Тафта-Хартли в обуздании рабочего движения в США.

Обсуждение и заключения

Таким образом, в современных условиях возрастает значимость истории как науки и дисциплины в рамках системы российского образования. Особую важность приобретает преподавание в российских вузах социальной истории США, значимое место в которой занимает такое направление, как рабочая история Америки. Актуальность ее изучения и преподавания определяется необходимостью реконструкции картины прошлого в его объективных реалиях, в целостности.

Отказ от изучения и преподавания аспектов, связанных с рабочей историей, грозит формированием однобокого, одностороннего (следовательно, далекого от объективности) представления о человеческой деятельности в частности

и об обществе в целом. Преподавание американского исторического опыта во всем его многообразии и проявлениях является сегодня одной из главных задач российского образования. Исходя из этого, изучение рабочей истории США в рамках базовых и элективных дисциплин в российских вузах представляется уместным и обоснованным.

На примере образовательного процесса в МГПИ можно сделать вывод, что российские студенты-историки получают достаточно адекватное и полное знание о рабочей истории США. Трудности преподавания аспектов, связанных с этим направлением социальной истории, обусловлены фактическим падением престижа науки о рабочем движении в нашей стране сегодня. Это ведет и к тому, что преподаватели сталкиваются, к сожалению, с отсутствием современных разработок и в учебно-методической литературе. Однако реконструкция объективной исторической реальности без изучения и преподавания рабочей истории невозможна, что требует изменения подхода научного сообщества России к данному вопросу.

Список использованных источников

1. Россия и США на страницах учебников: опыт взаимных репрезентаций / под ред. В. И. Журавлевой и И. И. Куриллы. Волгоград : Изд-во Волгоградского государственного ун-та, 2009. 408 с.
2. История рабочего движения в США в новейшее время : в 2 т. Т. 1. 1918–1939 / отв. ред. Б. Я. Михайлов [и др.]. М. : Наука, 1970. 368 с.
3. История рабочего движения в США в новейшее время : в 2 т. Т. 2. 1939–1965 / отв. ред. Б. Я. Михайлов [и др.]. М. : Наука, 1971. 350 с.
4. История рабочего движения в США в новейшее время, 1965–1980 / отв. ред. Б. Я. Михайлов [и др.]. М. : Наука, 1983. 360 с.
5. Михайлов Б. Я. Конгресс производственных профсоюзов США 1935–1955 (из истории американского рабочего движения). М. : Изд-во Академии наук СССР, 1959. 628 с.
6. Курков Н. В. Американская федерация труда 1919–1936. М. : Наука, 1990. 256 с.
7. Лапицкий М. И. Профсоюзы США: политические традиции и современность. М. : Наука, 1990. 120 с.
8. Аскольдова С. М. Формирование идеологии американского тред-юнионизма. М. : Наука, 1976. 312 с.
9. Борисюк В. И. США: у истоков современной антирабочей политики. М. : Наука, 1982. 208 с.
10. Попов А. А. США : государство и профсоюзы. М. : Наука, 1974. 222 с.
11. Роголев Ю. Н. Крах рабочей политики администрации Трумэна (1950–начало 1953 г.). М. : Изд-во Московского ун-та, 1981. 136 с.
12. Сивачев Н. В. Рабочая политика правительства США в годы Второй мировой войны. М. : Изд-во Московского ун-та, 1974. 398 с.
13. Сивачев Н. В. США: государство и рабочий класс (от образования Соединенных Штатов Америки до окончания Второй мировой войны). М. : Мысль, 1982. 344 с.
14. Репина Л. П. Новая историческая наука и социальная история. М. : ЛКИ, 2009. 320 с.
15. Nation of Nations. A Narrative History of the American Republic / James West Davidson [et. al]. Boston : McGraw Hill, 1997. 1206 p.
16. Корякова И. К. Индивидуальный опыт преподавания истории американским студентам (весенний семестр в колледже Меривилля, США) // Американский ежегодник. 2007. М. : Наука, 2009. С. 178–189.
17. Фирсова И. А., Корякова И. К. Американская Федерация труда: представления об индустриальной демократии в США (1945–1946 гг.) // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 4. С. 125–132.
18. Корякова И. К. США: профсоюзы и общество в период реконверсии (1945–1948 гг.). Саранск : Изд-во Мордовского ун-та, 2017. 304 с.
19. История новейшего времени стран Европы и Америки: 1918–1945 гг. : учебник для студентов вузов по спец. «История» / под ред. Е. Ф. Язькова. М. : Простор, 2004. 556 с.
20. История новейшего времени стран Европы и Америки: 1945–2000 гг. : учебник для студентов вузов по спец. «История» / под ред. Е. Ф. Язькова. М. : Простор, 2003. 480 с.
21. Новейшая история стран Европы и Америки: XX век : учебник для студентов высших учебных заведений : в 3 ч. Ч. 3 : 1945–2000 / под ред. А. М. Родригеса и М. В. Пономарева. М. : ВЛАДОС, 2014. 256 с.

Поступила 16.10.2019;
принята к публикации 11.11.2019.

Об авторах:

Корякова Ирина Константиновна, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат исторических наук, kozyakova@yandex.ru

Паулова Юлия Евгеньевна, доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат юридических наук, paulova79@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Корякова Ирина Константиновна – научное руководство, определение замысла и методологии статьи, критический анализ и доработка текста.

Паулова Юлия Евгеньевна – сбор литературных данных, подготовка текста статьи, компьютерная работа с текстом.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Russia and the USA on the pages of textbooks: the Experience of mutual representations / ed. by V.I. Zhuravleva and I.I. Kurila. Volgograd, Publishing house of Volgograd State University, 2009. 408 p. (In Russ.)

2. History of the labor movement in the United States in contemporary times: in 2 vols. V. 1. 1918–1939 / ed. by B.Ya. Mikhailov. Moscow, Science, 1970. 368 p. (In Russ.)

3. History of the labor movement in the United States in contemporary times: in 2 vols. V. 2. 1939–1965 / ed. by B.Ya. Mikhailov. Moscow, Science, 1971. 350 p. (In Russ.)

4. History of the labor movement in the United States in contemporary times, 1965–1980 / ed. by B.Ya. Mikhailov. Moscow, Science, 1983. 360 p. (In Russ.)

5. Mikhailov B.Ya. Congress of Industrial Organizations of the USA 1935–1955 (from the history of the American labor movement). Moscow, Publishing house of the USSR Academy of Sciences, 1959. 628 p. (In Russ.)

6. Kurkov N.V. American Federation of Labor 1919–1936. Moscow, Science, 1990. 256 p. (In Russ.)

7. Lapitsky M.I. Labor Unions of the USA: political traditions and modernity. Moscow, Science, 1990. 120 p. (In Russ.)

8. Askoldova S.M. Formation of the ideology of American trade unionism. Moscow, Science, 1976. 312 p. (In Russ.)

9. Borisyuk V.I. USA: at the origins of modern anti-labor policy. Moscow, Science, 1982. 208 p. (In Russ.)

10. Popov A.A. USA: the state and trade unions. Moscow, Science, 1974. 222 p. (In Russ.)

11. Rogulev Yu.N. The collapse of the labor policy of the Truman administration (1950 – early 1953). Moscow, Publishing house of the Moscow University, 1981. 136 p. (In Russ.)

12. Sivachev N.V. Labor policy of the U.S. government during the Second World War. Moscow, Publishing house of the Moscow University, 1974. 398 p. (In Russ.)

13. Sivachev N.V. USA: the state and the working class (from the formation of the United States of America to the end of world war II). Moscow, Idea, 1982. 344 p. (In Russ.)

14. Repina L.P. The New science of history and social history. Moscow, LKI, 2009. 320 p. (In Russ.)

15. Nation of Nations. A Narrative History of the American Republic / James West Davidson [et. al]. Boston, McGraw Hill, 1997. 1206 p.

16. Koryakova I.K. Individual experience of teaching history to American students (spring semester at Maryville College, USA). *Amerikanskij ezhegodnik* = American Yearbook. 2007. Moscow, Science, 2009. P. 178–189.

17. Firsova I.A., Koryakova I.K. American Federation of Labor: the Idea of Industrial Democracy in the United States (1945–1946). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018: 9 (4): 125–132. (In Russ.)

18. Koryakova I.K. USA: labor unions and society in the reconversion period (1945–1948). Saransk, Publishing house of Mordovia University, 2017. 304 p. (In Russ.)

19. Contemporary History of Europe and America: 1918–1945: Textbook for University students on spec. «History» / ed. by Ye.F. Yazkov. Moscow, Space, 2004. 556 p. (In Russ.)

20. Contemporary History of Europe and America: 1945–2000: Textbook for University students on spec. «History» / ed by Ye.F. Yazkov. Moscow, Space, 2003. 480 p. (In Russ.)

21. Contemporary History of Europe and America: the twentieth century: a Textbook for students of higher educational institutions. In 3 p. P. 3: 1945–2000 / ed. by A.M. Rodriguez and M.V. Ponomarev. Moscow, Vlados, 2014. 256 p.

*Submitted 16.10.2019;
revised 11.11.2019.*

About the authors:

Irina K. Koryakova, Associate Professor, Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia). Ph.D. (History), koryakova@yandex.ru

Yulia E. Paulova, Associate Professor, Department of Law Disciplines, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia). Ph.D. (Law), paulova79@yandex.ru

Contribution of the authors:

Yulia E. Paulova – collection of literary data, preparation of the text of the article, computer work with the text.

Irina K. Koryakova – research guidance, definition of the concept and methodology of the article, critical analysis and revision of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 341(045)

Противодействие коррупции в Древней и Средневековой Руси**А. В. Мартыненко^{1*}, Н. А. Милешина^{2**}, Л. А. Потапова^{3***}**¹ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия²Издательство «Грамота», г. Тамбов, Россия³Средне-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: в статье на основе системного анализа широкого спектра историко-правовых источников освещается проблема распространения коррупции в Древней и Средневековой Руси. Анализируются как специфичные для этого периода, так и универсальные властные практики, нацеленные на противодействие коррупции. Показана роль Русской Православной Церкви и общества в целом в этом процессе, характеризуется восприятие коррупции в общественном сознании. Подчеркивается необходимость систематизации и актуализации исторического опыта, накопленного в сфере противодействия коррупции, в целях повышения эффективности современной антикоррупционной политики.

Материалы и методы: в качестве источников в статье использован широкий спектр памятников древнерусского и средневекового права – различные редакции первого свода законов «Русская правда», Псковская ссудная грамота 1397–1467 гг., Новгородская судная грамота 1471 г., Судебник 1497 г., Судебник 1550 г., Соборное уложение 1649 г. Кроме того, привлечены летописные источники («Повесть временных лет»), библейские тексты и источники личного происхождения. В основе исследования – ценностно-ориентированный подход, применяемый в контексте восприятия коррупции как социального зла в качестве одного из приоритетных условий эффективности антикоррупционной политики. В исследовании нашли применение 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 имела место на различных этапах российской государственности – от момента ее зарождения до периода завершения «собрания» единого централизованного государства и становления сословно-представительной монархии. В результате исследования выявлены специфичные для Древней и Средневековой Руси механизмы и социально-значимые практики, нацеленные на противодействие коррупции. Параллельно с эволюцией власти они постепенно трансформировались от попыток придать коррупции законный вид (полюдые, кормления) до применения крайне жестких форм наказаний за это преступление (четвертование). В общественном и религиозном сознании коррупция традиционно преимущественно воспринималась как социальное зло.

Обсуждения и заключения: изучение процесса взаимодействия власти и общества в сфере противодействия коррупции определяется не только практической значимостью подобного исследования, но и необходимостью выявления исторических истоков формирования коррупционного сознания, систематизации накопленного социумом и государством в сфере противодействия коррупции в условиях противоречивой и драматичной российской истории. При формировании теоретических основ и практической реализации современной антикоррупционной политики следует учитывать, что, во-первых, система «полюдий», «кормлений» и «посулов» определила специфику российского государственного аппарата на многие столетия вперед, во-вторых, многие коррупционные традиции средневековья существуют в видоизмененной форме и поныне.

Ключевые слова: антикоррупционное сознание; мздоимство; лихоимство; власть; антикоррупционная политика.

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 Ancient and Medieval Russia**A. V. Martynenko^{a*}, N. A. Mileshina^{b**}, L. A. Potapova^{c***}**^a*Mordovian State Pedagogical Institute, 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 on the basis of a systematic analysis of a wide range of historical and legal sources highlights the problem of the spread of corruption in Ancient and Medieval Russia. It analyzes both specific for this period and universal power practices aimed at combating corruption. The role of the Russian Orthodox Church and society as a whole in this process is shown, the perception of corruption in the public consciousness is characterized. The necessity of systematization and updating of historical experience gained in the field of combating corruption is emphasized in order to increase the effectiveness of modern anti-corruption policy is emphasized.

Materials and Methods: the sources used in the article are a wide range of monuments of Old Russian and medieval law – various revisions of the first set of laws “Russian Pravda”, Pskov loan certificate 1397–1467, Novgorod judicial certificate 1471, Sudebnik 1497, Sudebnik 1550, Cathedral Code of 1649. In addition, chronicle sources (The Tale of Bygone Years), biblical texts and sources of personal origin are involved. The study is based on a value-oriented approach used in the context of perceiving corruption as a social evil as one of the priority conditions for the effectiveness of anti-corruption policies. The study also found application of 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 took place at various stages of Russian statehood – from the moment of its inception to the period of completion of the «gathering» of a single centralized state and the establishment of an estate-representative monarchy. As a result of the study, mechanisms specific to ancient and medieval Russia and socially significant practices aimed at combating corruption were identified. In parallel with the evolution of power, they gradually transformed from trying to give corruption a legitimate look (family, feeding) to applying extremely harsh forms of punishment for this crime (quartering). In the public and religious consciousness, corruption has traditionally been primarily perceived as a social evil.

Discussions and Conclusions: Studying the process of interaction between the government and society in the field of combating corruption is determined not only by the practical significance of such a study, but also by the need to identify the historical sources of the formation of corruption consciousness, systematization of the accumulated by society and the state in the field of combating corruption in the context of contradictory and dramatic Russian history. When forming the theoretical foundations and practical implementation of the modern anti-corruption policy, it should be taken into account that, firstly, the system of “populations”, “feeding” and “promises” determined the specifics of the Russian state apparatus for many centuries to come, and secondly, many corrupt traditions of the Middle Ages exist and in a modified form to this day.

Key words: anti-corruption consciousness; bribery; extortion; power; anti-corruption policy.

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

Формирование антикоррупционного стандарта поведения граждан в реалиях современного российского общества приобретает характер приоритетной задачи, жизненно важной для эффективного функционирования государственного аппарата. Социальную значимость этой проблемы наглядно демонстрирует тот факт, что несмотря на целый комплекс мер, предпринимаемых правоохранительными органами, гражданским обществом, различными властными структурами в сфере предупреждения и противодействия коррупции, количество преступлений коррупционной направленности постоянно растет. Так, по данным Генеральной прокуратуры РФ, число соответствующих преступлений только за январь-июль 2019 г. возросло на 3,4 %

и составило 21 383¹. Обращают на себя внимание и существенные финансовые потери государства от коррупции, особенно остро воспринимаемые общественностью на фоне кризисных явлений в экономике. К сентябрю 2019 г. экономический ущерб от преступных деяний коррупционной направленности составил 102 млрд. рублей, но даже эти цифры, по мнению ряда экспертов, сильно занижены².

В этой связи особую актуальность приобретает изучение и систематизация исторического

¹ Генеральная прокуратура Российской Федерации. Состояние преступности в России за январь-июль 2019 г. : статистический сборник. М. : Главное управление правовой статистики и информационных технологий, 2019. С. 7.

² Эксперты: 102 млрд. рублей ущерба от коррупции являются фиктивными цифрами // Новые известия. 2019. № 28. С. 7.

опыта, накопленного российским государством в сфере профилактики и противодействия коррупции, а также механизмов формирования антикоррупционных стандартов поведения подданных, участия в этом процессе властных структур и общественных организаций. Подобное исследование может стать важной составляющей относительно нового направления в современной исторической науке – исторической девиантологии, в рамках которого уже начаты изыскания в сфере противодействия различным девиациям негативного плана, например, алкоголизму, наркомании, проституции и пр. [1].

Обзор литературы

Статья опирается на исследования специалистов в сфере истории государства и права, а также истории религии, в частности, работы Л. В. Черепнина [2], В. Рыбинского [3], Ф. Н. Устрялова [4].

Материалы и методы

В качестве источников в статье использован широкий спектр памятников древнерусского и средневекового права – различные редакции первого свода законов «Русская правда», Псковская ссудная грамота 1397–1467 гг., Новгородская судная грамота 1471 г., Судебник 1497 г., Судебник 1550 г., Соборное уложение 1649 г. Кроме того, привлечены летописные источники («Повесть временных лет»), библейские тексты и источники личного происхождения.

В основе исследования – ценностно-ориентированный подход, применяемый в контексте восприятия коррупции как социального зла в качестве одного из приоритетных условий эффективности антикоррупционной политики. В исследовании нашли применение и традиционные теоретические методы научного познания: комплексный анализ исследовательской литературы по заявленной проблематике, систематизация полученных результатов, научное моделирование.

Результаты исследования

Начальный период российской государственности характеризовался стремлением первых Рюриковичей к укреплению власти и расширением территории молодого государства за счет присоединения новых восточнославянских племен и обложения их данью. Параллельно шел процесс формирования сложной системы управления Древнерусским государством. Во главе ее стоял великий киевский князь, который первоначально обладал высшей военной, судебной и административной властью. Но полномочия князя ограничивались вече и дружиной, которая вместе с ним участвовала в военных походах, распределении добычи и представляла собой ближайшее окружение, своеобразную опору князя.

Именно в дружине зародилось социальное неравенство. Благодаря распределению военной добычи пропорционально вкладу каждого воина в достижение победы, она быстро подразделилась на старшую (бояре, мужи, воеводы, тысяцкие, посадники, волостители) и «молодшую» (отроки, детские, милостники, вирники, мытники, данники, мечники, тиуны).

Это время нельзя назвать стабильным – не все племена признали «инородную» власть скандинавского происхождения, пытались любыми средствами сохранить свою независимость и избавиться от ненавистной дани. Особое недовольство вызывало полюдье – система сбора дани, отличительной чертой которой был ее бессистемный, ненормированный характер.

Именно с полюдьем и связаны первые сведения о таких девиациях, которые сегодня обычно трактуют как преступления коррупционной направленности. Подобный способ сбора дани создавал условия для всевозможных злоупотреблений. В «Повести временных лет», которая воспроизвела ставший хрестоматийным повторный поход князя Игоря за данью на древлян, отражены и мотивы подобного поступка (зависть княжеской дружины, которая считала себя «нагой» по сравнению с отроками Свенельда), и его насильственность, незаконность (увеличение дани сопровождалось насилием, которое «творили» над древлянами мужи Игоря), и соответствующие тяжести деяния последствия (убийство князя и его дружинников, совершенное с особой жестокостью)¹.

Определенную смысловую нагрузку несет и терминология, используемая летописцем. Она позволяет нам определить отношение восточнославянских племен к фактам превышения полномочий великим князем. Древляне как на своем знаменитом совете с князем Малом, так и в последующих переговорах с княгиней Ольгой называли Игоря «волком», который может вынести все стадо, если «повадился» к овцам). В практике того периода такая терминология обычно применялась по отношению к преступникам и ворах. Это наглядно демонстрирует, что уже в древнерусском обществе подобные ненормированные поборы населения осуждались и воспринимались негативно.

В первой половине XI в., когда был принят первый древнерусский свод законов – «Русская Правда», функции великого киевского князя расширяются, и он становится законодателем. Если в «Правде Ярослава Мудрого» в качестве наказания за убийство еще предусматривалась кровная

¹ Черепнин Л. В. Повесть временных лет, ее редакции и предшествующие ей летописные своды // Исторические записки. Изд. Академии Наук СССР. 1948. Т. 25. С. 325.

месть, то уже в «Правде Ярославичей» она заменялась вирой – денежным штрафом за убийство. Отсюда уже в Краткой Правде можно проследить попытки оформить на правовом уровне полномочия вирников – «молодых» дружинников, функцией которых был сбор штрафов. В частности, статья 42 устанавливала обязанность населения определенной территории содержать вирника, прибывшего для выполнения своих функций. Ему полагалось либо предоставить продовольствие, причем в весьма внушительных размерах (в его ежедневное «меню» входили ведро солода, различные крупы, сыры, хлеб, две курицы), либо рассчитаться деньгами. Несмотря на такую своеобразную легализацию поборов, законодатель все же пытается предупредить злоупотребления вирников: так, четко предписывалось, что хлеб, муку, пшено можно брать в ограниченных размерах и только для собственных нужд, но не для продажи⁴. Так на Руси был юридически оформлен распространенный в Византии институт кормлений. Система кормлений предполагала, что представители князя на местах (до конца XII в. – посадники, затем – наместники) смогут обойтись без денежного вознаграждения и обеспечат себя сами за счет местного населения. В результате они получали до трети доходов, собранной с подчиненной территории.

Злоупотребления бояр и «молодых» дружинников нередко вызывали социальные волнения в Древнерусском государстве. Одним из самых крупных стало восстание в Киеве 1113 г., вспыхнувшее во время правления здесь Святополка Изяславовича (1093–1113). Основной причиной восстания стало разграбление администрацией княжеского двора местного населения, особенно за счет введения налога на соль. Усугубил ситуацию и произвол ростовщиков, который разорял и закабалял киевлян. Особый гнев восставших вызывал тысяцкий (глава местного ополчения) Путята Вышатич и многие сотские. Их дворы были разграблены и сожжены. Подобный взрыв народного возмущения возымел должный эффект. Бояре, опасаясь за собственное имущество, пригласили на киевский престол авторитетного переяславского князя Владимира Мономаха, который успел прославиться своими победами над половцами. Он принял свой знаменитый «Устав Владимира Мономаха», который существенно снизил проценты, взимаемые ростовщиками, и запретил обращать должников в рабство⁵. Киевское восстание 1113 г., хотя и вызывает различные, порой противоре-

чивые оценки историков, все же наглядно продемонстрировало, что злоупотребления княжеской администрации не просто вызывали возмущение древнерусского общества, но и усилиями гражданского общества могли, хотя бы на время, преодолеваются.

Активным борцом против злоупотреблений чиновников выступила в этот период Русская Православная Церковь. В христианстве притеснение ближних и стяжательство являются развитием греховных страстей, с которыми человек призван бороться в течение всей жизни, что и закреплено Библией в виде осуждений и запретов коррупции. Так, например, в книгах Ветхого Завета, регламентирующих бытовые стороны жизни древних евреев, содержится строгий запрет на принятие любых даров. Это объясняется просто: благодаря подношениям и слепой может стать зрячим.

Представляет интерес и библейская трактовка понятия «взятка», которая здесь понимается в двух значениях: как подкуп судьи «подарком из-за пазухи» или как подкуп человека с целью подтолкнуть его ко греху. Так, правитель Феликс надеялся на взятку от апостола Павла, а волхв Симон сам предлагал апостолам взятку за дар Святого Духа. В ответ апостол Петр предрек Симону, что его серебро станет для него погубителью, поскольку он решил «дар Божий получить за деньги». Самым тяжким преступлением, согласно Библии, является предательство Иисуса Христа Иудой Искариотом за взятку, размером в тридцать сребреников.

