Научно-методический журнал

Том 10, № 2. 2019 (апрель – июнь)

(Сквозной номер выпуска – 38)

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января 2010 года

Выходит 1 раз в квартал

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

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

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

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

Подписной индекс в каталоге «Пресса России» 03279

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А. З. Абдуллаев – доктор философских наук, профессор (Азербайджан, Баку)
Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саратов)
Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
Ю. В. Варданян – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саранск)
И. Гажим – доктор педагогических наук, профессор (Молдова, Бельцы)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор (Россия, Нижний Новгород)
Г. Г. Зейналов – доктор философских наук, профессор (Россия, Саранск)
В. К. Катаинен – кандидат филологических наук (Финляндия, Рованиеми)
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
А. Р. Масалимова – доктор педагогических наук, доцент (Россия, Казань)
В. И. Меньковский – доктор исторических наук, профессор (Республика Беларусь, Минск)
Т. Д. Надькин – доктор исторических наук, доцент (Россия, Саранск)
Э. Олехновича – доктор педагогических наук (Латвия, Даугавпилс)
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор (Россия, Саранск)
С. В. Першин – доктор исторических наук, доцент (Россия, Саранск)
Е. Ю. Протасова – доктор педагогических наук, профессор (Финляндия, Хельсинки)
В. И. Рогачев – доктор филологических наук, доцент (Россия, Саранск)
В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор (Россия, Москва)
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, доцент (Россия, Саранск)
С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Пенза)
А. В. Торхова – доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, Минск)
Л. М. Цонева – кандидат филологических наук, профессор (Болгария, Велико Тырново)
А. Эльягуби – доктор филологических наук, профессор (Марокко, Фес)
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саранск)

Журнал включен ВАК Минобразования и науки РФ в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки и образование», 2019

Scientific and methodological journal

Vol. 10, no. 2. 2019 (April – June)

(Continuous issue – 38)

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

Has been published since January 2010

Quarterly issued

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

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

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

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

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

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

EDITORIAL COUNCIL

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

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

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

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

A. Z. Abdullaev – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Azerbaijan, Baku)

E. A. Alexandrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saratov)

N. M. Arsentiev – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

E. V. Berezhnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)

M. V. Boguslavskiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Docent (Russia, Saransk)

V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia, Moscow)

N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Saransk)

S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)

A. V. Torhova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)

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

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

M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

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

ISSN 2079-3499

© "Gumanitarnye nauki i obrazovanie", 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

С. В. Архипова, А. С. Чаприна
Информационная компетентность педагога-дефектолога..... 7

Н. А. Белова, Н. Г. Солдатова, Ю. И. Трушкина
Моделирование урока обучения жанру эссе как способ повышения квалификации учителя-словесника..... 14

Е. В. Белоглазова
Использование электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей начальных классов..... 20

Н. В. Винокурова, С. А. Бабина
Возможности e-learning в лингвометодической подготовке будущих учителей начальных классов..... 27

Л. П. Водясова, Е. Н. Морозова
Межкультурная компетентность как показатель профессионального мастерства мобильного учителя русского языка..... 34

Ю. Б. Волегова, И. С. Кобозева
Вокально-хоровая подготовка как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза..... 40

М. С. Волкова, М. Г. Якунчева, Н. Н. Яушкина
Патриотическое воспитание школьников средствами курса «История и культура мордовского края»..... 46

М. Ш. Гусейнова
Развитие творческой активности студентов в процессе изучения иностранного языка..... 52

Ю. Б. Дюндик, О. В. Кузнецова
Совершенствование навыков критического мышления посредством анализа новостного контента современных СМИ: из опыта работы..... 57

С. А. Ермолаева
Философское и педагогическое понимание сущности и путей предупреждения отчуждения подростка от общества и его ценностей..... 62

Е. А. Жиндеева, О. А. Романенкова
Интерпретация образцов современной русской прозы как средство формирования социокультурной компетенции иностранных студентов в российском вузе..... 69

О. В. Зорькина, О. Н. Васина
Междисциплинарный подход в образовании иностранных слушателей подготовительного отделения медико-биологического профиля..... 75

Е. А. Кулебякина
Реализация преемственности в системе СПО-вуз (на примере лингвистической подготовки будущих учителей начальных классов)..... 81

Н. А. Нестерова, И. Б. Грузнова
Особенности изучения безличных предложений в поликультурном классе..... 87

Е. С. Никитина
Анализ развития Международной образовательной программы и технологии «Step by Step» в зарубежной и отечественной теории и практике..... 93

В. В. Панькина, Н. В. Жукова, О. А. Ляпина
Повышение мотивации обучающихся к изучению химии через проектно-исследовательскую деятельность..... 97