На библейском понимании взяточничества было основано публичное выступление митрополита Кирилла в 1243 г., в котором беспощадно осудил мздоимство, особенно недопустимое в условиях ордынского ига. Он призвал к самым жестким мерам в борьбе с подобными деяниями, предлагая наказывать за них смертной казнью. В последующие годы своей духовной службы он часто совершал поездки и постоянно проповедовал – «учаше, наказуаши, исправляше»⁶. Однако подобные призывы не возымели должного эффекта. К концу XV в., на последнем этапе объединения русских земель в единое государство, распространение коррупции приобретает системный характер. Это было обусловлено формированием сословно-представительных органов власти, началом оформления централизованного государственного аппарата. Псковская Судная Грамота (1397–1467) уже фиксирует «посулы» – взятки, которым в силу их распространенности посвящает отдельную статью (ст. 4). Причем она устанавливает круг лиц, которым запрещает тайные посулы – ими выступают кня-

⁴ Российское законодательство X–XX веков : в 9 т. Т. 1. Законодательство Древней Руси / под ред. В. Л. Янина. М. : Проспект, 1984. С. 325.

⁵ Там же. С. 131–132.

⁶ Рыбинский В. Митрополичья кафедра с половины XIII до конца XVI в. Киев, 1891. С. 36.

зья и посадники. Впервые законодатель пытается оказать и моральное воздействие на взяточников. Так, в ст. 3 как гарантия отказа от посулов вводится крестное целование для посадников, вступающих в должность⁷.

Запрет на получение посулов устанавливала и ст. 26 Новгородской судной грамоты 1471 г., согласно которой «докладшики» (судьи и другие чиновники) должны были принести присягу. В ней они должны были гарантировать отказ от незаконных вознаграждений⁸.

В этот период злоупотребления чиновников начинают дифференцироваться и наделяться определенными признаками, анализироваться относительно «нормы» и «не-нормы». В частности, выполнение чиновником своих прямых обязанностей, но за определенные вознаграждения, получило название «мздоимства». Мздоимство не имело негативной социальной окраски, считаясь нормой. Если действия чиновника, предпринятые в результате подкупа, носили противоправный характер, они характеризовались как «лихоимство» – это уже проступок, который влек за собой определенные санкции.

В Судебнике Ивана III (1497 г.), в связи с централизацией власти и необходимостью упорядочения судебных сборов, «лихоимство» было официально признано преступлением. Но его подробной характеристики в первом общерусском Судебнике 1497 г. не содержалось. В ст. 3 Судебника только определялись размеры пошлин, которые могли взимать с лихоимца судьи, если его виновность будет доказана. Обычно размер пошлины был пропорционален цене иска, что отразили другие памятники права этого периода. Первый «государь всея Руси» особенно активно боролся со злоупотреблениями чиновников, наказав за посулы 235 чиновников⁹.

Новый этап борьбы с коррупцией начинается в период правления Ивана Грозного. В это время была осознана и неэффективность системы кормлений, которая имела ряд негативных последствий: злоупотребления чиновников, игнорирование наместниками этнических, демографических и иных особенностей региона, низкая эффективность функционирования государственного аппарата, снижение авторитета власти в глазах подданных. Поэтому в 1555–56 гг. в процессе реализации земской реформы Ивана Грозного «кормления» были отменены. Теперь чиновнику было положено содержание из го-

сударственной казны, а бесконтрольный поток «приносов» был объявлен преступлением. Однако стереотипы о возможности повышать свое материальное благосостояние за счет других прочно закрепились в общественном сознании, поэтому Грозный продолжил ужесточать наказания за злоупотребления властью. В Судебнике 1550 г. состав лихоимства анализировался более подробно. В частности, глава приказа – дьяк, который, получив взятку, искажил показания сторон или составил поддельный протокол, подвергался наказанию в виде временного или бессрочного тюремного заключения, а также штрафа в размере суммы иска. Впервые взяточничество стало караться смертной казнью¹⁰.

Источники отразили подробности первой российской казни 1556 г. за взятку. Дьяк, не устоявший перед «гусем, нашпигованным монетами», подвергся практически четвертованию. К подобным особо жестоким казням при Грозном были приговорены 34 % чиновников того времени – более 8000 человек. Такая политика сразу возымела должный эффект: по свидетельству иностранцев, под «страхом смерти» русские стали отказываться от взяток, поскольку мздоимцев ежедневно «разрубали на куски» на глазах у горожан.

Своеобразным символом периода правления Алексея Михайловича (1613–1645) стал его воспитатель, боярин Борис Иванович Морозов. Став первым лицом в окружении царя, он не знал границ в своей жадности. В короткое время он стал богачейшим человеком в государстве, продавая чины и должности, погрязнув во взятках. Особое возмущение вызвала введенная Б. И. Морозовым повышенная пошлина на соль. В результате вспыхнул знаменитый Соляной бунт 1648 г., который считают антикоррупционным восстанием. Погромами домов взяточников и убийствами восставшим удалось добиться своего: Б. И. Морозов был отправлен в ссылку, а власть решилась на кодификацию законодательства.

Соборное Уложение 1649 г. отразило переход от сословно-представительной монархии к абсолютной, завершило централизацию российского государственного аппарата и юридическое оформление крепостного права. Оно характеризовалось и ужесточением наказаний за взяточничество, которые в зависимости от степени тяжести преступления варьировались от штрафа и снятия с должности до наказания кнутом и даже отсечения руки¹¹.

⁷ Устрялов Ф. Н. Исследование Псковской судной грамоты 1467 г. СПб., 1855. С. 124.

⁸ Памятники русского права. Вып. 2. Памятники прав феодально-раздробленной Руси XII–XV вв. / сост. А. А. Зимин. М.: Проспект, 1953. С. 148.

⁹ Памятники русского права. Вып. 2. Памятники прав феодально-раздробленной Руси XII–XV вв. / сост. А. А. Зимин. М.: Проспект, 1953. С. 195.

¹⁰ Судебник 1550 г. Российское законодательство X–XX вв. М.: Проспект, 1985. Т. 2. С. 226.

¹¹ Российское законодательство X–XX веков: в 9 т. Т. 3. Акты Земских соборов / под ред. О. И. Чистякова. М.: Проспект, 1985. С. 337.

Обсуждения и заключения

Таким образом, в Древней и Средневековой Руси явно прослеживаются истоки современной коррупции, которые связаны ещё с поллюдем и первыми превышениями своих полномочий князьями, не знающими меры в сборе дани с подвластных племен. Сущность противодействия коррупции в период формирования единого централизованного государства отразил народный фольклор: «Земля любит навоз, а дьяк – принос». Государство пыталось придать ей законность, стремясь переложить большую часть расходов по содержанию приказного аппарата на плечи населения, что отразилось в системе кормлений. Однако Русская Православная церковь, как и гражданское общество противостояли этим попыткам, изначально оценивая коррупцию как социальное зло.

Когда чиновничество начало чрезмерно превышать свои полномочия, кормления были отменены, но традицию «кормиться» за счет населения оказалось очень трудно искоренить. Эффективными в этом отношении можно считать только радикальные меры, применяемые Иваном Грозным и сводимые преимущественно к смертной казни в показательной и особо жестокой форме. Но, тем не менее, «почести», «посулы» и прочие виды кормления определили лицо государственного аппарата на столетия вперед. Некоторые из этих коррупционных проявлений в видоизмененной форме до сегодняшнего дня прикрывают проблемы с материальным обеспечением современных государственных служащих. В этих условиях особое значение приобретает систематизация исторического опыта, связанного с противодействием коррупции на различных этапах развития российской государственности.

Список использованных источников

1. Кильмяшкіна Т. С., Милешина Н. А., Потапова Л. А. Противодействие наркомании в советской России и СССР // Манускрипт. 2019. Т. 12. Вып. 2. С. 32–35.
2. Черепнин Л. В. Повесть временных лет, ее редакции и предшествующие ей летописные своды // Исторические записки. Изд. Академии Наук СССР. М., 1948. Т. 25. С. 325–333.
3. Рыбинский В. Митрополичья кафедра с половины XIII до конца XVI в. Киев, 1891. 324 с.
4. Устрялов Ф. Н. Исследование Псковской судной грамоты 1467 г. СПб., 1855. 192 с.

Поступила 16.03.2020;
принята к публикации 23.03.2020.

Об авторах:

Мартыненко Александр Валентинович, профессор кафедры отечественной и зарубежной исто-

рии и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт 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. Федосеевко, д. 6), кандидат юридических наук, lap-law@yandex.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. Kilmyashkina T.S., Mileshina N.A., Potapova L.A. Counter drug abuse in Soviet Russia and the USSR. *Manuskript* = Manuscript. 2019; 12 (2): 32–35. (in Russ.)
2. Cherepnin L.V. The Tale of Bygone Years, its editions and the annals preceding it. *Istoricheskiye zapisky* = Historical notes. Ed. Academy of Sciences of the USSR. Moscow, 1948. Vol. 25. P. 325–333 (in Russ.).
3. Rybinskiy V. Metropolitan Department from half of the XIII to the end of the XVI century. Kiev, 1891. 332 p. (in Russ.)
4. Ustryalov F.N. Research of the Pskov judicial certificate of 1467. St. Petersburg, 1855. 192 p. (in Russ.).

Submitted 16.03.2020;
revised 23.03.2020.

About the authors:

Alexander V. Martynenko, Professor, Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (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 81.42

**О политическом телевизионном сверхтексте
(на примере российских общественно-политических телепрограмм)**

Ю. С. Волкова

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный
исследовательский университет», г. Пермь, Россия
yu.wlkw@gmail.com*

Введение: настоящая работа является автономной частью исследования, посвященного функциональной семантико-стилистической категории (ФССК) акцентности в политическом телевизионном сверхтексте. Составить и описать инвентарь акцентуаторов возможно только в рамках группы текстов, объединенных единой темой и функциональным стилем. Совокупность таких текстов является сверхтекстом. Цель настоящей статьи состоит в разработке подхода к анализу политических телевизионных передач как сверхтекста.

Материалы и методы: исследование проводилось на материале общественно-политического телеэфира на каналах Первый, НТВ и ТВЦ. Использовались метод анализа, заключающийся в структурировании политического телевизионного сверхтекста на основе сопоставления отдельных программ и выделения в них типовых композиционных частей, и интерпретационный метод, предполагающий выявление идеологических смыслов в высказываниях участников телепередачи.

Результаты исследования: разработан подход к анализу общественно-политических передач как сверхтекстов. Охарактеризовано строение телевизионного политического сверхтекста, определяемое установкой на формирование общественного мнения.

Обсуждение и заключения: предложенная схема анализа сверхтекста способствует выделению идеологических смыслов в высказываниях ведущего и участников телепрограммы. Этим создается предпосылка для поиска и характеристики акцентуаторов, так как последние обычно сопровождают те фрагменты, в которых выражены наиболее важные с точки зрения автора идеологические смыслы.

Ключевые слова: сверхтекст, текст, политический дискурс, функциональная семантико-стилистическая категория, акцентность.

Благодарности: автор выражает благодарность профессору В. А. Салимовскому за рекомендации и советы при проведении исследования, анализа и трактовки материалов.

**About political television supertext
(exemplified by Russian socio-political television programs)**

Yu. S. Volkova

*Perm State National Research University, Perm, Russia
yu.wlkw@gmail.com*

Introduction: the article is an autonomous part of studies devoted to the functional semantic-stylistic category (FSSC) of accentuation in political television supertext. It is possible to compile and describe the inventory of accentuators only within the framework of texts group, united by a common theme and functional style. The totality of such texts is defined as supertext. The research aim is to develop an approach to the analysis of political TV broadcasts as supertext.

Materials and Methods: the study was conducted based on three socio-political television programs broadcasted by different TV channels. We used the analysis method, which involves structuring the political television supertext based on comparing TV programs and identifying their typical compositional parts, and the interpretation method, that implies the identifying ideological meanings in the statements of the TV program participants.

Results: we developed an approach to the analysis of political TV programs as supertext. The structure of the television political supertext, characterized by the focus on the formation of public opinion, is described.

Discussion and Conclusions: the introduced scheme of supertext analysis helps to identify ideological meanings in the statements of a TV presenter and TV program participants. It creates a prerequisite for the characterization

of accentuators since the latter usually accompany those fragments of speech that express the most significant ideological meanings.

Key words: supertext, text, political discourse, functional semantic-stylistic category, accentuation.

Acknowledgements: the author would like to Professor Vladimir A. Salimovskiy for recommendations, guiding the research, and advice in analysis, and interpretation of the results.

Введение

Каждая из общественно-политических передач строится вокруг определенных идеологических смыслов и реализует некий замысел, определяемый общественно-политическими и коммуникативными установками ведущего. Замысел предусматривает столкновение различных смысловых позиций при обязательном доминировании исходной позиции ведущего, целенаправленно поддерживаемой и развиваемой частью участников дискуссии. Замыслом охватывается также пространственная и временная организация телеэфира.

Фрагменты телепередач, выражающие наиболее значимые для говорящего идеологемы, как правило, включают экспрессивные языковые, речевые и невербальные единицы, выполняющие функцию подчеркивания концептуально значимых с точки зрения автора текста фрагментов речи и выражения дополнительных смыслов, усиливающих это выделение и помогающих адресату правильно интерпретировать сказанное. Эти единицы принято называть *акцентуаторами* (Т. М. Николаева [1], Т. В. Матвеева [2] и др.).

Акцентуаторы выделяются, анализируются и структурируются по полевому принципу с опорой на теорию функциональных семантико-стилистических категорий (ФССК) (М. Н. Кожина [3]). Под ФССК, вслед за М.Н. Кожиной, мы понимаем «систему разноуровневых языковых средств (включая текстовые), объединенных функционально-семантически и стилистически на текстовой плоскости (в целом тексте, типе текстов одного функционального стиля), т. е. реализующих тот или иной категориальный признак данного текста как представителя соответствующего функционального стиля»¹.

Объектом нашего исследования является политический телевизионный свертхтекст, предметом – его структура. Моделирование системы акцентуаторов требует характеристики дискурсивного пространства, в котором акцентуаторы функционируют. Этим определяется цель настоящей статьи – разработка подхода к анализу политического телеэфира как свертхтекста.

¹ Кожина М. Н. Речеведение. Теория функциональной стилистики. Избранные труды. М.: Флинта: Наука. 2014. С. 477.

Обзор литературы

Понятие «свертхтекст» используется в ряде лингвистических и литературоведческих работ (В. Н. Топоров [4], Ю. М. Лотман [5], З. Г. Минц [6], Н. Е. Меднис [7], Н. А. Купина [8–9] и др.).

Повышенный интерес отечественной филологии к свертхтексту начинается с исследований В. Н. Топорова, посвященных образу Петербурга в русской художественной литературе – петербургскому тексту, который понимается ученым как «некий синтетический свертхтекст, с которым связываются высшие смыслы и цели»². Автор отмечает удивительное единообразие описаний Петербурга как у отдельного автора, так и у многих авторов. Примечательно, что это единообразие проявляется не только в характеристиках города, которые можно оценить объективно (например, климат, пейзаж, быт, культура), но и в субъективном «прочувствовании-переживании», в «осознании присутствия в Петербурге некоторых более глубоких сущностей, кардинальным образом определяющих поведение героев структур»³. На основании этих наблюдений В. Н. Топоров ставит вопрос о возможности объединения совокупности текстов русской литературы о Петербурге в единый и связный петербургский текст. Это объединение он мотивирует в первую очередь семантической связностью, определяемой базовым смыслом, который формулирует так: «путь к нравственному спасению, к духовному возрождению в условиях, когда жизнь гибнет в царстве смерти, а ложь и зло торжествуют над истиной и добром»⁴. В. Н. Топоров подчеркивает, что «кросс-жанровость», «кросс-темпоральность» и «кросс-персональность» (в отношении авторства) текста «не только не мешают признать некий текст единым в принимаемом здесь толковании, но, напротив, помогают этому снятием ограничений как на различие в жанрах, во времени создания текста, в авторах»⁵.

А. Г. Лошаков, интерпретируя труды ученого, приходит к выводу, что в них эксплицируется

² Топоров В. Н. Петербургский текст русской литературы: избранные труды. СПб.: Искусство-СПб. 2003. С. 23

³ Там же. С. 26.

⁴ Там же. С. 27.

⁵ Там же. С. 26.

понятие сверхтекста как «некоторого множества текстов, отличающегося высокой степенью общности». Это «позволяет рассматривать их как некое целостно-единое словесно-концептуальное («сверхсемантическое») образование»⁶ [10]. Автор определяет сверхтекст как «ряд отмеченных направленной ассоциативно-смысловой общностью (в сферах автора, кода, контекста или адресата) автономных словесных текстов, которые в лингвокультурной практике актуально или потенциально предстают в качестве целостного, интегративного, диссипативного словесно-концептуального образования»⁷. Важнейшим компонентом сверхтекста А. Г. Лошаков считает цельность. Она, согласно исследователю, охватывает концептуально-семантическую протяженность сверхтекста и обеспечивает его коммуникативно-смысловое единство. А. Г. Лошаков также определяет принципы структурирования сверхтекста: «внеаходимость» точки зрения интерпретатора; нелинейное осмысление; принцип контекстуальности и др. [10].

С лингвистических позиций к проблематике сверхтекста подходит Н. А. Купина. В ее трактовке сверхтекст – это «совокупность высказываний, текстов, ограниченная темпорально и локально, объединенная содержательно и ситуативно, характеризующаяся цельной модальной установкой, достаточно определенными позициями адресанта и адресата, с особыми критериями нормального / аномального»⁸ [8]. Автор предлагает типологизацию сверхтекста по ряду оснований: по типу целостности выделяются сверхтексты с тематической целостностью и модальной доминантой; по признаку завершенности / незавершенности сверхтексты различаются на закрытые и открытые соответственно; по категории авторства выделяются авторские и неавторские сверхтексты; с точки зрения структурной определенности сверхтексты делятся на однотипно и неоднотипно структурированные. Проанализировав сверхтекст идеологом в «Толковом словаре русского языка», Н. А. Купина формулирует общие тенденции формирования тоталитарного языка [9]. На примере сверхтекста лозунгов перестроечного времени она демонстрирует методику анализа содержательных основ сверхтекста – системы текстовых категорий (референции, времени, пространства и др.) [8].

Н. Е. Меднис, отталкиваясь от указанных положений Н. А. Купиной, эксплициру-

⁶ Лошаков, А. Г. Сверхтекст: проблема целостности, принципы моделирования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. СПб. 2008. № 66. С. 100.

⁷ Там же. С. 102.

⁸ Купина Н. А., Битенская Г. В. Сверхтекст и его разновидности // Человек – текст – культура. Екатеринбург : Институт развития регионального образования. 1994. С. 215.

ет категорию культуроцентричности, отражающую «внетекстовые явления, которые лежат за рамками достаточно широких в данном случае текстовых границ и выступают по отношению к сверхтексту как факторы генеративные, его порождающие»⁹. Исследователь выделяет шесть признаков сверхтекста: 1) наличие образно и тематически обозначенного центра, который в системе «внетекстовые реалии – текст» предстает как единый концепт сверхтекста (например, локус или авторство); 2) полевая структура сверхтекста, которая подразумевает знание читателем некоего не статичного, но относительно стабильного круга текстов (ядра) и возможности изменения или исключения периферийных текстов; 3) синхроничность, необходимая для восприятия сверхтекста в его текстовом качестве, для аналитического описания, воссоздания того или иного сверхтекста; 4) смысловая цельность, рождающаяся в месте встречи текста и внеположенной реальности; 5) общность художественного кода, т. е. языковая общность, которая, складываясь в зоне встречи конкретного текста с внетекстовыми реалиями, закрепляется и воспроизводится в различных субтекстах как единицах целого; 6) устойчивость и динамичность границ сверхтекста (например, у многих сверхтекстов относительно ясно прослеживается начало, но не обнаруживается конец).

Материалы и методы

Материалом работы послужили политические телепередачи «Время покажет» на Первом канале, «Право голоса» на канале ТВЦ и «Место встречи» на канале НТВ. Анализу подверглись программы, вышедшие в эфир с июля 2017 до декабря 2019 гг., общий объем записи составил 80 часов.

Метод анализа заключается в структурировании сверхтекста общественно-политической программы на основе сопоставления многих отдельных программ и выделения в них основных типовых композиционных частей: вступительного слова ведущего, речевых партий и отдельных реплик участников (политологов, журналистов, политиков), краткого обобщения, которым ведущий закрывает передачу. Использовался также интерпретационный (контекстно-смысловой) метод, заключающийся в выявлении идеологических смыслов, содержащихся в высказываниях участников телепередачи.

Результаты исследования

В настоящем исследовании рассматриваются следующие фрагменты сверхтекста: а) фрагмент телепрограммы о конкретной проблеме (если на протяжении телепрограммы обсуждалось несколько тем); б) выпуск телепрограммы, в це-

⁹ Меднис Н. Е. Сверхтексты в русской литературе. Новосибирск : НГПУ. 2003. 169 с.

лом посвященный одному вопросу; в) несколько выпусков телепрограммы (или фрагментов телепрограмм) на одном и том же канале, объединенные одной темой и реализующий единый общий замысел.

Для анализа сверткста с целью последующего описания в нем состава категории акцентности нами разработана схема (см. схема 1).

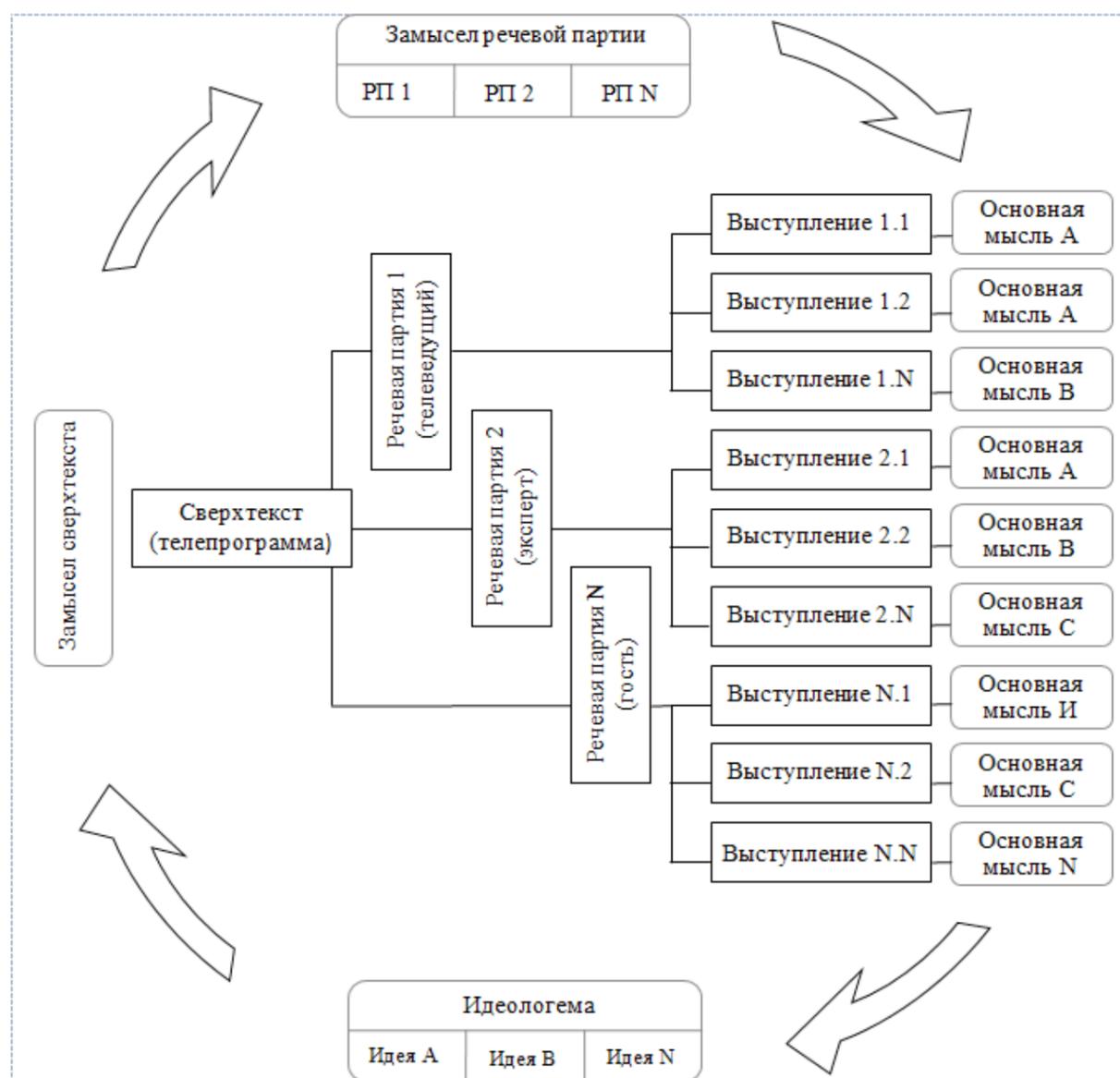


Схема 1. Подход к анализу сверткста

Примечания:

1. Под «Выступление 1.1» имеется в виду, что это первое выступление участника телепередачи, за которым последуют второе, третье и другие его выступления.
2. В схеме речевая партия сокращается как «РП», идеологема как «идея».
3. Основная мысль выступления того или иного участника телепередачи может повторяться в его же последующих выступлениях. Она может воспроизводиться и в выступлениях его собеседников.

Каждая телевизионная передача (часть передачи, блок передач) как сверткст имеет определенный общий замысел (комплексную целеустановку; на схеме «Замысел сверткста»), направленный на массовую аудиторию для трансляции заданных идеологических смыслов. Обычно замысел эксплицитно выражается телеведущим(и) во вступительном слове.

Сверткст можно разделить на речевые партии. Речевая партия включает в себя все сказанное каждым из авторов (телеведущим, экспертом, гостем) на протяжении всего сверткста. Каждый автор, придерживаясь определенных политических взглядов, стремится неоднократно выразить их в своей речевой партии. Эта важнейшая для субъекта речи информация названа нами замыслом речевой партии. Собеседники могут высказывать самые разные

мнения, в том числе такие, которые противоречат позиции ведущих, определивших замысел программы. Однако она организуется таким образом, чтобы мнение телеведущих, транслируемое их многочисленными репликами на протяжении всей программы и поддерживаемое рядом других участников эфира, оказывалось более убедительным для массовой аудитории, чем альтернативные суждения.

Речевая партия, в свою очередь, делится на более мелкие единицы – выступления, реплики и отдельные высказывания, произнесенные одним автором в разные моменты телепрограммы. В каждом выступлении может быть выделена основная мысль. Она всегда представляет некий идеологический смысл (идеологема). Обычно идеологема, соответствующая замыслу сверткста, отличаются бóльшим разнообра-

ем, чем альтернативные идеологические смыслы. Они встречаются значительно чаще идеологем, отражающих иные точки зрения.

Проиллюстрируем эти положения на примере телепрограммы «Время покажет» на Первом канале от 13 июля 2018 г. Во вступительном слове телеведущего выражен замысел сверхтекста, который может быть сформулирован следующим образом: «Введенные санкции и ответные меры (контрсанкции) не смогли навредить отечественной экономике, но способствовали развитию ряда ее отраслей и сплочению общества». Отметим, что данный замысел заложен уже в названии сюжета – «Санкции во благо».

Следуя подходу, отраженному в схеме 1, мы определили замыслы речевых партий и основные мысли выступлений. Так, в ходе передачи между телеведущими (Анатолий Кузичев и Екатерина Стриженова) и гостем телепрограммы (Олег Сирота, фермер) состоялся продолжительный диалог в шутовском тоне о памятнике из сыра политикам, которые активно выступали за введение санкций против России. Основная мысль выступления сводится к следующему: «Введение санкций и контрсанкции привело к значительному росту сельского хозяйства в России». В другом примере, гость телепрограммы (Александр Яковлев, журналист) оказался существенно ограничен во времени, в его кратком выступлении идеологический смысл выражен эксплицитно: «Ожидали же, что будет какой-то внутренний конфликт, а общество, наоборот, консолидировалось, общество объединилось и это на самом деле очень удивительный феномен».

Выделены идеологемы, поддерживающие замысел сверхтекста: «Санкции и контрсанкции способствовали развитию некоторых областей экономики» (идеологический смысл выражается 7 раз на протяжении телепрограммы); «Качественная российская продукция производится в достаточном количестве» (4 раза); «Контрсанкции были необходимы» (3 раза); «Российский потребитель не почувствовал введения санкций и контрсанкций» (2 раза); «Санкции и контрсанкции привели к сплочению российского общества» (2 раза); «Контрсанкции разумны» (1 раз). Как видим, соответствующие авторской позиции (позиции телеведущего) идеологические смыслы неоднократно повторяются в ходе передачи. Напротив, идеологемы, выражающие альтернативную точку зрения, относительно малочисленны: «Санкции и контрсанкции вредят российскому потребителю» (4 раза); «Российская продукция некачественная» (2 раза); «Контрсанкции нецелесообразны» (2 раза). К тому же выступления оппонентов обычно сопровождаются репликами телеве-

дущего, содержащими отрицательный, нередко ироничный комментарий. Из сопоставления идеологем следует, что идеологические смыслы, выражающие и развивающие исходную позицию ведущих, реализуются значительно чаще, чем идеологемы оппонентов.

Обсуждение и заключения

Анализ показал, что акцентуаторы – языковые, речевые и невербальные единицы, призванные выделить наиболее значимую с точки зрения говорящего информацию, а также выразить некоторые дополнительные смыслы, усиливающие это содержание, – наиболее часто употребляются в тех фрагментах телепередачи, которые выражают основную мысль ведущего и транслируемые им идеологемы. Проследим за выражением замысла упомянутой ранее телепередачи на примере одного из выступлений телеведущего: *«Мы продолжаем прямой эфир, программа «Время покажет». Пытаемся осознать, значение для нас и последствия для нас и санкции, и соответственно контрсанкции, которых мы вынуждены – Дмитрий совершенно справедливо заметил, что вообще-то не мы придумали эту историю, а на кое-что отвечать необходимо [апелляция к мнению, поддерживающем авторский замысел] – вынуждены [акцент реализуется лексическим повтором «вынуждены»; повтор усиливается интонационно, произносится медленнее и громче], не мы, повторяю, начали [семантический повтор «не мы придумали эту историю / не мы начали» усилен с помощью лексико-семантического усиления «повторяю»]. Я хочу вам напомнить сейчас [контактоустанавливающее обращение к аудитории; перспективная конструкция, сигнализирующая о том, что следующая информация важна для говорящего], несколько, несколько заголовков, ну не знаю там по полдюжины из сотен, года примерно 14-ого, когда вот все это началось. Вспомните [контактоустанавливающее обращение к аудитории], просто апокалипсис грядет [выбор экспрессивной лексики], вот твои солнечное затмение и лунное, которые ты сегодня нам, – детский сад [улыбка; шутка отражает отношение телеведущего к ситуации – он считает упомянутые мнения абсурдными]. По сравнению с тем, что нам предрекали, так сказать, журналисты. Посмотрите, ну посмотрите [контактоустанавливающее обращение к аудитории], вот несколько заголовков, вот 14–15-го годов. «Впиваются» [интонационное выделение, произнесено нарочито театрально], но это еще нормально, а вот и Обама – «санкции уже ударили по российской экономике», что еще у нас – «крах [интонационное выделение, произнесено нарочито театрально] в первой мировой экономической войне», «уничто...» ну и так далее. Вот повто-*

ряю, этого апокалипсиса было полно [семантический повтор], сейчас так сказать тон немножечко изменился, слегка <...>». Основные мысли выступления о необходимости принятия контрсанкции и устойчивости российской экономики к санкциям подчеркиваются с помощью лексического и семантического повторения идеологии как в рамках указанного выступления, так и в рамках всего сверттекста телепередачи (апелляция к ранее озвученному мнению). Выражение замысла телепередачи также усиливается с помощью контраста, который реализуется за счет иных точек зрения (цитирование новостных статей 2014 г.). Отметим, что для иллюстрации отобраны альтернативные мнения, выраженные экспрессивной лексикой, телеведущий дополнительно интонационно выделяет эту экспрессию и тем самым выражает свое отношение к указанным мнениям как к абсурдным.

Таким образом, предложенная схема описания телевизионного политического сверттекста создает предпосылки для анализа системы акцентуаторов с учетом выражаемых и подчеркиваемых ими идеологических смыслов. Предложенный подход позволяет обозначить границы сверттекста, определить замысел телепередачи и набор идеологических смыслов. Исходя из последних, можно определить коммуникативные, семантические и языковые особенности выступлений и соответственно выделить и описать состав функциональной семантико-стилистической категории акцентности в политическом телевизионном дискурсе.

Список использованных источников

1. Николаева Т. М. Семантика акцентного выделения. М. : Наука. 1982. 104 с.
2. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д. 2010. 194 с.
3. Кожина М. Н. Речеведение. Теория функциональной стилистики : избранные труды. М. : Флинта : Наука. 2014. 624 с.
4. Топоров В. Н. Петербургский текст русской литературы : избранные труды. СПб. : Искусство-СПБ, 2003. 616 с.
5. Лотман Ю. М. Сотворение Карамзина. М. : Книга. 1987. 254 с.
6. Минц З. Г. Поэтика русского символизма. СПб. : Искусство-СПБ, 2004. 480 с.
7. Меднис Н. Е. Сверттексты в русской литературе. Новосибирск : НГПУ. 2003. 169 с.
8. Купина Н. А., Битенская Г. В. Сверттекст и его разновидности // Человек – текст – культура. Екатеринбург : Институт развития регионального образования. 1994. С. 214–233
9. Купина Н. А. Тоталитарный язык: словарь и речевые реакции. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та. 2015. 186 с.

10. Лошаков А. Г. Сверттекст: проблема целостности, принципы моделирования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. СПб. 2008. № 66. С. 100–109.

Поступила 18.06.2020;
принята к публикации 20.06.2020.

Об авторе:

Волкова Юлия Сергеевна, аспирант кафедры журналистики и массовых коммуникаций ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (614068, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15), Researcher ID: D-6671-2019, yu.wlkw@gmail.com

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Nikolaeva T.M. Emphasis Semantics. Moscow, Science, 1982, 104 p. (In Russ.)
2. Matveeva T.V. Complete dictionary of linguistic terms. Rostov-on-don, 2010, 194 p. (In Russ.)
3. Kozhina M.N. Speech study. Theory of functional stylistics. Selected works. Moscow, Flint; Science, 2014, 624 p. (In Russ.)
4. Toporov V.N. Petersburg text of Russian literature. Selected works. St. Petersburg, Art-SPB, 2003, 616 p. (In Russ.)
5. Lotman Yu.M. Karamzin creation. Moscow, Book, 1987, 254 p. (In Russ.)
6. Mints Z.G. The poetics of Russian symbolism. St. Petersburg, Art-SPB, 2004, 480 p. (In Russ.)
7. Mednis N.E. Supertext in Russian literature. Novosibirsk, NSPU Publ., 2003, 169 p. (In Russ.)
8. Kupina N.A., Bitenskaya G.V. Supertext and its varieties. Man-text-culture. Yekaterinburg, Institute of regional education development, 1994. P. 214–233. (In Russ.)
9. Kupina N.A. Totalitarian language: vocabulary and speech reactions. 2nd ed. Yekaterinburg, Ural University Publ., 2015, 186 p. (In Russ.)
10. Loshakov A.G. Supertext: integrity and principles of modeling. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gerczena* = Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. St. Petersburg, 2008, 66: 100–109. (In Russ.)

Submitted 18.06.2020;
revised 20.06.2020.

About the authors:

Iuliia S. Volkova, Postgraduate, Perm State National Research University (15 Bukireva St., Perm, 614068, Russia), Researcher ID: D-6671-2019, yu.wlkw@gmail.com

The author has read and approved the final manuscript.

**Отражение графико-орфографических особенностей в тексте
«Наказания ко учителямъ како имъ учити дѣтей грамотѣ како дѣтемъ учиться
божественному писанию и разумѣнию»**

М. С. Выхрыстюк*, Е. Ю. Токарева**

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тобольск, Россия

**margaritavv@mail.ru, **tokarevae72@gmail.com*

Введение: в статье выполнен анализ графики и орфографии печатного текста старорусского памятника письменности начала XVII в. «Наказаніе ко учителямъ, како имъ оучити дѣтей грамотѣ, и како дѣтемъ оучитисА бжественному писанію и разумѣнію». Целью работы является изучение лингвистической составляющей текста источника через анализ графических, фонетических, орфографических особенностей.

Материалы и методы: материалом анализа стал печатный текст начала XVII в. «Наказаніе ко учителямъ, како имъ оучити дѣтей грамотѣ, и како дѣтемъ оучитисА бжественному писанію и разумѣнію» объемом в 18 страниц, находящийся в составе Псалтири. Для описания полученных результатов применялись наблюдение, описание языковых фактов, а также описательный и сопоставительный методы.

Результаты исследования: графико-орфографические наблюдения над текстом источника подтвердили его датировку: текст полностью отражает особенности графики и орфографии начала XVII в., основные особенности графики и орфографии памятника являются нормой для языка данного периода.

Обсуждение и заключение: печатный памятник является одним из первых методических пособий для учителей. Он отражает особенности графики и орфографии XVII в., а также результаты фонетических процессов письменной поры названного периода.

Ключевые слова: старорусская письменность, графика и орфография XVII в., учебно-методические тексты.

Благодарности: авторы выражают благодарность независимым экспертам за полезные рекомендации и ценные советы на этапе подготовки статьи к печати.

**Reflection of graphic and orthographic features in the text
«Suggestions to the teacher, how to teach children the language of literacy,
and how To teach them the language of writing and reason»**

M. S. Vykhrystyuk*, E. Yu. Tokareva**

Tyumen state University, Tyumen, Russia

**margaritavv@mail.ru, **tokarevae72@gmail.com*

Introduction: the article analyzes the graphics and spelling of the printed text of the old Russian writing monument of the beginning of the XVII century, «Suggestions to the teacher, how to teach children the language of literacy, and how To teach them the language of writing and reason». The purpose of this work is to study the linguistic component of the source text through the analysis of graphic, phonetic, and orthographic features.

Materials and Methods: material analysis is the printed text of the early seventeenth century « Suggestions to the teacher, how to teach children the language of literacy, and how To teach them the language of writing and reason » volume 18 pages within the Psalter. Observation, description of language facts, and descriptive and comparative methods were used to describe the results obtained.

Results: graphic and spelling observations on the source text confirmed its dating: the text fully reflects the features of graphics and spelling of the beginning of the XVII century, the main features of the monument's graphics and spelling are the norm for the language of this period.

Discussion and Conclusion: printed monument «Suggestions to the teacher, how to teach children the language of literacy, and how To teach them the language of writing and reason», is one of the first methodological manuals for teachers, refers to the XVII century, as it reflects features of graphics, spelling of the named period, and the results of phonetic processes in writing pores of the XVII century.

Key words: Old Russian writing, graphics and spelling of the 17th century, educational and methodological texts

Acknowledgments: the authors are grateful to independent experts for useful recommendations and valuable advice at the stage of preparing the article for publication.

Введение

Для Московского государства XVII в. является веком развития книгопечатания. Среди первых книг, напечатанных в Москве в этот период, было много учебных книг. Именно XVII в. ознаменован формированием общественного интереса к проблемам образования и воспитания. Этим обусловлено появление первых методических пособий для учителей, обучавших детей грамоте и божественному писанию. Данные пособия представляют интерес не только с методической точки зрения, но и с точки зрения лингвистики. Одним из первых методических пособий указанного периода является печатный памятник «Наказаніе ко учителемъ, како имъ оучити дѣтей грамотѣ, и како дѣтемъ оучитиса бжественному писанію и разумѣнію»¹.

Актуальность лингвистического исследования текста памятника обусловлена рядом причин: во-первых, уникальностью самого источника «Наказания ко учителемъ...» как одного из первых методических пособий для учителей, обучавших детей грамоте и божественному писанию; во-вторых, недостаточной изученностью этого источника в лингвистическом аспекте. В тексте памятника отражено становление орфографии, графики, результаты фонетических процессов письменной поры XVII в.

Обзор литературы

В настоящее время многие исследователи обращают внимание на памятники письменности эпохи формирования русского национального языка. Интерес к ним не случаен, так как памятники старорусской письменности являются источниками изучения формирования графико-орфографической системы, словарного состава и грамматического строя русского языка.

Во второй половине XX в. проблемой графики и орфографии исторических текстов занимались Г. И. Белозерцева [1], В. В. Замкова [2], Т. Н. Кандаурова [3], Г. Н. Князькова [4], Л. Л. Кутина [5], О. Г. Порохова [6; 7], Л. А. Самсонова [8], И. С. Улуханов [9], Г. И. Унгарбаева [10], но в научных трудах на материале языка старорусского учебно-методического источника XVII в. эта тема не была отражена.

Материалы и методы

В качестве материала изучения был привлечен печатный текст начала XVII в. «Наказаніе ко учителемъ, како имъ оучити дѣтей грамотѣ, и како дѣтемъ оучитиса бжественному писанію и разумѣнію» объемом в 18 страниц, находящийся в составе Псалтыри.

¹ Наказаніе ко учителемъ, како имъ оучити дѣтей грамотѣ, и како дѣтемъ оучитиса бжественному писанію и разумѣнію // Часослов учебный : методическое пособие / сост. И. А. Горячева, И. А. Корнилаева. Екатеринбург : Артефакт, 2019. С. 2–20. Далее при цитировании иллюстративного материала будет указываться только страница.

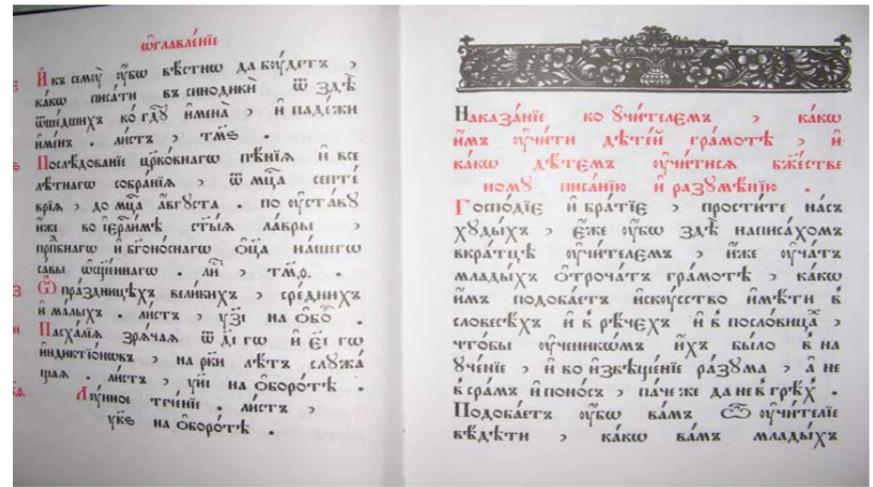


Рис. 1. Первая страница текста источника

Для описания полученных результатов применялись наблюдение, описание языковых фактов, а также описательный и сопоставительный методы.

Результаты исследования

Памятник является наставлением, научением, и его название употреблено именно в значении этих слов. «Наказаніе ко учителемъ...» содержит руководство обучения грамоте. Начинается оно словами о том, что учителя должны владеть искусством слова, должны знать пословицы, которые помогут им в обучении детей. Вначале дети должны выучить все буквы, только тогда они обучаются по азбукам, а затем по часословам, псалтырям и другим божественным книгам. Автор рекомендует азбуку изучать не спеша, грамоте обучаться постепенно.

В процессе исследования решалась задача определения влияния и роли графико-орфографических традиций церковнославянского языка на тексты учебно-методического характера XVII в. Графика «Наказанія ко учителемъ...» в сопоставлении с кириллицей и Кирилловой Книгой имеет свои особенности. В то время как в кириллице насчитывается 44 буквы, а в Кирилловой Книге – 39, в «Наказаніи ко учителемъ...» употребляются всего 38 букв.

Графическое начертание букв «Наказанія ко учителемъ...» от начертаний букв кириллицы и Кирилловой Книги отличается незначительно, но все же отличия существуют. В «Наказаніи ко учителемъ...» есть как строчная, так и заглавная буква: W (омега), употребляется ^ (от), h (ять), < (юс малый), @ (юс большой), два варианта буквы у: ou и U. В отличие от Кирилловой Книги в «Наказаніи ко учителемъ...» (s) зело употребляется только в качестве буквы, тогда как в Кирилловой Книге она употребляется и в числовом значении. В «Наказании ко учителемъ...» употребляется как Н (иже восьмиричное), так и I (и десятиричное). Буква F (фита) уже не употребляется, хотя официально была исключена из нашего алфавита только в 1918 г. В тексте не встречается также и букв J (пси) и V (ижицы). В основном буквы имеют одинаковую высоту. Графическое

написание буквы h (ять) в памятнике уже отличается от ее начерки в печатных текстах предшествующего периода: вплоть до XVI в. коромысло буквы Ъ не выходит выше строки, а в тексте памятника h уже изменяет свой графический облик: *рhчехъ, въ словесhхъ*. Анализ графики показал, что начерки букв памятника типичны для XVII в. Существенных различий в графике памятника не отмечаем. Графику текста источника можно считать однородной, не отступающей от норм русского языка XVII в.

Основным орфографическим принципом для древних писцов был принцип традиционный, т. е. они стремились писать так, как писали и произносили раньше, но при этом им случалось делать ошибки, обусловленные их произношением. Так, например, знаки ОУ и U некогда обозначали различные звуки – [У] и [Q], но употреблялись эти знаки не последовательно, т. е. не в соответствии с этимологией. Писец, произносящий их в соответствии с старославянским Q, мог написать не только Q вместо @ (юса большого), но и наоборот @ (юс большой) или \ (юс большой йотированный) – вместо Q, Ю.

Отметим, что в тексте источника нет четкой закономерности употребления букв Q, так U в начале слова. Как Q, так U употребляются в начале слова, но чаще в начале слова употребляется Q. Исходя из текста можно сделать вывод, что более частотное употребление U, но автор же был склонен употреблять Q и советовал это делать учителям: *не оуцѣти вмѣсто доуше душе* (с. 10).

В XVII в. выходит из употребления Ѡ (юс малый), но в тексте источника эта буква (Ѡ) сохраняется частью в том же значении, что Ѣ, но с некоторым ограничением в употреблении: написание буквы Ѣ находим в начале слова и после гласных в значении **ja**, Ѡ – после согласных в значении [ä] или [’a] после мягких согласных. Но эти разграничения выполнялись не столь строго, встречаются написания Ѡ после гласной. Однако такое употребление Ѡ неверно лишь в письменном варианте. В звуковом же отношении мы убеждаемся, что такое употребление Ѡ верно, так как между гласным и А находится **j** – согласный: *пча<; сi<*. Употребление Ѡ преобладает в памятнике над употреблением а. Буква а употребляется только в начале слова, тогда как Ѡ в начале слова не употребляется, Ѡ встречаем в середине и чаще – в конце слова.

Текст памятника сохраняет написание буквы Ъ (ер) как показателя некогда действующего закона открытого слога. Реже встречаем слова с написанием Ъ и в середине слова: на стыке приставки и корня: *въмѣсто* (с. 3), *разъсуждені<*, а также в глаголах перед -с<, что является за-

кономерностью: *зоветьс<, оудараетьс<, ѡбостр<етьс<*.

Писцы осознавали как единое слово лишь самостоятельное слово с соседними служебными (предлогами, частицами) и ѣ часто опускали в конце предлогов, поэтому в «Наказаніи ко учителемь...» мы можем увидеть предлоги с Ъ на конце и без Ъ.

Наблюдается тенденция использования различных вариантов одного и того же звука. Так, гласный о довольно часто употреблялся также внутри слова после гласных. В «Наказаніи ко учителемь...» автор употребляет о в середине слова, не ставя его в окончание. Ѡ автор употребляет в окончании прилагательных и местоимений: *-агѠ, -сгѠ: первагѠ* (с. 10), *всегѠ* (с. 2). Окончаний *-ого, -сго* в словах местоименного типа склонения в тексте памятника нет.

Окончание *-іа* употребляется во мн. ч. им. п. имени прилагательного: *прочи<*, окончание же *-ыѠ* можно встретить у прилагательных лишь в род. п. ед. ч.: *вторы< (части), первы< (части)*, исключение составляет прилагательное *бжествены<* (с. 2), употребленное во мн. ч. им. п.

Меняется со временем разграничение в использовании равнозначных (в звуковом отношении) букв. Так, звук [i] передавался двумя знаками – **i** (**і**), **и**. В более ранних памятниках наблюдается тенденция постановки **і** после гласных. В позднейших памятниках ее сменяет тенденция постановки этого знака перед гласными, что мы и наблюдаем в тексте «Наказанія ко учителемь...». Также автор употребляет **і** в начале слова, но на конце слова этого знака нет. Напротив, **и** употребляется в памятнике в конце слова, а также в начале слова, между согласными, редко после гласных в середине слова: *сказываети, имѣти, пишеть, своимъ*. Наиболее частотное употребление **и**, нежели **і**. Явно сказывается тенденция исключения **і** из алфавита.

С эпохи Кирилла и Мефодия **ф** («ферт») и **ѳ** («фита») употреблялись только в заимствованных словах. И хотя **ф** была исключена из нашего алфавита только в 1918 г. в связи с советской реформой правописания, автором «Наказанія ко учителемь...» она не употребляется. Очень редко употребляется и **ѳ** (ферт): *апострофъ, апострофо, апострофна<*.

Приблизительно с XIV в. вошла в обращение буква **и** с краткостью (й), что мы можем наблюдать в тексте «Наказанія ко учителемь...»: *мой, пой, стойте*.

Характерным признаком Кирилловского письма является употребление надстрочных знаков, т. е. различных условных значков над буквами для сокращения. Сокращение в написании

слов применялось в целях экономии времени и дорогостоящего писчего материала. Если слова передавались в сокращенном виде, то над ними ставился особый знак ~ (титло), под которым нередко писалась одна из пропущенных букв. Под титлами писали наиболее распространенные в древнерусской речи слова.

В «Наказаніи ко учителемъ...» мы можем увидеть два способа сокращения слов: 1) пропуск букв, передающих главным образом: а) гласные звуки: *бгу, снѣ, блгодатию*; б) согласные звуки: *оче*; в) сочетания букв: *стаго, гла-ти, члколюбїемъ*; 2) частичный пропуск букв и частичный вынос их под титлом: *трѣѢ* (с. 10), *гди* (с. 11), *хртѣ*; 3) Частичный пропуск букв и частичный вынос их над строчкой. При помощи выносных букв, также как и при помощи сокращений, достигалось ускорение письма и экономия бумаги. Первая буква слова не выносилась, как не выносилась и буква, передающая гласность, которая была необходима для правильного чтения письма. Чаще всего выносились буквы, стоящие в конце слова: *тихи и кротки гласо, сердце*, но также встречается вынос буквы в середине слова: *влко, сердца*.

Говоря об орфографии, необходимо остановиться на средствах, относящихся к слову в целом, а именно на правилах переноса, отграничении слова от соседних слов, ударении.

Специального знака переноса не было, не было также правила, запрещающего отделять при переносе одну букву. Тенденция переносить по слогам проникла из старославянского письма. В «Наказаніи ко учителемъ...» принцип переноса слов соблюдается, хотя нет специального знака переноса.

Почти вплоть до изобретения печатного станка (XVI в.) письмо было слитным. Интервалы появляются с XVI–XVII вв. графические средства, служащие для отграничения данного слова от соседних, постепенно вырабатываются на протяжении истории нашей письменности. Запятая встречается с XV в. Современная пунктуация установилась только после изобретения книгопечатания. В «Наказаніи ко учителемъ...» для разграничения предложений используются точки. Каждое новое предложение начинается с большой буквы. Запятые используются правильно, после них слова пишутся с маленькой буквы.

В значительной части наших памятников отмечается ударение. Знаком ударения отмечены в «Наказаніи ко учителемъ...» все слова, кроме предлогов. Используются **акут** (´) и **гравис** (˘). Разграничение в их употреблении обусловлено положением ударения в слове: гравис ставится, если ударение падает на конечный гласный в слове, акут – в остальных случаях. Помимо знаков акута и грависа используется также знак ^

(камора, от греч. «свод»). Этот знак, восходящий к знаку греческого облегченного ударения, обозначает ударение с переменным направлением движения музыкального тона. Обыкновенно он употребляется без какого-либо фонетического значения. Автором же знак ^ употреблялся в соответствии с этимологией. Постановка ударения стала нормой старославянского печатного текста в XVI в.

Таким образом, орфография данного памятника свойственна церковнославянским текстам, текст памятника отражает особенности орфографии XVII в.

Обсуждение и заключения

Подводя итоги лингвистического исследования памятника древнерусской письменности «Наказаніе ко учителемъ...», мы пришли к следующим выводам:

1. Исследуемый старопечатный памятник «Наказаніе ко учителемъ...» является одним из древнейших образцов методического пособия для учителей, обучавших детей грамоте и божественному писанию.

2. Археографические наблюдения над текстом подтвердили его датировку. Текст полностью отражает особенности графики и орфографии XVII в.

3. В памятнике употребляется 38 букв, графическое начертание букв памятника от начертаний букв кириллицы и Кирилловой книги отличается незначительно. Так как текст памятника является печатным, то начертание одной и той же буквы везде одинаково, изменяется начертание лишь у некоторых выносных букв. В основном буквы имеют одинаковую высоту, исключение составляет лишь буква Ъ, коромысло которой выходит выше строки. Основные черты графики памятника являются нормой для языка XVII в.

4. Орфография данного памятника свойственна церковнославянским текстам. Автором соблюдаются все правила, закономерности написания слов, правильно употреблены буквы.

Список использованных источников

1. *Белозерцев Г. И.* Соотношение книжно-славянских и народноразговорных элементов в древнерусском литературном языке XI–XII веков (на материале образований с из- / -вы- просторечного значения) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1966. 22 с.

2. *Замкова В. В.* Славянизм как историческая категория в русском литературном языке XVII века. Л. : Наука, 1975. 178 с.

3. *Кандаурова Т. Н.* Полногласная и неполногласная лексика в прямой речи летописи // Памятники древнерусской письменности. М. : Наука, 1982. С. 67–83.

4. Князькова Г. П. Русское просторечие второй половины XVIII века. Л. : Наука, 1974. 192 с.
5. Кутина Л. Л. Последний период славяно-русского двуязычия в России // Славянское языкознание: VII Междунар. съезд славянистов : докл. сов. делегации. М. : Наука, 1978. С. 77–82.
6. Порохова О. Г. Лексика сибирских летописей XVIII века. Л. : Наука, 1969. 340 с.
7. Порохова О. Г. Полногласия и неполногласие в русском литературном языке и народных говорах. Л. : Наука, 1988. 237 с.
8. Самсонова Л. А., Самсонов Н. Г. Из истории взаимодействия книжно-славянских и русских элементов в деловых документах Якутии XVII века // Русские говоры в Сибири. Томск, 1979. С. 68–67.
9. Улукханов И. С. О судьбе славянизмов в древнерусском литературном языке (на материале глаголов с приставкой пре-) // Памятники древнерусской письменности. Язык и текстология. М. : Наука, 1968. С. 88–97.
10. Унгарбаева Г. И. Рефлексы православного *dj в языке деловой корреспонденции В. Татищева // Вестник СПбГУ. Языкознание, литературоведение. Вып. 1. 1994. С. 153–157.

*Поступила 25.02.2020;
принята к публикации 27.03.2020.*

Об авторах:

Выхрыстюк Маргарита Степановна, профессор кафедры филологического образования, Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (626150, Россия, г. Тобольск, ул. Знаменского, д. 18), доктор филологических наук, margaritavv@mail.ru

Токарева Евгеньевна Юрьевна, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) ФГАОУ ВО (филиал) «Тюменский государственный университет» (626150, Россия, г. Тобольск, ул. Знаменского, д. 58), кандидат филологических наук, tokarevae72@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

Выхрыстюк Маргарита Степановна – научное руководство, подготовка начального варианта текста, теоретический анализ литературы по проблеме исследования, стилистическая и корректорская правка текста.

Токарева Евгения Юрьевна – сбор данных, анализ полученных результатов, обеспечение ресурсами, критический анализ и доработка текста, компьютерный набор текста.

*Все авторы прочитали и одобрили
окончательный вариант рукописи.*

References

1. Belozertsev G.I. The ratio of the book-Slavic and folk-speaking elements in the Old Russian literary language of the XI–XII centuries (on the material of formations with i-i-you-vernacular meanings): abstract. dis. ... cand. filol. sciences. Moscow, 1966. 22 p. (in Russ.)
2. Zamkova V.V. Slavicism as a historical category in the Russian literary language of the XVII century. Leningrad, Science, 1975. 178 p. (in Russ.)
3. Kandaurova T.N. Full and incomplete vocabulary in direct speech chronicles. *Pamyatniki drevnerusskoj pis'mennosti* = Monuments of ancient Russian writing. Moscow, Science, 1982. P. 67–83. (in Russ.)
4. Knyazkova G.P. Russian vernacular of the second half of the XVIII century. Leningrad, Science, 1974. 192 p. (in Russ.)
5. Kutina L.L. The last period of Slavic-Russian bilingualism in Russia. *Slavyanskoye yazykoznanie: VII Mezhdunar. s'yezd slavyanistov: dokl. sov. Delegatsii* = Slavic linguistics: VII Intern. Slavic Congress: dokl. sov. delegations. Moscow, Science, 1978. P. 77–82. (in Russ.)
6. Porokhova O.G. The vocabulary of the Siberian chronicles of the XVIII century. Leningrad, Science, 1969. 340 p. (in Russ.)
7. Porokhova O.G. Full and incomplete in the Russian literary language and popular dialects. Leningrad, Science, 1988. 237 p. (in Russ.)
8. Samsonova L.A.; Samsonov N.G. From the history of the interaction of the book-Slavic and Russian elements in the business documents of Yakutia of the XVII century. *Russkiye govory v Sibiri* = Russian dialects in Siberia. Tomsk, 1979. P. 68–67. (in Russ.)
9. Ulukhanov I.S. On the fate of Slavonicisms in the Old Russian literary language (on the material of verbs with the prefix pre-). *Pamyatniki drevnerusskoj pis'mennosti* = Monuments of ancient Russian writing. Moscow, Science, 1968. P. 88–97. (in Russ.)
10. Ungarbaeva G.I. Orthodox reflexes in the language of business correspondence of V. Tatishchev. *Vestnik SPbGU. Yazykoznanie, literaturovedenie. Vyp. 1* = Vestnik SPbGU. Linguistics and Literary Studies. Iss. 1. 1994. P. 153–157. (in Russ.)

*Submitted 25.02.2020;
revised 27.03.2020.*

About the authors:

Margarita S. Vykhrystyuk, Professor of the Department of Philological Education, Tobolsk Pedagogical Institute D. I. Mendeleev (branch) FSAEI of HE «Tyumen State University» (18 Znamensky St., Tobolsk, 626150, Russia), Dr. Sci. (Philology), margaritavv@mail.ru

Evgenia Yu. Tokareva, Associate Professor, Head of the Department of Philological Education, Tobolsk Pedagogical Institute D.I. Mendeleev FSAEI of HE

«Tyumen State University» (58 Znamensky St., Tobolsk, 626150, Russia), Ph.D. (Philology), tokarevae72@gmail.com

Contribution of the authors:

Margarita S. Vykhristyuk – 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.

Evgenia Yu. Tokareva – data collection, analysis of the results, provision of resources, critical analysis and revision of the text, computer typing of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 811: 1

Причина и следствие как основные компоненты каузальности

Т. В. Нерушева

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет экономики и торговли», г. Орел, Россия
nerushevat@rambler.ru

Введение: каузальность как составляющая категориального поля аргументации характеризуется спецификой актуализации в естественно-языковой области. Особенности ее выражения обусловлены участием всех измерений семиотического пространства: синтактики, семантики, прагматики. Естественно-языковая каузальность понимается как неординарная сущность, как сложная самоорганизующаяся конфигурация причинно-следственных отношений, регулируемых субъективными и объективными факторами.

Материалы и методы: материалом исследования послужили фрагменты текстов различного объема из художественных произведений русской классической и современной литературы, лексикографические данные, материалы анкетирования, представляющие собой результат опроса учеников о выборе профессии. Методы (аналитико-синтетический, метод широкого контекстуального анализа, интерпретационный метод, метод импликаций, метод моделирования) соответствовали сообразно комплексно решаемой проблеме.

Результаты исследования: семантическая специфика каузальной рамки выражена в многообразии семантических видов аргументов: аргумент-факт, аргумент-дескрипция, аргумент-событие, аргумент-случай, аргумент-действие. Предлагаемый перечень семантических видов доводов, аргументов представляется относительным и открытым, включающим актуализацию всевозможных лексических единиц, поскольку в естественно-языковой области они реализуются целостно.

Обсуждение и заключения: лексико-семантический ряд причинности, характерный для естественно-языковой сферы аргументации, представляет собой ряд константных переменных, мобильно используемых в процессе эксплицитной и имплицитной аргументации. Особая роль в реализации причинно-следственной связи принадлежит следствию (выводу, заключению) как завершающей части аргументативного фрагмента. Причина и следствие – основные компоненты каузального механизма. Они содержательно взаимозаменяемы в силу синергетического начала, т. е. мобильной иерархии причинно-следственных отношений, прагматически акцентируемы, в зависимости от стратегического начала, формально вычленимы с помощью определенных маркеров.

Ключевые слова: каузальность, аргументативная функция, имплицитный, эксплицитный.

Cause and consequence as Basic Components of Causality

T. V. Nerusheva

Orel State University of Economy and Trade, Orel, Russia
nerushevat@rambler.ru

Introduction: causality as a component of the categorical field of argumentation is characterized by the specificity of actualization in the natural language region. The peculiarities of its expression are determined by the participation of all dimensions of the semiotic space: synthactics, semantics, pragmatics. Natural language causality is understood as an extraordinary entity, as a complex self-organizing configuration of causal relations, subjected to subjective and objective factors.

Materials and Methods: the material of the study was fragments of texts of various volumes from artistic works of Russian classical and modern literature, lexicographic data. The methods were consistent with the comprehensively solved problem. Among the methods are: analytic-synthetic, a method of wide contextual analysis, an interpretive method, an implication method, a modeling method.

Results: the semantic specificity of the causal framework is expressed in a variety of semantic types of arguments: argument-fact, argument-description, argument-event, argument-case, argument-action. The proposed list of semantic types of arguments is supposed to be relative and open, including the actualization of all kinds of lexical units, since in the natural-linguistic field they are implemented completely.

Discussion and Conclusions: the lexico-semantic series of causality, characteristic of the natural-language sphere of argumentation, is a series of constant variables that are mobile used in the process of explicit and implicit argumentation. A special role in the implementation of cause-and-effect communication belongs to the investigation (conclusion) as the final part of the argumentative fragment. The reason and consequence are the main components of the causal mechanism. They are meaningfully interchangeable by virtue of a synergistic beginning, that is, a mobile hierarchy of causal relationships, pragmatically accentuated, depending on the strategic beginning, formally detectable using certain markers.

Key words: causality, argumentative function, implicit, explicit.

Введение

Аргументативная функция как интегративное явление проявляется на всех уровнях языка и речи. Такое положение дел объясняет интерес к аргументативному анализу в его манифестирующем направлении, которое нацелено на интерпретацию собственно аргументативных единиц и структур, обеспечивающих аргументативный процесс [1].

Исследование собственно лингвистического (априорного) направления аргументативного анализа в русской грамматике [2] показывает наличие интегрированной функциональной ориентации, имманентно присущей различным типам предложений, отношений, значений. Ср.:

– *типы предложений* представлены в вариантах: 1) условные, причинные, уступительные, цели и следствия; 2) изъяснительные, компаративные, определительные;

– *типы отношений* представлены в вариантах: 1) временные, обусловленности, сравнительные, сопоставительные; 2) определительные, изъяснительные, целевые, результативные, обоснования и пояснения;

– *типы значений* представлены в двух вариантах, в зависимости от типов предложений и отношений: 1) результативно-следственное, противительное, противительно-уступительное, противительно-возместительное, противительно-ограничительное, аргументирующее, уточняющее, факультативного присоединения, акцентуруемого противопоставления или несоответствия; 2) пояснительное, противопоставления, факультативно-комментирующее, причинно-следственное, градационное.

Сложная иерархия классификации, предложенная на основании анализа языковых структур, показывает свою несостоятельность, с одной стороны, избыточностью, с другой стороны,

недостаточностью представления и описания типов предложений, отношений, значений. На наш взгляд, так называемая «логика синтаксиса» нуждается в широкой интерпретации, выходящей за рамки сугубо синтаксического анализа. Сошлемся в качестве аргумента на положение о процессе семиозиса: «знаковый анализ – это изучение синтаксического, семантического и прагматического измерений конкретных процессов семиозиса»¹ [3]. Каждый акт семиозиса описывается как включающий следующие факторы: то, что выступает как знак; то, на что указывает знак; воздействие, в силу которого соответствующая вещь оказывается для интерпретатора знаком².

В теоретическом и практическом осмыслении аргументативного процесса одинаково важное место занимают все аспекты при исследовании особенностей организации каузальной рамки. Под каузальной рамкой мы понимаем семантическую структуру, в которой актуализируются причинно-следственные связи (отношения).

Обзор литературы

Проекция аргументативного анализа на лингвистическую область обусловлена выдвинутым в рамках философии положением о возможном исследовании аргументации по предметным областям [4]. Более того, исследования в области философии, логики, риторики, семиотики, теории речевой деятельности, когнитивной лингвистики, синергетики, а также в области аргументации послужили основой для изучения проблемы каузальности в работах Н. С. Автономова [5], Г. А. Брутян [4], М. Мамардашвили [6], Ч. Моррис [3], А. Пиз [7], П. Рикер [8], Н. Ю. Фанян [9].

¹ Моррис Ч. Основания теории знаков // Семиотика. М.: Радуга, 1983. С. 78.

² Там же. С. 39.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили фрагменты текстов различного объема из художественных произведений русской классической и современной литературы, рекламных текстов из рекламных журналов, лексикографические данные, материалы анкетирования, представляющие собой результат опроса учеников о выборе профессии. В ряду методов: аналитико-синтетический, метод широкого контекстуального анализа, интерпретационный метод, метод импликаций, метод моделирования.

Результаты исследования

М. К. Мамардашвили, говоря о континуальном характере сознания, подчеркивает значение этического аспекта: «Морально то, что бескорыстно, беспричинно. Ведь совесть, она – не «почему?». Она, наоборот, «обрубает» цепь причинных аргументов ... когда речь идет о феномене сознания, этическом по своему содержанию, мы говорим не «почему», а «по совести». Это – как бы конечный аргумент»¹. В поисках правильной логической формы Л. Витгенштейн также пришел к постановке этических проблем².

В рамках зарубежной социальной психологии когнитивистской ориентации имеет место атрибутивная теория, которая пытается «объяснить, как люди дают логические объяснения ответов на вопросы, начинающиеся с «почему». Это касается той информации, которую они используют, устанавливая причинные связи, и того, что они делают с этой информацией для ответа на вопросы о причинах»³ [10]. Г. Келли ориентирован на установление набора общих принципов для объяснения определенных наблюдаемых явлений, учитывая два различных случая – наличие информации на основе множества наблюдений и информации, основанной на единственном наблюдении. В данной концепции развивается тезис о существовании «главной», «основной», «веской» причины, а также других возможных причин. Для решения данной проблемы выдвигается понятие «каузальной схемы», которая оформляет траекторию размышлений личности о возможных причинах, связанных с конкретным следствием⁴.

Поиск причины – один из этапов аргументативного процесса, относимых нами к традиционному комплексу уровней, включая синтаксический, семантический и прагматический. Понятие *причина* в дискурсе может иметь множество реализаций, таких как: *главная причина, важная причина, первая причина, основная причина, внешняя причина, внутренняя причина, непредсказуемая причина, некоторые причины, разные причины, неизвестная причина, наблюдающаяся причина, таинственная причина*.

В процессе поиска аргументов выявляются потенциальные причины, отбрасываемые с целью утвердить истинную причину положения дел. В процессе рассуждения для аргументирующей личности значение приобретает явление «первопричины» в виде «главной причины» (1), «настоящей причины» (2), «первой причины» (3) и др., отражающих компоненты референциального модуля в целях актуализации инференциального модуля: *Главная причина, отчего я погиб и теперь так низко пресмыкаюсь, – это слабость моего характера. Так и присяжный поверенный объяснял на суде, когда меня судили (Куприн. С улицы); А выкинули меня все-таки из-за карт. Впрочем, настоящая-то причина была, пожалуй, и похуже. Эх, не следовало бы. Ну, да все едино – расскажу. Была у меня в полку любовница, жена одного офицера. Знаете: глушь, скверный южный городишко, тоска, грязь – только и было у нас у всех развлечения: служба..., да водка, да еще карты, да еще эти самые романы... (Куприн. С улицы); Кто виноват в этом? Я тебе скажу: моя мать. Это она была первой причиной того, что вся моя душа загажена, развращена подлой трусостью. (Куприн. Река жизни)*.

Определение причины в виде «главной», «настоящей», «первой» диктуется установками аргументирующей личности. Вместе с тем выявление и перечисление подобных аргументов не всегда реализуется абсолютным образом. То, что актуально как «главное», «настоящее» для одной личности, неуместно для другой аргументирующей личности. Что же касается ситуаций «необъяснимого», «непонятного», требующих разрешения, то их актуализация возможна при применении соответствующих аргументативных стратегий.

Аргументирующая личность в ходе выяснения причины задается рядом вопросов, как правило, общефилософского (1) либо повседневного (2) характера, на которые она ищет ответы: *Мне кажется, человек должен быть верующим или должен искать веры. Иначе жизнь его пуста, пуста... Жить и не знать, для чего журавли летят, для чего дети рождаются, для чего звезды на небе... Или знать, для чего живешь, или*

¹ Мамардашвили М. Порадокси сознания // Тайны сознательного и бессознательного : хрестоматия. Минск, 1998. С. 12–30.

² См. об этом: Сташ А. В. Каузальность как компонент категориального поля аргументации (лингвистический аспект) : автореферат дис. ... канд. фил. наук : 10.02.19. Краснодар, 2011. 26 с.

³ Келли Г. Процесс каузальной атрибуции // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. МГУ. М., 1984. С. 127–137.

⁴ Там же. С. 135.

же все пустяки, трын-трава (Чехов. Три сестры).

Таким образом, аргументирующая личность ищет доводы к тезису, аргументы к умозаключениям. Проиллюстрируем данный факт примерами, в которых курсивом выделены дискурсивные формулы, вербализующие поиск причины. Они вводят открытое множество потенциальных причин, из которых вычлняются те, которые соответствуют тому или иному аргументативному пространству: – **Что ты в таком расстройстве?** – заговорил Горданов, стараясь казаться невозмутимо спокойным.

– **Интересный вопрос: мало еще причин мне быть в расстройстве?** (Лесков. На ножах).

Одной из ступеней к выявлению причины может быть предположение либо сомнения относительно предположений: – **Увлекаешься, милейший мой! Предположения твои довольно-таки шатки. Прежде всего, нельзя предрешишь ход событий. Откуда ты знаешь о будущих волнениях и прочем? А если мы предположим такую вещь:** союзники разбивают немцев, война завершается блистательным концом, – тогда какую роль ты отводишь казачеству? возразил Листницкий (Шолохов. Тихий Дон); **Теперь я предлагаю решить самим читателям, я прошу их самих рассудить меня с Иваном Андреевичем. Неужели прав был он в эту минуту?** Большой театр, как известно, включает в себе четыре яруса лож и пятый ярус – галерею. **Почему же непременно предположить, что записка упала именно из одной ложи, именно из этой самой, а не другой какой-нибудь,** – например хоть из пятого яруса, где тоже бывают дамы? (Достоевский. Чужая жена и муж под кроватью).

Поиски причины связаны с экспликацией различных чувств, например, страха: **Машенька обвела удивленными глазами свою комнату и, ничего не понимая, не зная, что думать, пожала плечами, похолодела от страха...** **Что Федосья Васильевна искала в ее сумке? Если действительно, как она говорит, она нечаянно зацепила рукавом и рассыпала, то зачем же** выскочил из комнаты такой красный и взволнованный Николай Сергеич? **Зачем** у стола слегка выдвинут один ящик? (Чехов. Переполох).

Глубинные чувства, отражающие поиски смысла жизни, например, чувства тоски, разочарований, актуализируют поиск каузального основания, выражая тесную связь между рациональным и иррациональным началом: **Тенью от тучи проклубились те дни, и теперь казались ему его искания зряшными и пустыми. О чем было думать? Зачем** металась душа, – как зафлаженный на облове волк, – **в поисках выхода, в разрешении противоречий?** (Шолохов. Тихий Дон).

В процессе поиска причин большая роль принадлежит установкам личности, которые позволяют применить тактику «игнорирования поиска причины». В этом случае речь идет о варианте потенциального эксплицирования причин, имеющего отношение к рациональному началу: **Вечером, в день его приезда, она постелила ему в горнице на кровати, а сама легла на сундуке, прикрывшись шубой.... Ночь промолчал и Григорий, решив, что лучше пока не допытываться у нее о причинах столь небывалого в их взаимоотношениях холода...** (Шолохов. Тихий Дон). Вместе с тем отсутствие желания искать причины связывается с процессом имплицирования причин иррационального характера: **Из ее прежних привязанностей ни одна не была такою глубокой, никогда раньше ее душа не покорялась так беззаветно, бескорыстно и с такой отрадой, как теперь, когда в ней все более и более разгоралось материнское чувство. За этого чужого ей мальчика, за его ямочки на щеках, за картуз, она отдала бы всю свою жизнь, отдала бы с радостью, со слезами умиления. Почему? А кто ж его знает – почему?** (Чехов. Душечка).

Как видим, ответ на вопрос «почему?» можно найти в аргументе «материнское чувство», казалось бы, в аргументе (чувство), имеющем отношение к рациональному началу. Однако продолжение рассуждения вводит в противоречие с пониманием того, что чувство (материнское – авторское толкование – Чехов) не получает рационального объяснения в устах персонажа. «Почему?» остается для него необъяснимым, в результате чего приобретает характеристики феномена, относимого к иррациональному началу. Дальнейшее толкование может приравнять «материнское чувство» к интуиции, которая, как мы уже отмечали, согласно К. Г. Юнгу, относится к иррациональной сфере. Таким образом, в естественно-языковой области наблюдаем неразложимую связь рационального и иррационального начал, что приводит в некоторых случаях к сложности их определения и интерпретации и подтверждает факт условности и относительности знания.

Аргументы-причины не всегда предсказуемы, поскольку формальнологический подход нерелевантен для естественно-языковой сферы. Момент непредсказуемости, случайности в аргументативном пространстве играет немаловажную роль: **Записка поручика Чекмарева: «Прощайте, дорогие товарищи. Клянусь богом, клянусь страданиями господина Иисуса Христа, что я не виновен в краже. Я только потому не позволил себя обыскать, что в это время в кармане у меня находился точно такой же брегет, как и у корнета графа Ольховского, доставшийся**

мне от моего покойного деда. К сожалению, не осталось никого в живых, кто мог бы это засвидетельствовать, и потому мне остается выбирать только между позором и смертью...». – Вот видишь, какие **случайности** есть в запасе у жизни, голубчик... (Куприн. Брегет).

Жизненный контекст нередко оставляет вопросы «почему?» без ответа (риторические вопросы), позволяя каждому из нас представлять свои аргументы и доводы:

Вершинин. Если послушать здешнего интеллигента, штатского или военного, **то** с женой он замучился, с домом замучился, с именем замучился, с лошадьми замучился... Русскому человеку в высшей степени свойствен возвышенный образ мыслей, но скажите, **почему** в жизни он хватает так невысоко? **Почему?**

Маша. Почему?

Вершинин. Почему он с детьми замучился, с женой замучился? А почему жена и дети с ним залечились?

Маша. Вы сегодня немножко не в духе (Чехов. Три сестры).

В анализируемых фрагментах в основном нами акцентировались случаи эксплицитованного поиска причины, вводимые (в приведенных нами примерах) вопросительными местоимениями «почему?», «зачем (же)?», «что?» (= «почему?»). Вместе с тем, как известно, каузальная рамка может быть реализована и имплицитно. В процессе поиска причины наблюдается перечисление и отбрасывание стереотипных доводов, возможных в конкретной ситуации (1). При этом приведенный аргумент может оказаться совершенно неожиданным. Так, например, причинность в конкретном случае находится в сфере бессознательного (2): **И не было у нас при прощании ничего: ни ссоры, ни драки, ни измены** (1). **А просто меня в одно прекрасное майское утро потянуло в бега** (2) (Куприн. С улицы).

В целом анализ текстовых фрагментов позволяет сделать вывод о том, что естественноязыковая аргументативная сфера далека от формально-логических построений. Выяснение или поиск причины, сопровождаемые соответствующими семантическими единицами, указывают на произвольное оформление причинно-следственной рамки. Неопределенность каузальных отношений актуализируется как посредством реализации маркеров неопределенности (1–2), так и реализацией аргумента лексико-семантически единицами, придающими ему свойство неопределенности, таинственности: **Неизвестно почему он становился все пьянее, хотя шампанское должно было давно испариться** (Аксенов. Негатив положительного героя) (1); **Один только Аркашка Грубианов почему-то в этот мо-**

мент приуныл. Почему-то именно во время то-ста этой лупоглазой шведки... (Аксенов. Негатив положительного героя) (2).

Выявление причины, ее объяснение актуализируется различными способами. При этом аргументация предполагает гибкую реализацию лексико-семантической составляющей каузальных отношений. В некоторых случаях возможна ее избыточность, иначе говоря, философски обусловленная реализация для описания (либо установления?) так называемых каузальных связей: **Юра Ренья между тем по-прежнему в своей роли! Сниму в своей роли. Приближаясь, сияет совиным личиком молодым. В обрамлении или, лучше сказать, в ореоле. Белоснежных косм и седой бороды. Вот в чем причина** (Аксенов. Негатив положительного героя).

Изучение аргументации показывает, что речеизмышлению не свойственна логическая последовательность. Практическое рассуждение характеризуется спонтанностью, непредсказуемостью, живостью. Оно имеет свойства, которые были выделены относительно диалогической речи многими исследователями. Элементарная схема аргумент / вывод, как правило, не актуальна в практическом рассуждении, дополненном лирическими отступлениями, моментом воспоминания, активным процессом ассоциирования, непоследовательностью, бессвязностью, раздвигающими границы аргументативного пространства. Реализация всех этих характеристик обусловлена установками конкретной аргументирующей личности, реализующей соответствующие аргументативные стратегии. Формирование каузальной рамки происходит в зависимости от того, к какому психологическому типу принадлежит аргументирующая личность. В целом, как справедливо подчеркивал П. Рикер, человек принадлежит одновременно и порядку причинности, и порядку мотивации, порядку объяснения и порядку понимания⁷. Н. С. Автономова следующим образом комментирует мысли П. Рикера: «Отказываясь от противопоставления «причины», «закона», «факта», с одной стороны, и «проекта», «намерения», «мотива» – с другой, Рикер выдвигает образ единого спектра, на одном краю которого находится «каузальность без мотивации», а на другом – «мотивация без каузальности». Человеческий феномен, человеческое желание как стимул действия предполагает одновременно и движущую силу (причину, которую нужно объяснить), и основание действия (мотив, который нужно понять)»⁸.

⁷ Рикер П. Конфликт интерпретаций. М.: Академический проект, 2008. 695 с.

⁸ Автономова Н. С. Рассудок. Разум. Рациональность. М.: Наука, 1988. С. 251.

В общем, понятия *причина*, *довод*, *основание*, *аргумент*, относимые к логико-философской аргументативной парадигме, имеют в качестве семантических синонимов ряд понятий, актуализируемых метафорически. Перечислим их: *корень*, *источник*, *соль*, *зерно*, *суть* (ср. *корень зла*, *источник вдохновения*, *в этом вся соль*, *зерно жизни*, *суть вопроса* и др.). В целом они могут истолкованы как символы. Так, например, слово *корень*. Г. Башляр пишет, что если рассмотреть *корень* как динамический образ, «то окажется, что он в равной степени наделен самыми несходными силами. Это одновременно и сила опоры, и пробуравливающая сила»⁹ [11]. Эти характеристики – «сила опоры» и «пробуравливающая сила» – свойственны аргументу как составляющему каузальной рамки. С одной стороны, аргумент – это основание, сила опоры, с другой, – это сложная субстанция, способствующая поиску и нахождению причин, направляющих к следствию, выводу, заключению, результату. Символическую актуализацию наблюдаем также в случае выражения второго понятия каузальной рамки. Так, например, понятия *вывод*, *заключение*, *следствие*, *результат* метафорически актуализируются в словах *плод*, *венец* (ср. *плоды труда* ее / его *творчества* и др.).

Таким образом, своеобразие в установлении причинно-следственных отношений для лингвистической предметной области аргументации обусловлено сферой повседневности, которая касается различных сторон обыденной жизни. При этом лексический ряд единиц, представляющих причинно-следственную рамку, не ограничивается лишь понятиями *причина* и *следствие*: *Однажды, на именинном обеде, лакей за шампанским подал Дружинину обыкновенного белого вина. Этот случай заставил Дружинина не бывать у Башкирцевых несколько недель* (Куприн. Хорошее общество) (1); *... оно замечательно по своим последствиям. Выпитое в большом количестве, молодое вино не хочет опомниться и в желудке продолжает там таинственный процесс брожения, начатый еще в бочке. Оно заставляет людей танцевать, прыгать, болтать без удержу, кататься по земле, пробовать силу...* (Куприн. Листригоны) (2). Моделирование причинно-следственной связи первого контекста может иметь следующий вид: Лакей Башкирцевых проявил к Дружинину неуважение. Данный *факт* явился *причиной того, что* Дружинин прекратил на некоторое время визиты к Башкирцевым. При моделировании второго контекста констатируем более широкое толкование: (по)следствия оказываются в «размытом множе-

стве», поскольку связаны с иррациональной сферой бессознательного, объясняющей ряд невероятных поступков (последствий), реализуемых в качестве переменных при выявлении причины.

Таким образом, процесс формализации естественно-языковой каузальной рамки включает два вопроса: *причина* толкуется не только как *факт*, но и как *случай*, *явление*, *событие*, *положение вещей* и др.; *следствия* более актуальны в недетерминируемой парадигме, в которой одновременно релевантны не противоречащие друг другу альтернативы. В силу такого положения дел лексико-семантический ряд причинности, характерный для естественно-языковой сферы аргументации, представляет собой ряд константных переменных, мобильно используемых в процессе *эксплицированной аргументации*. При *имплицитной аргументации* имеется потенциальный константный ряд причинных характеристик, готовых к переменным замещениям. При этом выявляется парадоксальность причинного определения. Определимость причинности обуславливается ее формальной или реальной эксплицированностью. Однако в силу зависимости, от установок аргументирующей личности, в своей определимости причинность тяготеет к парадигме неопределенности: *Григорий и до прихода Прохора несколько раз порывался уйти. Он отодвигал стакан, вставал и тотчас же снова садился, боясь, что уход его Степан расценит как открытое проявление трусости. Гордость не позволяла ему покинуть Аксинью, уступить место Степану. Он пил, но самогон уже не действовал на него. И, трезво оценивая всю двусмысленность своего положения, Григорий выжидал развязки. На секунду ему показалось, что Степан ударит жену, когда она выпила за его – Григория – здоровье. Но он ошибся: Степан поднял руку, потер шершавой ладонью загорелый лоб и – после недолгого молчания, – с восхищением глядя на Аксинью, сказал...* (Шолохов. Тихий Дон).

Особая роль в реализации причинно-следственной связи принадлежит следствию (выводу, заключению) как завершающей части аргументативного фрагмента. Формально-логическая схема каузальной рамки, состоящая из причины и следствия, не способна в полной мере соответствовать естественно-языковой аргументации, конфигурация которой включает различные семантические шаги. В силу своей гибкости естественно-языковой аргументативный механизм характеризуется произвольным сочетанием составляющих. В каузальной рамке формально следствие выводится из аргумента. Соответственно, в линейном ряду следствие находится в постпозиции и вводится чаще всего маркером *поэтому*: *Татарский так и не понял,*

⁹ Башляр Г. Земля и грезы о покое / Перевод с французского Б. М. Скуратова. М. : Издательство гуманитарной литературы, 2001. 320 с.

хорошего отзыва от него ждут или нет, и было неясно, в каком направлении сдвигать мысли. **Поэтому он решил начать со сценариев** (Пелевин. GENERATION «П»). Часты случаи, когда следствие, казалось бы, находится в препозиции (1), а выдвижение аргументов, соответственно – в постпозиции. В текстовых фрагментах характерны случаи, когда из одного следствия (2) выводится другое следствие (3), т. е. следствие становится аргументом для следующего следствия: ... к таким сложным аналитическим умозаключениям способна лишь самая низкообеспеченная часть target group (1), **так что вряд ли эта промашка существенно скажется на объемах продаж (2). Поэтому проект следует утвердить (3)** (Пелевин. GENERATION «П»). Схематичное выражение:

- (1) аргумент,
- (2) следствие как аргумент,
- (3) следствие.

Обсуждение и заключения

Выявление причины требует абстрагироваться от дедуктивного вычисления. В естественно-языковой области часты случаи целостного представления каузальной рамки, когда причина и следствие выступают как взаимозаменяемые понятия. Таким образом, причина и следствие – основные компоненты каузального механизма – *содержательно* взаимозаменяемы в силу синергетического начала, т. е. мобильности причинно-следственных отношений, *прагматически* акцентируемы в зависимости от стратегического начала, *формально* вычленяемы с помощью определенных маркеров.

Список использованных источников

1. *Сташ А. В.* Каузальность как компонент категориального поля аргументации (лингвистический аспект) : автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Краснодар, 2011. 26 с.
2. Грамматика русского языка : в 2 т. Т. 2: Синтаксис. Ч. 1. М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1960. 1960. 702 с.
3. *Моррис Ч.* Основания теории знаков // Семиотика. М. : Радуга, 1983. 634 с.
4. *Брутян Г. А.* Аргументация. Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1984. 105 с.
5. *Автономова Н. С.* Рассудок. Разум. Рациональность. М. : Наука, 1988. 286 с.
6. *Мамардашвили М.* Парадоксы сознания // Тайны сознания и бессознательного: Хрестоматия. Минск, 1998. С. 12–30.
7. *Пиз А.* Язык телодвижений. М. : Эксмо, 2003. 262 с.
8. *Рикер П.* Конфликт интерпретаций. М. : Академический проект, 2008. 695 с.

9. *Фанян Н. Ю.* Аргументирующий дискурс во французской диалогической речи : автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. М., 1989. 22 с.

10. *Келли Г.* Процесс каузальной атрибуции // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М. : МГУ, 1984. С. 127–137.

11. *Башляр Г.* Земля и грезы о покое / пер. с фр. Б. М. Скуратова. М. : Издательство гуманитарной литературы, 2001. 320 с.

Поступила 08.07.2020;
принята к публикации 13.07.2020

Об авторе:

Нерушева Татьяна Васильевна, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет экономики и торговли» (302028, Россия, г. Орел, ул. Октябрьская д. 12), кандидат филологических наук, nerushevat@rambler.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Stash A.V. Causality as a component of the categorical field of argumentation (linguistic aspect): abstract of thesis ... candidate of philological sciences: 10.02.19. Krasnodar, 2011. 26 p. (in Russ.)
2. Grammar of the Russian language. In 2 toms. T. 2: Syntax. Part 1. Moscow, Publishing house Acad. USSR Sciences, 1960. 1960. 702 p. (in Russ.)
3. Morris H. The foundations of the theory of signs. *Semiotika = Semiotic*. Moscow, Rainbow, 1983. 634 p. (in Russ.)
4. Brutyan G.A. Argumentation. Yerevan: Publishing house of the Academy of Sciences of the Armenian SSR, 1984. 105 p.
5. Avtonomova N.S. Reason. Mind. Rationality. Moscow, Science, 1988. 286 p. (in Russ.)
6. Mamardashvili M. Paradoxes of consciousness. *Tajny soznaniya i bessoznatel'nogo: Hrestomatiya = Secrets of consciousness and the unconscious: Anthology*. Minsk, 1998. P. 12–30. (in Russ.)
7. Piz A. Body language. Moscow, Ecsmo, 2003. 262 p.
8. Ricker P. Conflict of interpretations. Moscow, Academic project, 2008. 695 p.
9. Fanyan N.Yu. Arguing discourse in French dialogic speech: abstract of thesis ... candidate of philological sciences: 10.02.05. Moscow, 1989. 22 p. (in Russ.)
10. Kelly G. Causal attribution process. *Sovremeya zarunnabezhnaya social'naya psihologiya. Texty = Modern foreign social psychology. Texts*. Moscow, MSU, 1984. P. 127–137. (in Russ.)
11. Bashlar G. Earth and dreams of peace / Translation from French B.M. Skuratova. Moscow, From the

publication of humanitarian literature, 2001. 320 p. (in Russ.)

Of Economy and Trade (12 Oktyabrskay St., Orel, 302028, Russia), Ph.D. (Philology), nerushevat@rambler.ru

*Submitted 08.07.2020;
revised 13.07.2020.*

*The author has read and approved
the final manuscript.*

About the author:

Tatiana V. Nerusheva, Associate Professor,
Department of Foreign Languages, Orel State University

УДК 811.511.22

**Концептуализация внешнего образа женщины в хакасской лингвокультуре
(по материалам художественных произведений)**

М. Д. Чертыкова

*ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет
имени Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Россия
chertikova@yandex.ru*

Введение: в статье описываются лингвокультурологические особенности внешнего образа хакасской женщины на фоне многообразия языковых систем в хакасских художественных произведениях. Лингвокультурологический аспект исследования позволяет раскрыть взаимосвязь языковых и мировоззренческих фактов, имплицитно закрепленных в художественном тексте.

Материалы и методы: материалом для исследования послужили языковые данные из художественной литературы, написанной на хакасском языке. В ходе нашего исследования использованы описательный и лингвокультурологический методы анализа текстов.

Результаты исследования: анализ портретного описания женщины в художественных текстах позволил нам установить ассоциативно-семантическое поле *внешний образ хакасской женщины*, которое структурируется по многомерным и содержательным оценочным признакам: красота, черты лица, два эталона женского телосложения – стройность, грациозность и дородность и т. д. Одежда женщины описывается обычно в случаях характеристики ее социального статуса, эстетического вкуса, а также для создания особого ореола праздности или национального колорита.

Обсуждение и заключение: портретирование хакасской женщины, запечатлённого в художественном слове, несёт в себе отпечатки времени и культуры хакасского народа. Наиболее значимыми элементами внешнего образа хакасской женщины оказались красота, черты лица, два эталона женского телосложения – стройность, грациозность и дородность и т. д. Важными показателями идеализации женского образа являются также внешние признаки её жизнеутверждающего потенциала: здоровье и молодой возраст. Хотя в контексте образы раскладываются на определенные словесные составляющие, в целом же образ есть целостная и самодостаточная единица художественного творчества, отражающая авторскую позицию.

Ключевые слова: концепт, женский образ, характеристика, художественное произведение.

Благодарности: статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-012-00080) по теме «Когнитивный и идеографический аспекты реконструкции образа человека по данным языков коренных народов Сибири (на примере хакасского, бурятского и хантыйского языков)».

**Conceptualization of the external image of a woman in Khakass linguistic culture
(based on fiction)**

M. D. Chertykova

*N. F. Katanov Khakass State University, Abakan, Russia
chertikova@yandex.ru*

Introduction: the article describes the linguistic and cultural features of the external image of a Khakass woman against the background of the variety of language systems in Khakass works of fiction. The linguocultural aspect

of the study allows us to reveal the relationship of linguistic and worldview facts implicitly enshrined in the artistic text.

Materials and Methods: the material for the study was language data from fiction written in Khakass. In the course of our research, descriptive, linguocultural methods of analyzing texts were used.

Results: the analysis of the portrait description of a woman in artistic texts allowed us to establish the associative-semantic field «the external image of a Khakass woman», which is structured according to multidimensional and meaningful evaluation features: beauty, facial features, two standards of female physique – slender, graceful and prerogative, etc. A woman's clothes are usually described in cases of characterizing her social status, aesthetic taste, as well as to create a special halo of idle or national color.

Discussion and Conclusion: the portrait of a Khakass woman, captured in an artistic word, bears the imprints of the time and culture of the Khakass people. The most significant elements of the external image of the Khakass woman were beauty, facial features, two standards of female physique – slender, graceful and prerogative, etc. Important indicators of the idealization of the female image are also external signs of her life-affirming potential: health and young age. Although in the context of images are laid out into certain verbal components, in general, the image is a holistic and self-sufficient unit of artistic creativity, reflecting the author's position.

Key words: concept, female image, characteristics, work of fiction.

Acknowledgements: the article was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 19-012-00080) on the topic «Cognitive and ideographic aspects of the reconstruction of the human image according to the languages of the indigenous peoples of Siberia (using the example of Khakass, Buryat and Khanty languages)».

Введение

Исследование человека в рамках теории языковой личности проводится в антропоцентрическом направлении как целой научной парадигме в современной лингвистике. Являясь точкой отсчета в языковом отражении культурных и мировоззренческих ценностей отдельно взятого этноса, человек есть совокупность многообразных характеристик, реализующихся в различных смысловых областях: социальной, духовной, физиологической, эмоциональной и др. В целом же эти области отличаются двумя категориями: внешней и содержательной (внутренней). Портретирование женщины в художественной литературе есть фрагмент языковой картины мира, транслирующей взаимодействие языка и человека, и относится к области лингвокультурологии или же когнитивной лингвистики. «Уже давно полагали, что язык открывает окно в окружающий нас мир; сегодня правильно полагают, что язык – это окно в духовный мир человека, в его интеллект, средство доступа к тайнам мыслительных процессов. И этот поворот в лингвистике заслуживает самого серьезного к нему отношения»¹ [1]. Привлечение материалов из художественных текстов для описания конкретных концептов «... подтверждает положение о специфике соотношения общезыкового и индивидуального в художественном творчестве. Принятый в работе подход к автору как к представителю определённого этнокультурного сообщества

позволяет рассматривать реализацию данного фрагмента языковой картины мира в произведениях в качестве когнитивной базы индивида, обладающей свойством открытости»² [2]. Изучение языкового материала в лингвокультурологическом аспекте направлено на выявление структурно-семантических и национально-специфических особенностей любого языка во взаимосвязи с традиционным мироощущением говорящего на нем этноса. В данном случае язык рассматривается не только как хранящая и транслирующая информацию система знаков, но и как источник, отражающий в своих глубинах этническое видение мира.

Обзор литературы

Сравнительно долгое время в лингвистике широко обсуждается образ женщины, включая номинации лиц женского пола из категории терминов родства и свойства. Актуальность данной тематики обусловлена, прежде всего, перспективностью исследования ключевых концептов, раскрывающих национальные и мировоззренческие особенности конкретных этносов. Языковые средства объективации концепта «женщина» исследуются в различных аспектах – функционально-семантическом, ономазиологическом, семантико-когнитивном, лингвокультурологическом и пр. [3–6 и др.]. В последние десятилетия в тюркских языках образ женщины чаще всего изучается на материале паремиологических и фразеологических пластов лексики, поскольку

¹ Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 13.

² Лю Бо. Концепт «женщина» в русской языковой картине мира: на фоне китайской : автореф. дис. ... канд. филол. н. Владивосток. 2010. С. 5.

именно в них зафиксированы устойчивые представления об этом феномене [7; 8 и др.]. Однако в тюркских языках Сибири тема образа женщины пока ещё ждет своих исследователей. В данной статье впервые в хакасском языке сделана попытка описания с семантико-когнитивных позиций внешнего образа (портретирования) хакасской женщины и выявления его общенациональных и лингвокультурологических особенностей.

Материалы и методы

Статья выполнена на материале, собранном методом сплошной выборки из художественных произведений Ф. Бурнакова, Н. Г. Доможакова, К. Нербышева и других писателей, написанных на хакасском языке, и отличающихся богатством, оригинальностью и выразительностью языковых изображений. Образ человека (в нашем случае – женщины) в художественной литературе создается различными способами: лексическими, синтаксическими, морфологическими. При этом образное представление женщины репрезентируется в зависимости от индивидуального языка и стиля писателя. В ходе исследования использованы описательный метод, реализуемый приёмами сплошной выборки и систематизации материала, а также лингвокультурологический метод анализа текстов, характеризующийся в выявлении взаимосвязи языка и культуры.

Результаты исследования

Внешнее портретирование женщины выступает как один из ипостасей многомерной структуры концепта «образ женщины». «Портретное изображение человека в рамках художественного произведения как эксплицитно, так и имплицитно несет в себе информацию, обусловленную позицией коммуникатора (писателя). Оно позволяет создавать контекст, ориентированный на реализацию определенных нравственных, психологических и мировоззренческих установок»³ [9]. Лица женского пола в хакасском языке именуются *хыс* «девушка; дочь», *хыс пала* «девочка», *хызычах* «девочка; дочь», *ипчи* «женщина; жена», *груб. хат* «баба; женщина; жена», *иней* «старуха; жена», *өрекен* «старуха; жена». К этой же категории существительных можно добавить и термины родства и свойства, выражающих лиц женского пола: *иче* «мать», *ууча* «бабушка», *киир иче* «бабушка», *хазине* «свекровь» и т. д. Все они, а также собственные имена реализуются в текстах художественной литературы в качестве репрезентантов.

Составляя единое семантическое поле, художественное портретирование хакасской женщины включает содержательные и прагматические признаки объекта. Анализ языковых ре-

презентаций позволяет выявить национальные этнокультурные ценности и ориентиры, обусловленные индивидуальностью и субъективным мировосприятием писателя. Между тем созданные им две ипостаси художественного образа – внешняя и внутренняя характеристики – находятся в тесной взаимосвязи с действительностью. Часто во внешней характеристике женских персонажей писатели выделяют наиболее значимый, оценочный элемент внешней привлекательности женщины – красоту. Данный признак в интерпретационном поле портретирования женщины составляет ядерную зону и обозначается синонимичными прилагательными *сіліг* и *абахай* по общему значению «красивая (по отношению к женщине)». В целом же понятие *красота* универсально. В ментальном представлении любого народа красота есть совокупность «правильных» качеств, приятных для взора и слуха и доставляющих эстетическое наслаждение. Семантический объем лексемы *сіліг* соответствует русскому *красивый*, который в Толковой словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой (2015) представлен следующим образом: КРАСИВЫЙ, -ая, -ое; -ив; красивее и (устар. и высок.) краше. 1. доставляющий наслаждение взору, приятный внешним видом, гармоничностью, стройностью, прекрасный. Красивое лицо. К. вид. К. голос. Красиво (нареч.) писать. К. танец. Краше становятся города. 2. Полный внутреннего содержания, высоконравственный. К. поступок. 3. (сравн. ст. не употр.). Привлекающий внимание, эффектный, но бессодержательный. Красивые слова. К. жест⁴ [10]. Прилагательное *сіліг* также имеет обширную семантику, и, помимо характеристики человека (*сіліг оолах* «красивый мальчик» и др.), используется по отношению к другим абстрактным и физическим объектам (*сіліг сарын* «красивая песня», *сіліг той* «красивая свадьба», *сіліг город* «красивый город», *сіліг чахайах* «красивый цветок» и т. д.). Если в контексте внешняя характеристика женщины обозначается прилагательными *сіліг* и *абахай*, то обычно не требуется развертывания других дополнительных компонентов: *Мин теем, оолгым Ах кістернің сіліг хыстарын алар... Мин теем!* (К. Нербышев) «Я же говорил, что мой сын женится на **красивой** девушке из рода Ах кистер... Я говорил!»; *Ол ипчи майых парган сырайлыг, тозын түс парган кибін сол холына сал салтыр. Пір холында чемодан. Че хайдаг сіліг!* (И. Топоев) «Эта женщина с усталым лицом, своё пыльное пальто повесила на левую руку. В другой руке чемодан. Но как же она **красива!**».

³ Невская П. В. Структурно-типологические особенности портретных описаний в художественном произведении // Культурная жизнь Юга России. 2009. № 4. С. 115.

⁴ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : А ТЕМП, 2006. С. 303.

В некоторых случаях описание отдельных черт лица и фигуры даётся как подтверждение внешней привлекательности, например, *сөөлчiк арах сырайлыг* «с овальным лицом», *улуг харахтар* «большие глаза», *харачхай ханаттары осхас көміскелері* «брови как ласточкины крылья» в предложении: *Сомнаң Мачайзар сөөлчiк сырайлыг абахай хыс улуг харахтары ситкiп көрген. Халын хара састары иңніне хойыг чайылганнар. Харачхай ханаттары осхас көміскелері...* (А. Чапрай) «С фотографии на Мачая [своими] большими глазами внимательно смотрела красивая девушка с овальным лицом. Брови как ласточкины крылья...». Красота может быть понятием субъективным и не обязательно подаренным от природы: *Килістіре кипазахха чазанза паза иптiг сырлан салза, хыстар абахай пол парчаттырлар!* (И. Топоев) «Если девушки модно оденутся и накраются, такими красивыми становятся, оказывается».

Как и все тюркские качественные прилагательные, *сіліг* и *абахай* субстантивируются, меняются по числам и падежам и принимают аффикс принадлежности: *Мин аның сіліине, кізее пазырбас хылиина поздархацаңмын* (Ч. Айтматов) «И я тоже гордился ее красотой и гордым характером».

Прилагательное *абахай* «красивый» используется для словесного портретирования исключительно лиц женского пола: *Сыннаң даа, хайдаң насталганнар пу ноо даа сөөкте омазын чидірбес абахай хыстар Ах кістер тіп адалчатхан төлде?* (К. Нербышев) «И вправду, откуда берут начало не теряющие свой облик в любом сеёке (русс.: роду) красивые девушки рода Ах кистер?»; *Олох чыл чиит килнілері, абахай Айдота, сыыт таа сыгарбин, харах чазы даа түзірбин, тілі тарт парган чілі, тапсабас пол парып, ирін чаагаудес салган: чүреенең сизінген полар – паза тогаспастар* (В. Татарова) «В этот же год [их] невестка, красивая Айдота, не причитая, не проронив ни одной слезинки, как будто онемевшая, проводила мужа на войну: наверно чуяла сердцем – больше не встретятся». Как видим, в хакасском языке, как и в других языках, понятие *красивый* является наиболее устойчивым и популярным; его содержание имплицитно целый комплекс деталей в человеческом теле, приятных для взора: рост, черты лица, манеры, фигура. Надо отметить, что в портретной характеристике мужчины доминируют качества сильной личности, лидера и борца, а красота как внешняя привлекательность не актуальна.

В хакасском языке, помимо рассмотренных базовых прилагательных *сіліг* и *абахай* с общим значением «красивый», используются и другие синонимичные лексемы, например, *иптiг* «приятный», *чарас* «симпатичный», *чугаанныг* «ми-

ловидный» и др. Функционально-когнитивная особенность репрезентации подобных характеристик заключается в том, что она фиксирует связь со зрительным восприятием. Данный факт объясняется тем, что «образ синкретичен. Он объединяет данные, поступающие по разным каналам связи человека с миром, из которых ведущим является зрительное восприятие»⁵ [11]. Тем самым в оценочное представление о ком-чемлибо включается и наименование органа зрения *харах* «глаз; глаза»: *харахха чарас* «симпатичный; красивый; букв. подходящий для глаз»; *харахха чугаанныг* «миловидный; букв. милый для глаз»; *харахха иптiг* «приятный; букв. приятный для глаз» и др. *Ипчiзі дее аның харахха чугаанныг кізі пілдірче ноза* (Н. Доможаков) «И [его] жена кажется такой приятной на вид». В следующем предложении актуализируется зрительное восприятие субъектом женской красоты (*Надяның сіліи* «красота Нади»), языковая объективация которого номинируется фразеологической единицей *харахха тастал-* «букв. бросаться в глаза». Результатом же сближения зрительного восприятия и женской красоты в одном контексте является субъективная оценка, переходящая в восторг: *Ол Надяны нинче көрген, олох син таңнаан. Чалтырах нымьрт харахтыг, ах сырайлыг, ол хыриндагы хаяа чөлене турган. Кирі, торбастан парган хая хыринда Надяның сіліи угаа іле харахха тасталган* (В. Татарова) «Он сколько смотрел на Надю, столько и удивлялся. С блестящими глазами, как черемуха, белолицая, она стояла, опираясь на скалу. На фоне старой замшелой скалы красота Нади сильно бросалась в глаза».

Идея красоты, как правило, несет все лучшее, что связано с человеком: доброту, дружелюбность, простоту, искренность, эмпатию и т. д. Авторы не скрывают своих симпатий к красивым героиням, изображая их внешнюю красоту в гармонии с положительными внутренними качествами.

В хакасском языке часто употребляется парное словосочетание *сырай-сын* (букв. лицо-рост) в форме дательного падежа (с аффиксом *-га*) в сочетании с характеризующим прилагательным *иптiг* «симпатичный; аккуратный» (или *сіліг* «красивый»; *соғын* «некрасивый, уродливый»; *көрімніг* «видный»; *көрімі чох* «невзрачный» и др.): *Джамия сырай-сынга иптiг полган. Сылагай, сүрүнніг, ікі тың, аар тулуңа үрiлген хатыг, көні састыг, ол ах пас пладыцаан, хамагына көмес хыйгастыра арах түзірiп, кен тартын салцаң, анзы агаа угаа килісчең паза арыг күрең сырайы уламох сіліг көрiнчең. Хачан Джамия хатхырчатса, аның тигiр ха-*

⁵ Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М. : Языки русской культуры. 1999. С. 315.

ра көк миндаль осхас харахтарында отар сагылысчаңнар, а хачан ол кинетін не аалдагы ээн-аас сарынахтарны ырлап сыхса, харахтары хыстарнинга төбөй нимес чалтыри сыхчаңнар (Ч. Айтматов) «Джамиля внешне была симпатична (букв. аккуратная на рост-лицо). Стройная, видная, с двумя тяжелыми косами. Своим белым платком красиво прикрывала лоб, от этого [ее] чистое, смуглое лицо казалось еще красивее. Когда Джамиля смеялась, в ее глазах, как темно-синий миндаль, сверкали огни, а когда она пела деревенские частушки, ее глаза сверкали не по-девичьи».

В описании внешнего образа женщины особое внимание обращается на ее волосы с характеристикой их длины, густоты и цвета (черноты). В данном случае обычно используются лексемы: *тулуң* «коса», *сүрместер* «косички», *хара сас* «черные волосы»: *Ол узун, парбах тулииниң, чалгыс силиниң, узун ахсында өлlep, үрiп одырча* (К. Нербышев) «Она сидит, заплетая и намачивая во рту кончик своей толстой косы, единственной [своей] красоты»; *Икi тураның ибдегi хайынчагың миниң iчем апарчаң. Агаа туңмам польсчаң – сүместеринде чiптiг күлкiстiг хызычах* (Ч. Айтматов) «[Моя] мама вела хозяйство в двух домах. Ей помогала [моя] сестренка – смешная девочка с ниточками на косичках». Отметим, что в традиционной культуре хакасов женская прическа обладает статусным символизмом: замужние женщины заплетали две косы, а вдова – одну косу; девочки же до замужества носили множество косичек с различными украшениями на кончиках, например, серебряными монетами: *Аның үнi нiскечек, күмүс маниттер сыңыразы осхас* (К. Нербышев) «[Ее] голосок тонкий, как звон серебряных монет». В художественном портретировании женщин не хакасской национальности, как правило, присутствует обязательное указание на цвет волос и глаз, (мужчин – также усов и бороды): *Зойка, аппагас састыг, он частыг хызычах, хуруг бутылканы, хуп-хуруг, нiскечек ирнiлерiне тўңерiп, сорчатхан* (Н. Доможаков) «Зойка – десятилетняя девочка с совершенно белыми волосами, сосала пустую бутылку сухими тонкими губами»; *Налавкада... хыс палацах чатча: састары алтын сарыг, сырайы iзiг көс осхас хызыл* (Н. Доможаков) «На налавке... лежит девочка: ее волосы желто-золотистые, лицо красное, как горящая зола». Как видим, одним из частотных приёмов раскрытия женского образа является описание цвета волос и глаз. Хакасские женщины представляются обладательницами черных волос (*хара сас*), толстых кос (*халын тулуң*), косичек (*сүрместер*). Черные глаза обычно сравниваются с черемухой (*нымырт харахтар* «черемуховые глаза»). Светлые, золотистые воло-

сы у них являются, скорее всего, исключением из правил, о чем свидетельствует и недоумение автора – наблюдателя в художественном тексте: *Хайдаң килген пу Ах кiстерде сарыг састыг, свечi осхас сылагай хыстар?* (К. Нербышев) «Откуда появились в роде Ах кистер эти стройные, как свечи, девушки с золотистыми (букв. жёлтыми) волосами?».

Наиболее популярным аспектом в описании образа хакасской женщины-персонажа является ее телосложение. Женская фигура есть одна из составляющих женской красоты, которая доставляет взору эстетическое и нравственное наслаждение. В языковом сознании хакасов красивым представляются два эталона женского телосложения: с одной стороны – здоровая, дородная женщина с крепким телосложением, что соответствует русскому выражению *кровать с молоком*. Такой характеристикой могут быть наделены женщины вне зависимости от возрастной категории: *Ол, часха Ягордаң улуг даа полза, Ягорны холга кирiп аларга сагын чöрген. Субай хат нога. Хань күстiг, хазыгы хатыг* (К. Нербышев) «Она, хоть и была старше Ягора, но хотела с ним закрутить роман. Она [была] вдова. Энергичная (букв. сильная кровать), здоровая». С другой стороны, эстетической оценке подвергается стройная, грациозная девичья фигура с тонкой талией. Данная особенность, как правило, отмечается в портретировании молодых девушек и женщин: *Пилi хасхайта сылагай сынныг наа хыс, Ах кiстерөк хызы, көп ир чонның хоньх хонган тузын сагысха кире, угаа даа өкерсiнiстiг хайын чөрче* (К. Нербышев) «Стройная невестка с прямой спиной, вспоминая времена, когда женились другие мужчины, красиво управляется по дому». Отметим, что эти два эталона женского телосложения характерны для эстетического восприятия и других народов, например, русских⁶ [12], манси⁷ [13] и других, но «постулирование сходства (или даже единства) общей логики всех языков не исключает поиск отдельных уникальных явлений (именно таких, которые опираются на специфические для определённого этноса модели категоризации окружающего мира)»⁸ [14].

⁶ Окунева И. О. Прототипы и стереотипные представления о красоте человека в системе устойчивых сравнений русского и английского языков // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 108.

⁷ Динисламова О. Ю., Динисламова С. С. Образ красивой женщины в мансийской и русской фразеологической картине мира // Вестник угроведения. 2019. № 2. С. 214.

⁸ Каксин А. Д. Толоконный лоб, пас пулғас, сяртаңхә: языковые единицы и элементы для характеристики / оценки человека // Предложение как единица языка и речи : материалы Всероссийского научного симпозиума с международным участием, посвящённого 95-летию со дня рождения М. И. Черемисиной. Новосибирск : Академиздат, 2019. С. 108.

Как видим, в описании телосложения женщины присутствует переплетение таких взаимосвязанных и вытекающих одна из другой семантических ресурсов, как «здоровье» и «возраст». В рамках данного же поля традиционная модель «молодость и красота» является актуальным для всех жанров художественного и поэтического творчества: *Яго-ор! Тастаба мині!... Ягор! – тiп хысхырып, iзеңедең чарылбин, ат хабыргазында, чурух чiли, сишiлi чöрген кiчицек Аглоначх – сiлiг постаң хыс* (К. Нербышев) «Яго-ор! Не бросай меня!... Ягор! – крича, схватившись за стремя, как тряпка болталась на боку у беспокойной лошади маленькая Аглоночка – **красивая молодая** девушка».

Молодой и средний возрасты на перцептивном уровне обозначаются крепким телосложением, в свою очередь, имплицитных и крепкое здоровье: *Ол чачазынаң пiр часха ла кiчiг, саарбах, тың хызычах полган* (К. Нербышев) «Это была девочка **младше [сестры] только на год**, подросток, но уже [фигурой] сформировавшаяся»; *Маңо отысты наа ла алтабысхан ник нүдiстiг ипчi полган, поэның чазынаң улуз көрiнчеткен* (А. Чапрай) «Маго была женщина с **крепким телосложением**, только что перешагнувшая тридцатилетний рубеж, но на вид была старше своего возраста».

Жизненный опыт и прожитые годы в старшем и пожилом возрасте оставляют отпечаток и на внешнем облике, трансформируясь в душевные и ментальные качества: *Часха угаа улуз кiзiнiң харахтары ла ам даа хайхастыг чiтiг парсахтар* (К. Нербышев) «Только глаза **пожилого** (букв. возрастом очень большого) человека удивительно добродушны».

Описанным выше типичным характеристикам женского телосложения противостоят нестандартные образы худых и полных женщин, которые показывают неоднозначность стереотипного представления. Наблюдается нейтральное отношение к худобе молодого тела, хотя она не входит в категорию женской красоты и стройности: *Ол нiскечек, чабыс сынныг хызычахха пастап хайыг даа салбацаң* (И. Топоев) «В первое время он не обращал внимания на **худенькую** и **низенькую** ростиком девушку». Однако худоба женского тела в более старшем возрасте воспринимается как недостаток и вызывает негативное отношение, сопровождаясь метафорическими выражениями типа *хуруг сөк* «костистый; букв. одни кости», *сiбiлдей* «тощий» и др.: *Нимее дее чарабас хуу сөк хаттарның төрт-пис пала* (К. Нербышев) «У **никчемных, худощавых** (букв. костистых) женщин по четверо-пятеро детей». Также чрезмерная полнота женщины получает отрицательную оценку: *Сибучаның ипчiзi, тынызы хызылчатхан, харалта симiрiбiскен*

ипчi (К. Нербышев) «Жена Сибучи – задыхающаяся, **сильно располневшая** женщина». В художественном произведении автор подобной характеристикой может наделить лишь отрицательную героиню. Думается, что стереотипная оценка таких названных особенностей женского тела, как худоба и полнота, носит универсальный характер.

Неотъемлемым атрибутом женского образа является ее одежда. Однако, как показывает наш материал, хакасские авторы не проявляют особого пристального внимания к тому, как одета женщина. Данный аспект женского образа можно встретить в произведениях, описывающих дореволюционный или более поздний периоды жизни хакасов, когда национальная одежда имела преимущество над современной. Значимость описания одежды женщины (как и других героев – персонажей) актуальна в случаях характеристики ее социального статуса, эстетического вкуса, а также для создания особого ореола праздности или национального калорита: *Төрдегi турада, кирi сөктерiне чарых торгы киптер кис салып, амды кем торгы кистинче зе тойга, тогызонга чагдабысхан иней кiзi анна iди, пiрде сабыхсып, пiрде чичейе түзiп, прай чонны көрiп одырчатхан* (К. Нербышев) «В горнице то засыпая, то просыпаясь, оглядываясь на собравшихся, сидела девяностолетняя старушка, одетая в шелка на старые кости (кто же нынче не одевает шелка на свадьбу); *Чазаг iзiктең узун хызыл көгенектiг алчах ипчi, сых килiп, урусчатхан адайларзар сымыхтыг маңзыраан. – Сыыйт, сеейт... ууйс, ууйс, Пiлек! – хысхырча хара күрең чүстiг ипчi* (Н. Доможаков) «Из-за двери выскочила коренастая женщина в длинном, красном платье и с прутиком в руках поспешила к дерущимся собакам. – Сыыйт, сеейт... ууйс, ууйс, Пилек! – кричит смуглолицая женщина». В ситуативных контекстах могут использоваться метонимические переносы, идентифицирующие части одежды или тела в качестве субъектов: *Арина Петровнаң хараана көп өңнiг көгенектер паза нүлес сырайлар тогасхан тасхар* (Н. Доможаков) «Арине Петровне на улице встретились много цветастых платьев и смуглых лиц».

Часто встречаются контексты, передающие обобщенные женские образы, включающие некий набор внешних и внутренних характеристик: *Пу чазынаң ирте тыыбысхан хыс полган. Iчезiнiң аллыг, узун даа көгенеен кис салган полза, чиит, тың нүдiзi iле пiлдiр турган. Сарымсых халын сүрместерiнде чогар сунган сай маниттер сыгдырас парча. Арыг наагыцахтарында пырланчыг оймагастар, көбiг ирнiлерi хызылгат өңнiг. Ахсына нымьрт тастаан сай наагындагы оймагастар, өрiнген чiли, ойналыза түсчелер*

(К. Нербышев) «Это была рано повзрослевшая девушка. Она хоть и была в широком, длинном платье [своей] матери, но была заметна ее молодая, крепкая фигура. Каждый раз, когда она поднимала руку, на конце толстых рыжеватых косичек звенели монетки. На [ее] чистых щечках ямочки, [ее] пухлые губы – цвета кислицы. Каждый раз, когда она кидала в рот черемуху, на щеках радостно играли ямочки». Как видим, в данном предложении структуру образа молодой девушки составляют такие ключевые характеристики, как плотное телосложение, проявляющееся через широкое мамино платье; золотистые волосы, заплетенные в косички, свидетельствующие, что девушка – незамужняя. А также описание милых черт лица – пухлые губки, ямочки на щеках – имплицитно психологическую тональность портретирования, наделенную авторской симпатией к героине.

Как известно, более широкое понятие образа включает как внешние, так и внутренние характеристики субъекта, а также его деловые качества и социальные функции. В художественных произведениях часто встречается текстовое проявление таких образов: *Чөнче чаялган кизи: согын даа нимес, силиг дее нимес. Сибирек сазын ипти тарап, тигейинде одыртыв салча. Күрең харахтары аптастыглар. Ёгретчилер училищезин пылтыр ла тоос килген хызычах. Пионервожатай полча* (Ф. Бурнаков) «Человек и не уродлив, и не красив. [Свои] аккуратно зачесанные кудрявые волосы собирает в хвост на макушке. Ее коричневые глаза обворожительны. Эта девочка только в прошлом году закончила педагогическое училище. Работает пионервожатой».

Наши наблюдения показывают, если в описании образа хакасских мужчин авторы часто прибегают к такому ключевому показателю, как рост, то в описании образа хакасской женщины данная деталь акцентируется очень редко: *Ууказы пөзик сынныг, ам даа пик, толдыра сырайлыг кизи. Хылынганы чызыг арах, че прай нимені ипти, чыхсы итче. Төзеп пиріп, онча сүрместіг хызычаан, иркеледип, төзекке чаттырча* (В. Татарова) «[Ее] бабушка – женщина **высокая**, еще крепкая, с круглым лицом. Несколько медлительная, но все делает хорошо и основательно. Постелила кровать, и [свою] внучку с десятков косичками, лаская, укладывает спать».

В отдельную категорию репрезентации образов можно отнести ситуационные моменты, раскрывающие определенные черты героинь: *Джамиля, ныхмахтагы аптас көрінчеткен чили, күн кірізінзер амыр хайхаснаң көрген. Сырайы паарсаснаң сусталчатхан, ирнілері олган оңдайынаң амыр күлінчеткеннер* (Ч. Айтматов)

«Джамиля с удивлением смотрела на закат, как будто увидела там сказочное волшебство. Ее лицо излучало доброту, [ее] губы улыбались по-детски умиротворенно». Такие ситуативные детали в художественном тексте значимы не только для психологической тональности портретирования, но и для отражения определенной авторской симпатии / антипатии к героине. Но отметим, что отрицательная коннотация образа женщины распространена меньше, чем мужская.

Обсуждение и заключения

Мы рассмотрели лингвокультурологические способы репрезентации внешнего образа (портретирования) хакасской женщины на материале художественных произведений. В литературном произведении женский образ, как и образы других персонажей, обладает совокупностью внешних и внутренних характеристик, которая усложняется оценочными и композиционными элементами. В ходе семантико-когнитивного анализа текстов выявлено, что во внешней характеристике женских персонажей писатели выделяют такие наиболее значимые, оценочные элементы внешнего образа хакасской женщины, как красота, черты лица, два эталона женского телосложения – стройность, грациозность и дородность и т. д. Данная ипостась женского образа характеризуется переплетением таких взаимосвязанных и вытекающих одна из другой семантических ресурсов, как «здоровье» и «возраст». Установлено также, что хакасские авторы обычно описывают одежду женщины в случаях характеристики ее социального статуса, эстетического вкуса, а также для создания особого ореола праздности или национального колорита. Хотя в контексте образы раскладываются на определенные словесные составляющие, в целом же образ есть целостная и самодостаточная единица художественного творчества, отражающая авторскую позицию. Чем выразительнее и точнее отбираются языковые средства для его создания, тем он ярче и действеннее для читательского восприятия.

Список использованных источников

1. Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 6–17.
2. Лю Бо. Концепт «женщина» в русской языковой картине мира: на фоне китайской : автореф. дис. ... канд. филол. н. Владивосток. 2010. 27 с.
3. Невская П. В. Структурно-типологические особенности портретных описаний в художественном произведении // Культурная жизнь Юга России. 2009. № 4 (33). С. 115–117.
4. Аминова А. А., Махмутова А. Н. Аксиологические особенности концепта «женщина» в русском,

английском и татарском языках // Сопоставительная филология и полилингвизм. Сборник научных трудов. Казань, 2003. С. 19–26.

5. Короленко Р. А. Концепт «woman» в современной англоамериканской культуре // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики : сборник статей. Иркутск : ИВ-ВАИУ, 2005. С. 103–111.

6. Адонина Л. В. Концепт «женщина» в русском языковом сознании : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж. 2007. – 24 с.

7. Смагулова Г. Н. Концепт «Женщина» в казахских фразеологизмах // Вестник Новгородского государственного университета. Великий Новгород. 2008. № 49. С. 84–85.

8. Пирниязова А. К. Концепт «Khayal» / «Женщина» во фразеологизмах каракалпакского языка // Вестник науки и образования. 2019. № 15 (69). С. 55–58.

9. Невская П. В. Структурно-типологические особенности портретных описаний в художественном произведении // Культурная жизнь Юга России. 2009. № 4. С. 115–117.

10. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : А ТЕМП, 2006. 944 с.

11. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М. : Языки русской культуры. 1999. 896 с.

12. Окунева И. О. Прототипы и стереотипные представления о красоте человека в системе устойчивых сравнений русского и английского языков // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 100–108.

13. Динисламова О. Ю., Динисламова С. С. Образ красивой женщины в мансийской и русской фразеологической картине мира // Вестник угроведения. 2019. № 2. С. 207–222.

14. Каксин А. Д. Толоконный лоб, пас пулғас, сяртаңхэ: языковые единицы и элементы для характеристики / оценки человека // Предложение как единица языка и речи: материалы Всероссийского научного симпозиума с международным участием, посвященного 95-летию со дня рождения М. И. Черемисиной. Новосибирск : Академиздат, 2019. С. 106–108.

Поступила 13.07.2020;
принята к публикации 20.07.2020.

Об авторе:

Чертыкова Мария Дмитриевна, ведущий научный сотрудник Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова» (655017, Россия, Абакан, пр. Лени-

на, 94), доктор филологических наук, ORCID: 0000-0002-7467-4388, chertikova@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Kubryakova E.S. On the settings of cognitive science and current problems of cognitive linguistics. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki* = Issues of cognitive linguistics. 2004; 1: P. 6–17. (In Russ.)

2. Lyu Bo. The concept of «woman» in the Russian language picture of the world: against the background of Chinese: abstract. dis. ... Cand. filol. Sciences. Vladivostok. 2010. 27 p. (In Russ.)

3. Nevskaya P.V. Structural and typological features of portrait descriptions in the work of art. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii* = Cultural life of the South of Russia. 2009; 4 (33): 115–117. (In Russ.)

4. Aminova A.A., Makhmutova A.N. Axiological features of the concept of «woman» in Russian, English and Tatar. *Sopostavitel'naya filologiya i polilingvizm* = Comparative philology and polilingualism. Collection of scientific works. Kazan. 2003. P. 19–26. (In Russ.)

5. Korolenko R.A. The concept of «woman» in modern Anglo-American culture. *Aktual'nye voprosy lingvistiki i lingvodidaktiki: sbornik statej* = Topical issues of linguistics and linguodidactics: a collection of articles. Irkutsk, IV-VAIU, 2005. P. 103–111. (In Russ.)

6. Adonina L.V. The concept of «woman» in the Russian language consciousness: abstract. dis. ... Cand. filol. Sciences. Voronezh, 2007. 24 p. (In Russ.)

7. Smagulova G.N. Concept «Woman» in Kazakh phraseologisms. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Novgorod State University. 2008; 49: 84–85. (In Russ.)

8. Pirniyazova A.K. Concept «Khayal» / «Woman» in phraseologisms of the Karakalpak language. *Vestnik nauki i obrazovaniya* = Bulletin of Science and Education. 2019; 15 (69): 55–58. (In Russ.)

9. Nevskaya P.V. Structural and typological features of portrait descriptions in the work of art. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii* = Cultural life of the South of Russia. 2009; 4: 115–117. (In Russ.)

10. Ozhegov S.I., Shvedova N.Y. Interpretive dictionary of the Russian language: *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: 80 000 words and phraseological expressions / Russian Academy of Sciences. Institute of Russian language named after V.V. Vinogradov. 4th edition, supplemented. Moscow, A TEMP. 2006. 944 p. (In Russ.)

11. Arutyunova N.D. The language and world of man. *Yazyk i mir cheloveka*. 2nd edition, corrected. Moscow, Languages of Russian culture. 1999. 896 p. (In Russ.)

12. Okuneva I.O. Prototypes and stereotypical ideas about human beauty in the system of stable com-

parisons of Russian and English. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya* = VSU Bulletin. Series: Linguistics and intercultural communication. 2008; 3: 100–108. (In Russ.).

13. Dinislamova O.Yu., Dinislamova S.S. The image of a beautiful woman in the Mansi and Russian phraseological picture of the world. *Vestnik ugrovedeniya* = Bulletin of Ugric studies. 2019; 2: 207–222. (In Russ.).

14. Kaksin A.D. Tolokonny forehead, pass пулғас, сяртанхә: language units and elements for characterizing / evaluating a person. *Predlozhenie kak edinica yazyka i rechi* = Proposal as a unit of language and speech: Materials of the All-Russian Scientific Symposium with

international participation, dedicated to the 95th anniversary of the birth of M.I. Cheremisina. Novosibirsk, Academic Publ., 2019. P. 106–108. (In Russ.).

Submitted 13.07.2020;
revised 20.07.2020.

About the authors:

Maria D. Chertykova, leading researcher at the Institute of Humanities and Sayan-Altai Turkology, N. F. Katanov Khakass State University (94 Lenin St., Abakan, 655017, Russia), Dr. Sci. (Philology), <http://orcid.org/0000-0002-7467-4388>, chertikova@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 811.161.1

К вопросу о наречиях времени в древнерусском языке

*С. И. Щербина**, *И. Ф. Мазанько*, *К. В. Скворцов*

ФГБОУ ВО «Российский университет транспорта», г. Москва, Россия

**qerbina@mail.ru*

Введение: статья посвящена изучению вопросов идентификации наречий и погрешности их определения в изданных древнерусских письменных памятниках и специальной литературе.

Материалы и методы: фактическим материалом исследования являются наречия времени, выявленные методом сплошной выборки из опубликованных древнерусских памятников. Основой для интерпретации изучаемых единиц является сопоставительный метод и контекстуальный анализ, позволяющий дифференцировать омонимичные формы существительных и наречий.

Результаты исследования: наречия времени в древнерусском языке представляли собой достаточно развитый класс слов, который обладал признаками морфологичности, демонстрируя преемственность в развитии и ритмический порядок в смене одной формы наречия другой.

Обсуждения и заключения: высказано и обосновано предположение, что основным способом образования наречий времени в древнерусском языке является не адвербиализация сочетаний предлогов с существительными, а префиксальный способ, в котором роль производящей основы выполняло первичное наречие.

Ключевые слова: древнерусский язык, наречие времени, первичные наречия, вторичные наречия, префиксальный способ образования.

About adverbs of time in Old Russian

*S. I. Shcherbina**, *I. F. Mazanko*, *K. V. Skvortsov*

Russian University of Transport, Moscow, Russia

**qerbina@mail.ru*

Introduction: the article is devoted to studying the identification of adverbs and the errors of their determination in published ancient Russian written monuments and special literature.

Materials and Methods: the actual research material is the adverbs of time identified by the continuous sampling method from published ancient Russian monuments. The basis for interpreting the units under study is the comparative method and contextual analysis, which allows differentiating homonymous forms of nouns and adverbs.

Results: the adverbs of time in the Old Russian language represented a fairly developed class of words that possessed signs of morphology, demonstrating continuity in development and the rhythmic order in changing one form of the dialect to another.

Discussions and Conclusions: the authors suggested and substantiated that the main way of forming adverbs of time in the Old Russian language was not adverbialization of combinations of prepositions with nouns, but a prefixal method in which the primary adverb played the role of the generating basis.

Key words: Old Russian language, adverb of time, primary adverbs, secondary adverbs, prefixal method of formation.

Введение

В истории развития любой национальной лингвистической мысли найдется ряд вопросов, которые не имеют однозначного решения или подходы к разрешению которых требуют кардинального пересмотра накопленного опыта. Одним из таких вопросов в отечественном языкознании на протяжении длительного времени является вопрос опознания слова наречием в древнерусском языке, т. е. идентификация его как члена, обладающего признаками этой части речи, и как следствие этого – непоследовательное разграничение наречий и похожих на них предложно-падежных сочетаний.

Обзор литературы

Выдающиеся лингвисты, хорошо знавшие историю языка, говоря о природе наречий, указывает академик В. В. Виноградов, традиционно отказывали наречию в правах быть самостоятельной частью речи. Так, К. С. Аксаков, В. Ф. Андреев, А. П. Рифтин классифицировали наречие как понятие синтаксическое, не имеющее своей особой формы, А. М. Пешковский причислял их к «бесформенным словам, которые можно было бы назвать синтаксическими наречиями»¹ [1].

Относительно древнерусских наречий позиция историков языка еще более категорична: «Круг наречий в древнерусском языке был очень ограничен... во многих же случаях имело место просто использование в соответствующем синтаксическом значении одной из форм какого-нибудь слова»² [2].

Подобный взгляд на природу наречия обусловил и тот факт, что освещение истории этой части речи как в научной, так и учебной литературе представлено односторонне, схематично, разрозненно, в виде общих рассуждений об адвербиализации, причем в формулировках с туманным содержанием: «В конечном счете повышается степень отвлеченности признака с выходом его на признак действия»; «Так начиналось обозначение признака, по семантике очень напоминающего действие символа»³ [3]. Ряд ав-

торов известных учебников по исторической грамматике русского языка (В. И. Собоинникова, А. А. Дибров, К. В. Горшкова, Г. А. Хабургаев) исключили материал об истории наречий из учебной сферы как недостойный внимания.

Противоположная точка зрения на природу наречий была высказана А. А. Потебней и А. А. Шахматовым. А. А. Потебня вернул наречию «права гражданства» в системе знаменательных частей речи⁴ [4], А. А. Шахматов предположил, что оно в диахронии занимало в этой системе центральное место: «Наречие может быть определено ... как отвлеченное название признака и отношения ... как название признака и отношения в их сочетании с другими признаками. Отсюда тесная связь наречия с другими частями речи ...»⁵ [5]. Ученый указывает на тесную связь существительного и наречия: «Наречием становится существительное в именительном и косвенном падежах, когда в предложении получает значение обстоятельства»⁶ [5].

Материалы и методы

Материалом исследования являются предложно-падежные сочетания, которые выполняли роль наречий в памятниках древнерусской письменности, изданных в разное время. В ходе анализа феномена словосочетаний были интегрированы логический и сравнительно-сопоставительный методы.

Результаты исследования

Принимая во внимание замечание акад. А. А. Шахматова о способности знаменательных частей речи, в первую очередь имен существительных, адвербиализовываться, назовем формы, пережившие этот процесс, *первичными наречиями*: «Въ лѣто 6728, зимѣ, выгнаша Угри Мьстислава изъ Галича, и сѣде королевичъ въ немъ»⁷ [6]; «Слышавъ же сие князь великий Глѣбъ Юриевичъ рѣчь половецкую, хотѣ ити къ нимъ на снемъ («воевать»), и думаше съ дружиною своею, къ которымъ **пръвое** («сначала») ити?... И иде князь великий къ переяс-

⁴ Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Т. I–II. М.: Просвещение, 1958. С. 124–127.

⁵ Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. М.-Л.: Учпедгиз, 1941. С. 502.

⁶ Там же. С. 426.

⁷ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ): в 43 т. Т. 15: Летописный сборник, именуемый Тверской летописью / под ред. А. Ф. Бычкова. СПб.: Тип. Леонида Демиса, 1863. С. 329.

¹ См. об этом: Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). 3-е изд. М.: Высшая школа, 1986. С. 282.

² Борковский В. И., Кузнецов П. С. Историческая грамматика русского языка. М.: Наука, 1965. С. 321.

³ Колесов В. В. Историческая грамматика русского языка. СПб.: СПбГУ, 2010. С. 256, 257.

лавскимъ половцемъ на снемъ («на битву»); къ другимъ посла, река: «пождите мене ту, иду къ Переяславлю; и умираюся съ тѣми **пръвое** («сначала, сперва»), а потомъ приду къ вамъ на мирь»⁸; «**Зымѣ** князь великий Изяславъ прииде къ Новгороду на Святослава Олговича и на Василка Юриевича, и не успѣ имъ ничто же, но смирился съ ними»⁹.

Наряду с первичными наречиями широкое распространение, начиная с XII в., получают двусловные формы типа **на зиму, на весну**. Условно назовем их *вторичными наречиями*: «**На зиму** преставися великий князь Василии Ярославлицъ и положень бысть у святого Федора на Костромѣ»¹⁰ [7]; «**На зиму** преставися архиепископъ новгородчкий Моиси ... **мѣсяца генваря въ 25**»¹¹; «**На весну** женился князь Борисъ Васильевич у князя Михаила у Холмского, пояль Уल्याну, мая 9»¹² [8]. Образовывались эти формы от первичных наречий, представлявших собой в большинстве своем простые основы, приставочным способом. Наиболее продуктивными являются **форманты въ-, на-, по-**.

Обратимся к примерам:

1) **нощи** («ночью») + *въ* → **вънощи** («ночью»). Ср.: «И пришедъши **нощи**, они же устрѣмивъшеся, поймавъше оружья, поидоша на нь [Андрея Боголюбского], яко звѣрь свѣрѣпии»¹³ [9] – «И пришедъши **внощи**, они же устрѣмивъшеся, поймавъше оружие, поидоша на нь, яко звѣрь свѣрѣпии, и идущимъ к ложници его»¹⁴;

2) **Ночи** («ночью») + *на* → **наночь** («ночью»). Ср.: «Того же лѣта убиень бысть князь великий Андрѣи Юрьевичъ, мѣсяца июня 29 день... **ночи**»¹⁵ [10] – «Въ томъ же лѣтѣ, мѣсяца июня въ 29, въ субботу **наночь** убиень бысть... Андрѣи Юриевичъ Боголюбский»¹⁶;

⁸ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 15 : Летописный сборник, именуемый Тверской летописью / под ред. А. Ф. Бычкова. СПб. : Тип. Леонида Демиса, 1863. С. 243.

⁹ Там же. С. 221.

¹⁰ Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов / под ред. А. Н. Насонова. М.-Л. : АН СССР, 1950. С. 323.

¹¹ Там же. С. 368.

¹² Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 27. Никаноровская летопись. Сокращенные летописные своды конца XV века. М.-Л. : АН СССР, 1962. С. 277.

¹³ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 2. Ипатьевская летопись (основной список) / под ред. А. А. Шахматова. 2-е изд. СПб. : Тип. М. А. Александрова, 1908. С. 586.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 30 : Владимирский летописец. Новгородская вторая (Архивская) летопись. М. : Наука, 1965. С. 71.

¹⁶ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 15 : Летописный сборник, именуемый Тверской летописью / под ред. А. Ф. Бычкова. СПб. : Тип. Леонида Демиса, 1863. С. 250.

3) **Вечерѣ** («вечером») + *въ* → **въвечерѣ** («вечером»). Ср.: «И живеть на день по три торги: заутра, да ополудни, да **вечерѣ**; а всѣму цѣна установлена, что за что дати»¹⁷ [11] – «И живеть на день по три торги: заутра, да ополудни, да **въвечерѣ**; а всѣму цѣна уставлена, за что дати»¹⁸;

4) **Вечерь** («вечером») + *въ* → **въвечерь** («вечером»). Ср.: «Феодосии бо обычаи имяше приходящу постному времени, в недѣлю Масленую, **вечерь**, по обычаю цѣловавъ братью всю и поучивъ ихъ, како ... блюстися отъ помысль скверныхъ»¹⁹ [12] – «Феодосии бо имѣяше обычаи: вегда же приходящу постному времени, в недѣлю масленую, **въвечерь**, по обычаю цѣловавъ братью и поучивъ ихъ, како ... блюстися отъ помысль лукавыхъ»²⁰;

5) **Третие** («третий раз») + *въ* → **вътретие** («в третий раз»). Ср.: «Того же лѣта князь великий Василеи Ивановичъ всеа Русии пошелъ съ Москвы **третие** ратию ко граду Смоленску»²¹ [13] – «Того же лѣта князь великий Василеи Ивановичъ всеа Русии пошелъ съ Москвы **вътретие** ратию ко граду Смоленску»²²;

6) **веснѣ** («весной») + *по* → **повеснѣ** («весной»). Ср.: «Того же лѣта, **веснѣ**, по грѣхомъ нашимъ погорѣ Новыи торгъ»²³ – «Того же лѣта, **повеснѣ**, по грѣхомъ нашимъ погорѣ Новыи торгъ»²⁴.

Вторичные наречия, выполняя в предложении роль обстоятельственных членов предложения, по своему оформлению представляли сочетание предлогов и существительных. Внешнее оформление подобных единиц сформировало у лингвистов устойчивое убеждение, что это не наречия, а «падежи и синтаксические сочетания» в обстоятельном значении или «в роли наречий». Примеры подобной идентификации этих единиц в современном языкознании представлены в таком авторитетном издании, каким является «Словарь русского языка XI–XVII вв.», в котором словоформа

¹⁷ Пересветов И. С. Сочинения. Подгот. текст А. А. Зимин / под ред. Д. С. Лихачева. М.-Л. : АН СССР, 1956. С. 256.

¹⁸ Там же. С. 271.

¹⁹ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 1 : Лаврентьевская летопись / под ред. И. Ф. Карского. 2-е изд. СПб. : Тип. Эдуарда Праца, 1926. С. 79.

²⁰ Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов / под ред. А. Н. Насонова. М.-Л. : АН СССР, 1950. С. 198.

²¹ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 10 : Летописный сборник, именуемый Патриаршею или Никоновскою летописью / под ред. А. Ф. Бычкова. СПб. : Тип. Министерства внутренних дел, 1885. С. 13.

²² Там же. С. 18.

²³ Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов / под ред. А. Н. Насонова. М.-Л. : АН СССР, 1950. С. 330.

²⁴ Там же. С. 330.

веснѣ, с одной стороны, признается наречием: «... веснѣ – наречие. Веснѣ совершиша церковь камену на Завеличье»²⁵ [14]; с другой стороны, производные, возникшие на ее базе, идентифицированы синтаксическими сочетаниями, равными по значению творительному падежу: «... въ веснѣ, въ весну, на веснѣ, на вѣсну, по веснѣ – весной. Давано было взаем на веснѣ нужным крестьяномъ из пусташных денег»²⁶. В пятом выпуске этого словаря наречию **зимѣ** и его производным, хотя они входят в парадигму того же словообразовательного типа, что и наречие **веснѣ**, авторы отказали в праве быть наречием, идентифицировав их как синтаксические единицы «в роли наречий»²⁷ [15]. В «Словаре древнерусского языка (XI–XIV вв.)» словоформы **веснѣ**²⁸ [16], **въ веснѣ**, **на весну**²⁹ [17] тоже остаются в статусе непризнанных наречий и представлены как имя существительное и предложно-именные сочетания в роли наречий. Подобные замечания и оценки противоречат показаниям письменных источников и искажают реальную картину непрерывающейся преемственности в развитии наречий.

Для того чтобы ответить на вопрос – наречия это или синтаксические сочетания, – необходимо проанализировать не отдельный контекст, когда синтаксическая функция и морфологические свойства наблюдаемой единицы устанавливаются изолированно, вне парадигмы словоформ, а провести сопоставление контекстов. Подобный анализ позволяет выявить закономерности употребления в текстах летописей анализируемых форм с точки зрения смысловой, логической и определить в них синтаксическую функцию данных единиц.

Анализ контекстов изданных летописей и оригинальных источников позволяет классифицировать их как наречия. В пользу этой точки зрения можно привести следующие аргументы.

Во-первых, не следует доверяться раздельному написанию *вторичных наречий*, которое инициировали издатели. Дело в том, что в изданных летописях, да и не только в них, раздельно написаны все наречия, имеющие параллельно функционирующие существительные, хотя в оригинальных текстах, составленных безымянными летописцами, интересующие нас

словоформы обычно написаны слитно (сейчас этот тип письма использует реклама и некоторые сайты интернета «Вконтакте», «Смотрицифру»).

Контексты свидетельствуют, что предложения с формами **на зиму**, **на зимѣ**, **на весну**, **на веснѣ**, хотя и написаны раздельно, являются не синтаксическими сочетаниями, а наречиями регулярного словообразовательного типа, и все члены его парадигмы подлежат слитному написанию. Можно ли «умереть на зиму», «жениться на веснѣ», «убить или утонуть на ночь»? Разумеется, нет. И этот факт является основанием для утверждения, что в древнерусском языке эти формы являлись вариантами и синонимами не синтаксических сочетаний, а наречий в однословной форме, типа **зиму** («зимой»), **зимѣ** («зимой»): «А на зимѣ («зимой») князь Василии далъ дочь за Моложьскаго князя, за сына за Михайлова»³⁰ [18]; «Того же лѣта, на зимѣ, приведена бысть князю Семиону Ивановичю из Литвы княжна»³¹; «На ночь («ночью») на озерѣ Илмерѣ утонуло государскихъ козаковъ восемьдесятъ человѣкъ»³²; «На осень («осенью») прѣставися Ольгъ, сынъ Святославль»³³; «На зиму («зимой») князь Юрии убиень бысть въ Ордѣ»³⁴.

Во-вторых, конкретная дата, употребленная при наречии, указывает, что событие произошло *зимой*, *весной*, а не в преддверии зимы или весны, при этом имеется в виду действие не длительное, а кратковременное: 1) «Того же лѣта, на весну, приеха во Псков от великаго князя с Москвы князь Феодор Юриевич, *месяца апрѣля въ 29 день* ... и посадиша его на княжении, а онъ крестъ цѣлова»³⁵ [19]; «Того же лѣта, на зиму, *месяца декабря въ 8*, бысть побоище силно зѣло князю литовскому Свитрыгаилу съ князи Жидомонтомъ о княженья великое в Литовской земли»³⁶ [20]; «Того же лѣта, на зиму, прѣставися блаженный архиепископъ новгородчкый Фе-

³⁰ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 15 : Рогожский летописец. Тверской сборник. М. : Языки русской культуры, 2000. С. 73.

³¹ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 30 : Владимирский летописец. М. : Наука, 1965. С. 105.

³² Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 30: Новгородская вторая (Архивская) летопись. М. : Наука, 1965. С. 162.

³³ Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов / под ред. А. Н. Насонова. М.-Л. : АН СССР, 1950. С. 211.

³⁴ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ): в 43 т. Т. 15: Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 15 : Летописный сборник, именуемый Тверской летописью / под ред. А. Ф. Бычкова. СПб. : Тип. Леонида Демиса, 1863. С. 42.

³⁵ Псковские летописи. Вып. I / под ред. А. Н. Насонова. М.-Л. : АН СССР, 1941. С. 73.

³⁶ Псковские летописи. Вып. II / под ред. А. Н. Насонова. М. : АН СССР, 1955. С. 121.

²⁵ Словарь русского языка XI–XVII вв. / гл. редактор С. Г. Бархударов. Вып. 2. М. : Наука, 1975. С. 114.

²⁶ Там же. С. 114.

²⁷ Словарь русского языка XI–XVII вв. / гл. редактор С. Г. Бархударов. Вып. 5. М. : Наука, 1978. С. 388.

²⁸ Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.) : в 10 т. Т. 1. / гл. ред. Р. И. Аванесов. М. : Русский язык, 1988. С. 398.

²⁹ Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.) : в 10 т. Т. 3. / гл. ред. Р. И. Аванесов, В. Б. Крысько. М. : Русский язык, 1990. С. 381.

октисть, *мѣсяца декабря въ 23*»³⁷; «На зиму ... священна бысть церкви святыя Троица... *мѣсяца генваря въ 30*»³⁸.

В-третьих, первичные и вторичные наречия пережили одинаковую историческую судьбу: они активно употреблялись вплоть до XV столетия, и приблизительно к середине XV в. эти типы наречий начинают подвергаться архаизации, потому что стал расширять сферу своего действия дремлющий словообразовательный тип формы творительного падежа (*вечеромъ, ночью*), известный носителям современного русского языка. Ср.:

1) *ночь* («ночью») – *ночью* («Святополкъ ... пришедъ Вышегороду *ночь* отаи призва Поутьшу и вышегородскыѣ моужѣ и рече имъ ... шедъше ... кѣде обрящете брата моего Бориса... оубиите»³⁹ [21] – «Святополкъ же приде ночью Вышегороду, отаи призва Путшу и Вышегородскыѣ болярѣцѣ, и рече имъ ... шедше, убиите брата моего Бориса»⁴⁰);

2) *вѣнощъ* («ночью») – *нощью* («Того же лѣта, месяца генваря въ 20, приидоша Немцы ратью ко Гдову, *вѣнощъ*, со многимъ замышлениемъ, и оступиша городок и почаше пушками бити»⁴¹ – «Тоя же зимы, месяца генваря 20, приидоша Немцы ратью к городу къ Гдову *нощью* (вар. *нощю*) съ многимъ замыслениемъ, и оступиша городокъ, и почаша пушками шибать»⁴²);

3) *назимѣ* («зимой») – *зимою* («Ходил царь и великий князь Иван Васильевичъ всеа Русии, *назимѣ*, град немецкий Паиду взялъ и многихъ Немець погуби лютою смертию»⁴³ – «Того же лѣта ходил сам царь и великий князь Иван Васильевичъ на Литву под Полтескъ мимо Луки Великия *зимою* (вар. *зимой*)... с пушками»⁴⁴).

Фактический материал свидетельствует, что в наречиях времени наблюдается словообразовательная преемственность: одна форма сменила другую, один словообразовательный тип плавно уступил место другому. Никаких оснований для сомнений в наличии наречий времени в древнерусском языке нет. Утверждения исследователей о редкости или отсутствии этой

части речи в древнерусском языке («... наречия места и времени ... были редки в древнерусском языке ... иногда они не расчленяли характер признака»⁴⁵), о неспособности их выражать или дифференцировать грамматическую семантику противоречат языковому строю древнерусских письменных источников. Да и сложно представить, чтобы далекие предки восточных славян могли обходиться без группы слов, формирующих смысловой каркас двух основополагающих понятий жизни: категории времени и категории пространства: «Аще жена иметь опроче мужа своего ... ходити по игрищамъ *вѣдни* или *вѣнощи* («*днем или ночью*»), а мужъ иметь съчивати («*стыдить, упрекать*»), а она не послушаетъ – разлучити ю»⁴⁶ [22]; «А Костянннѣтиновский монастырь извѣчныи митрополичь и селы ... какъ тягли *издавна* ... по тому же и *нынѣча* потянуть»⁴⁷.

Отсутствие исследований о словообразовательных типах наречий древнерусского языка оборачивается погрешностями не только при идентификации и правописании, но и при переводе древнерусских наречий на современный русский. В частности, известный ученый-историк А. Г. Кузьмин древнерусские наречия времени двухсловной формы (*на зиму, на ночь*) из «Лаврентьевской летописи» при переводе заменил соответствующими предложно-именными сочетаниями в современном значении, что повлекло за собой две взаимосвязанные погрешности: лингвистическую и фактическую.

Обратимся к первому примеру. Сравним текст издателя и предлагаемый перевод.

Текст издателя

1. *Того же лѣта на зиму приидоша отъ в(О)сточныѣ страны на Рязаньскую землю лѣсомъ безбожнии Татари»*⁴⁸.

Перевод

1. «*В то же лето, на зиму, пришли с восточной стороны на Рязанскую землю, лесом, безбожные татары»*⁴⁹ [23].

Формальное использование предлога с именем существительным в первом тексте обусловило появление неточности фактического характера: татары пришли не на короткий период («не на одну зиму»), а почти на триста лет, до 1480 г. Пришли татаро-монголы на Русь

³⁷ Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов / под ред. А. Н. Насонова. М.-Л. : АН СССР, 1950. С. 333.

³⁸ Там же. С. 370.

³⁹ Успенский сборник XII–XIII вв. / под ред. С. И. Коткова. М. : Наука, 1971. С. 46.

⁴⁰ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 1 : Лаврентьевская летопись / под ред. И. Ф. Карского. 2-е изд. СПб. : Тип. Эдуарда Праца, 1926. С. 132.

⁴¹ Псковские летописи. Вып. I / отв. ред. Б. Д. Греков ; подгот. к печати А. Насонов. М.-Л. : АН СССР, 1941. С. 77.

⁴² Псковские летописи. Вып. II / под ред. А. Н. Насонова. М. : АН СССР, 1955. С. 219.

⁴³ Там же. С. 261.

⁴⁴ Там же. С. 243.

⁴⁵ Колесов В. В. Историческая грамматика русского языка. СПб. : СПбГУ, 2010. С. 257.

⁴⁶ Древнерусские княжеские уставы XI–XV вв. Издание подготовлено Я. Н. Щаповым. М. : Наука, 1976. С. 205.

⁴⁷ Там же. С. 178.

⁴⁸ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 1 : Лаврентьевская летопись / под ред. И. Ф. Карского. 2-е изд. СПб. : Тип. Эдуарда Праца, 1926. С. 460.

⁴⁹ Повесть временных лет. Откуда есть пошла Русская земля / Кузьмин А., Фомин В. (сост.) ; вступ. статья и перевод А. Г. Кузьмина. М. : Институт русской цивилизации, Родная страна, 2014. С. 397.

«зимой», что подтверждают другие летописцы, употребляя синонимичные наречия **зимѣ**, **назимѣ**, **назиму**, зачастую сообщая в тексте дату события: «Тоѣ же зимы от восточныя страны приидоша Татари на Рязанскую землю лѣсомъ»⁵⁰ [24]; «Погани же Татарове начаша воевати землю Рязанскую, и оступиша Рязань мѣсяца декабря въ 16 день»⁵¹.

Проанализируем второй пример. Сопоставим тексты.

Текст издателя:

«В субботу мясопустную почаша наряжати лѣсы и пороки ставиша до вечера а на ночь огородиша тыномъ около всего Володимера»⁵².

Перевод

«В субботу мясопустную начали татары устанавливать леса и камнетные орудия ставить до вечера, а на ночь воздвигли тын вокруг всего города»⁵³.

В предлагаемом переводе синтаксическое сочетание **на ночь** транслирует смысловое значение, характерное для устойчивых выражений «выпить лекарство на ночь» или «на ночь глядя». Актуальным же для перевода данного текста является наречие времени «ночью»: татары делали защитное сооружение не «на ночь», а **ночью**, потому что днем это с трудом можно было делать под градом стрел осажденных. Подобную участь в свое время испытали римляне при осаде Иерусалима. Поэтому римляне, во избежание напрасных жертв, соорудили навесы из бычьей кожи над осаждающими город: «Дѣлательемъ же покровъ от камня и от стрѣл быша и волуями кожи пропинаны, сверху над ними»⁵⁴ [25]. Устанавливать так называемые защитные туры вынужден был и Иван Грозный при осаде Казани, потому что «из города же стреляющее из пушекъ, и ис пищалей, и из луков, а стрельци на них стреляша ис пищалей и казаки из луковъ»⁵⁵; «И туры кругъ города поставили ...

⁵⁰ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 28 : Летописный свод 1518 г. (Уваровская летопись) / под ред. М. Н. Тихомирова. М.-Л.: АН СССР, 1963. С. 52.

⁵¹ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 15 : Летописный сборник, именуемый Тверской летописью / под ред. А. Ф. Бычкова. СПб. : Тип. Леонида Демиса, 1863. С. 367.

⁵² Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 1 : Лаврентьевская летопись / под ред. И. Ф. Карского. 2-е изд. СПб : Тип. Эдуарда Праца, 1926. С. 462.

⁵³ Повесть временных лет. Откуда есть пошла Русская земля. Кузьмин А., Фомин В. (составители). Вступительная статья и перевод А. Г. Кузьмина. М. : Институт русской цивилизации, Родная страна, 2014. С.399.

⁵⁴ Мещерский Н. А. История иудейской войны Иосифа Флавия в древнерусском переводе. М.-Л. : АН СССР, 1958. С. 374.

⁵⁵ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 27 : Никаноровская летопись. Сокращенные летописные своды конца XV века. Т. М.-Л. : АН СССР, 1962. С. 99.

а стрелцов с пищалми пред турами в закопехъ поставили»⁵⁶ [26].

Данные письменных источников древнерусского языка не согласуются с суждениями большинства языковедов относительно отсутствия у наречий истории, этимологии, морфологичности, не содержат они и подтверждения на наличие у наречий всеобщего состояния «нерасчленённого признака».

Проанализированный материал свидетельствует, что образование наречий времени в древнерусском языке происходил как деривационный процесс, в результате действия словообразовательных типов, а не вследствие онаречивания сочетаний существительных с предлогами. Вопросы о том, какие лексико-семантические группы наречий функционировали в древнерусском языке, как они формировались, ждут своих исследователей.

Список использованных источников

1. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). 3-е изд. М. : Высшая школа, 1986. 640 с.
2. Борковский В. И., Кузнецов П. С. Историческая грамматика русского языка. М. : Наука, 1965. 556 с.
3. Колесов В. В. Историческая грамматика русского языка. СПб. : СПбГУ, 2010. 512 с.
4. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Т. I–II. М. : Просвещение, 1958. 536 с.
5. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. М.-Л. : Учпедгиз, 1941. 620 с.
6. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 15 : Летописный сборник, именуемый Тверской летописью / под ред. А. Ф. Бычкова. СПб. : Тип. Леонида Демиса, 1863. 504 с.
7. Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов / под ред. А. Н. Насонова. М.-Л. : АН СССР, 1950. 642 с.
8. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 27 : Никаноровская летопись. Сокращенные летописные своды конца XV века. М.-Л. : АН СССР, 1962. 413 с.
9. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 2 : Ипатьевская летопись / под ред. А. А. Шахматова. 2-е изд. СПб. : Тип. М. А. Александрова, 1908. 638 с.
10. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 30 : Владимирский летописец. Новгородская вторая (Архивская) летопись. М. : Наука, 1965. 239 с.
11. Пересветов И. С. Сочинения. Подготовка текста А.А. Зимин / под ред. Д. С. Лихачева. М.-Л. : АН СССР, 1956. 388 с.

⁵⁶ Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 29 : Лебедевская летопись. М. : Наука, 1965. С. 266.

12. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 1 : Лаврентьевская летопись / под ред. И. Ф. Карского. 2-е изд. СПб : Тип. Эдуарда Праца, 1926. 540 с.

13. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 10 : Летописный сборник, именуемый Патриаршею или Никоновскою летописью / под ред. А. Ф. Бычкова. СПб. : Тип. Министерства внутренних дел, 1885. 244 с.

14. Словарь русского языка XI–XVII вв. / гл. ред. С. Г. Бархударов. Вып. 2. М. : Наука, 1975. 319 с.

15. Словарь русского языка XI–XVII вв. / гл. ред. С. Г. Бархударов. Вып. 5. М. : Наука, 1978. 392 с.

16. Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.) : в 10 т. Т. 1. / гл. ред. Р. И. Аванесов. М. : Русский язык, 1988. 525 с.

17. Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.) : в 10 т. Т. 3. / гл. ред. Р. И. Аванесов, В. Б. Крысько. М. : Русский язык, 1990. 511 с.

18. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 15 : Рогожский летописец. Тверской сборник. М. : Языки русской культуры, 2000. 432 с.

19. Псковские летописи. Вып. I. / отв. ред. Б. Д. Греков ; подгот. к печати А. Н. Насонов. М.-Л. : АН СССР, 1941. 146 с.

20. Псковские летописи. Вып. II. / под ред. А. Н. Насонова. М. : АН СССР, 1955. 363 с.

21. Успенский сборник XII–XIII вв. / под ред. С. И. Коткова. М. : Наука, 1971. 752 с.

22. Древнерусские княжеские уставы XI–XV вв. / издание подготовлено Я. Н. Щаповым. М. : Наука, 1976. 240 с.

23. Повесть временных лет. Откуда есть пошла Русская земля. Кузьмин А., Фомин В. (составители). Вступительная статья и перевод А. Г. Кузьмина. М. : Институт русской цивилизации, Родная страна, 2014. 544 с.

24. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 28 : Летописный свод 1518 г. (Уваровская летопись) / под ред. М. Н. Тихомирова. М.-Л. : АН СССР, 1963. 423 с.

25. *Мецкерский Н. А.* История иудейской войны Иосифа Флавия в древнерусском переводе. М.-Л. : АН СССР, 1958. 583 с.

26. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. Т. 29. Лебедевская летопись. М. : Наука, 1965. С. 224–355.

*Поступила 08.06.2020;
принята к публикации 15.06.2020.*

Об авторах:

Щербина Сергей Иванович, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (127055, Россия, г. Москва, ул. Образцова, 9), доктор филологических наук, qerbina@mail.ru

Мазанько Иван Филиппович, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (127055, Россия, г. Москва, ул. Образцова, 9), кандидат филологических наук, if@yandex.ru

Скворцов Константин Викторович, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (127055, Россия, г. Москва, ул. Образцова, 9), кандидат педагогических наук, skv-kv@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Щербина Сергей Иванович – научный, критический и исторический анализ материала, дополнение и доработка корпуса текста.

Мазанько Иван Филиппович – идея, концепция и инициация исследования, сбор и анализ материалов, составление основного корпуса текста.

Скворцов Константин Викторович – текстологический анализ материала, перевод, оформление журнального варианта.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Vinogradov V.V. Russian language (Grammar doctrine of the word). Ed. 3rd. Moscow, High school, 1986. 640 p. (In Russ.)

2. Borkhovskiy V.I., Kuznetsov P.S. Historical grammar of the Russian language. Moscow, Science, 1965. 556 p. (In Russ.)

3. Kolesov V.V. Historical grammar of the Russian language. St. Petersburg, SPbSU, 2010. 512 p. (In Russ.)

4. Potebnaya A.A. From notes on Russian grammar. Vol. I–II. Moscow, Education 1958. 536 p. (In Russ.)

5. Shakhmatov A.A. Russian syntax. Moscow – Leningrad, Educational Publ., 1941. 620 p. (In Russ.)

6. Complete collection of Russian chronicles (PSRL): in 43 volumes / Annalistic collection, called the Tver Chronicle. Vol. 15 / ed. A.F. Bychkov. St. Petersburg, Printing house of Leonid Demis, 1863. 504 p. (In Russ.)

7. Novgorod is the first chronicle of the oldest and younger plots. Ed. A.N. Nasonov. Moscow – Leningrad, Academy of Sciences of the USSR, 1950. 642 p. (In Russ.)

8. Complete collection of Russian chronicles (PSRL): in 43 v. / Nikanorov Chronicle. Abridged annals of the late XY century. Vol. 27. Moscow – Leningrad, Academy of Sciences of the USSR, 1962. 413 p. (In Russ.)

9. Complete collection of Russian chronicles (PSRL): in 43 v. / Ipatiev Chronicle. Vol. 2 / Ed. A.A. Shahmatov. Ed. 2nd. St. Petersburg, Printing house of Eduard Prats, 1908. 638 p. (In Russ.)

10. Complete collection of Russian chronicles (PSRL): in 43 v. / Vladimir chronicler. Novgorod Second (Archival) Chronicle. Vol. 30. Moscow, Science, 1965. 239 p. (In Russ.)

11. Peresvetov I.S. Essays. Preparation of the text by A.A. Zimin. Ed. D.S. Likhachev. Moscow – Leningrad, USSR Academy of Sciences, 1956. 388 p. (In Russ.)

12. Complete collection of Russian chronicles (PSRL): in 43 v. / Laurentian Chronicle. Vol. 1 / ed. I.F. Karsky. Ed. 2. St. Petersburg, Printing house of Eduard Prats, 1926. 540 p. (In Russ.)

13. Complete collection of Russian chronicles (PSRL): in 43 v. / A chronicle collection called the Patriarch or Nikon Chronicle. Vol. 10 / Ed. A.F. Bychkov. St. Petersburg, Typography of the Ministry of the Interior, 1885. 244 p. (In Russ.)

14. Dictionary of the Russian language of the XI–XVII centuries. Ch. editor S.G. Barkhudarov. Iss. 2. Moscow, Science, 1975. 319 p. (In Russ.)

15. Dictionary of the Russian language of the XI–XVII centuries. Ch. editor S.G. Barkhudarov. Iss. 5. Moscow, Science, 1978. 392 p. (In Russ.)

16. Dictionary of the Old Russian Language (XI–XIV centuries): in 10 volumes / Vol. 1. / Ch. ed. R.I. Avanesov. Moscow, Russian Language, 1988. 525 p. (In Russ.)

17. Dictionary of the Old Russian Language (XI–XIV centuries): in 10 volumes / Vol. 3. / Ch. ed. R.I. Avanesov, V.B. Krysko. Moscow, Russian Language, 1990. 511 p. (In Russ.)

18. Complete collection of Russian chronicles (PSRL): in 43 v. / Rogozhsky chronicler. Tver collection. Vol. 15. Moscow, Languages of Russian Culture, 2000. 432 p. (In Russ.)

19. Pskov Chronicles. Issue I. Edited by A.N. Nasonov. Moscow – Leningrad, USSR Academy of Sciences, 1941. 146 p. (In Russ.)

20. Pskov Chronicles. Issue I. Edited by A.N. Nasonov. Moscow – Leningrad, USSR Academy of Sciences, 1955. 363 p. (In Russ.)

21. Uspensky collection of the XII–XIII centuries. Ed. S.I. Kotkov. Moscow, Science, 1971. 752 p. (In Russ.)

22. Old Russian princely charters of the XI–XV centuries. Edition prepared by Ya.N. Schapov. Moscow, Science, 1976. 240 p. (In Russ.)

23. A tale of bygone years. Where did the Russian land go from? Kuzmin A., Fomin V. (compilers). Intro-

ductory article and translation by A.G. Kuzmin. Moscow, Institute of Russian Civilization, Homeland, 2014. 544 p. (In Russ.)

24. Complete collection of Russian chronicles (PSRL): in 43 v. / Chronicle of 1497. Chronicle of 1518 (Uvarovsky chronicle). Vol. 28 / Ed. M.N. Tikhomirov. Moscow – Leningrad, USSR Academy of Sciences, 1963. 163 p. (In Russ.)

25. Meshchersky N.A. The History of the Jewish War of Joseph Flavius in the Old Russian Translation. Moscow – Leningrad, USSR Academy of Sciences, 1958. 583 p. 26. (In Russ.)

26. Complete collection of Russian chronicles (PSRL): in 43 v. / Lebedev Chronicle. Vol. 29. Moscow, Science, 1965. P. 224–355. (In Russ.)

*Submitted 08.06.2020;
revised 15.06.2020.*

About the authors:

Sergey I. Shcherbina, Professor, Department of the Russian Language and Intercultural Communication, Russian University of Transport (9 Obraztsova St., Moscow, 127055, Russia), Dr. Sci. (Philology), qerbina@mail.ru

Mazanko Ivan Filippovich, Associate Professor, Department of the Russian Language and Intercultural Communication, Russian University of Transport (9 Obraztsova St., Moscow, 127055, Russia), Ph.D. (Philology), if@yandex.ru

Konstantin V. Skvortsov, Associate Professor, Department of the Russian Language and Intercultural Communication, Russian University of Transport (9 Obraztsova St., Moscow, 127055, Russia), Ph.D. (Pedagogy), skv-kv@mail.ru

Contribution of the authors:

Sergey I. Shcherbina – scientific, critical and historical analysis of the material, addition and refinement of the text corpus.

Ivan F. Mazanko – idea, concept and initiation of research, collection and analysis of materials, preparation of the main body of the text.

Konstantin V. Skvortsov – textual analysis of the material, translation, magazine design.

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

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: финно-угорские и самодийские языки); 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: Finno-Ugric and Samoyedic languages); 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. Evseyev”, the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief), (834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant), (834-2)-33-94-90 (executive secretary).

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

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

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях или оформить online-подписку: индекс в Объединенном каталоге «Почта России» ПР718.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
Том 11, № 3. 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 15.09.2020 г. Дата выхода в свет 25.09.2020 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,76. Тираж 1000 экз. Заказ № 125.

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