Л. Г. Паршина, О. Ф. Асатрян
Мультимедийный проект как средство организации внеаудиторной работы студентов-музыкантов..... 102

И. В. Яблочкина, Е. Л. Пожарская
Индивидуально-психологические особенности педагогов высшей школы, вызывающие затруднения в профессиональной деятельности..... 109

Е. В. Ятаева
Образовательные интернет-сайты как средство самостоятельного изучения иностранных языков..... 117

ИСТОРИЯ

А. В. Мартыненко
Ахмадийя в Исламской Республике Пакистан: к вопросу о дискриминации религиозного меньшинства..... 128

И. А. Фирсова, Н. А. Милешина, Д. Г. Давыдов
Военно-патриотическая деятельность женщин в Первой мировой и Великой Отечественной войнах: сравнительный анализ..... 133

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

О. Б. Багринцева, М. А. Симоненко, О. А. Зобнина
Дефиниционный анализ лексической единицы *daughter* «дочь» по данным толковых словарей..... 139

В. В. Воробьев, Е. С. Закирова, А. Г. Давтян, Т. А. Карпова, Л. П. Циленко
Сопоставительный анализ однокомпонентных терминов международного гуманитарного права в русском и английском языках..... 144

Г. С. Иванова, И. Я. Жебраткина
Видовая деривация в юго-восточном диалекте мокшанского языка..... 149

И. Ф. Мазанько, А. А. Зайцев, М. В. Лукьянченко
История наречий – самая темная страница исторической грамматики русского языка..... 154

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 167

CONTENTS

PEDAGOGY

S. V. Arkhipova, A. S. Chaprina
Information competence of the teacher-defectologist..... 7

N. A. Belova, N. G. Soldatova, Yu. I. Trushkina
Modeling the lesson of teaching the genre of essay as a way of professional development of the Russian language and literature teacher..... 14

E. V. Beloglazova
Use of electronic educational resources in the process of training future primary school teachers..... 20

N. V. Vinokurova, S. A. Babina
Possibilities of e-learning in linguistic-methodical training future primary school teachers..... 27

L. P. Vodyasova, E. N. Morozova
Intercultural competence as an indicator of professional maturity of a mobile teacher of the Russian language..... 34

Yu. B. Volegova, I. S. Kobozeva
Vocal and choral training as a means of professional competence formation of pedagogical higher education institution students..... 40

M. S. Volkova, M. G. Yakuncheva , N. N. Yaushkina
Patriotic education of schoolchildren by means of the course «History and culture of the Mordovian region»..... 46

M. Sh. Huseynova
Development of creative activity of students in the process of learning a foreign language..... 52

Yu. B. Dyundik, O. V. Kuznetsova
Analyzing modern Mass Media news as a means of critical thinking development: sharing experience..... 57

S. A. Ermolaeva
Nature of adolescent social alienation and means of its prevention from philosophical and pedagogical perspective..... 62

E. A. Zhindeeva, O. A. Romanenkova
Interpretation of modern Russian prose samples as a means of formation of social and cultural competence of foreign students in the Russian University..... 69

O. V. Zorkina, O. N. Vasina
Implementation of an interdisciplinary approach in the education of foreign students of the preparatory department of medico-biological profile..... 75

E. A. Kulebyakina
Implementation of continuity in the system of secondary vocational – higher education (on the example of linguistic training of future primary school teachers)..... 81

N. A. Nesterovaa, I. B. Gruznova
Features of the study of impersonal sentences in multicultural class..... 87

E. S. Nikitina
Analysis of the development of the international educational program and technology «Step by Step» in foreign and domestic theory and practice..... 93

V. V. Pankina, N. V. Zhukova, O. A. Lyapina
Improving motivation of studying chemistry through design research activities..... 97

L. G. Parshina, O. F. Asatryan
Multimedia project as a means of organization extracurricular work of music students..... 102

I. V. Yablochkina, E. L. Pozharskaya
Individually-psychological characteristics of high school teachers, causing difficulties in professional activity..... 109

E. V. Yataeva
Educational websites as a means of foreign languages self-education..... 117

HISTORY

A. V. Martynenko
Ahmadiyya in the Islamic Republic of Pakistan: to the issue of discrimination of religious minority..... 128

I. A. Firsova, N. A. Mileshina, D. G. Davidov
Military-patriotic activities of women in the First world war and the Great Patriotic war: a comparative analysis..... 133

LINGUISTICS

O. B. Bagrintseva, M. A. Simonenko, O. A. Zobnina
Definitional analysis of the lexical unit *daughter* according to the definition dictionaries data..... 139

V. V. Vorobiev , E. S. Zakirova , A. G. Davtyan, T. A. Karpova, L. P. Tsilenko
Comparative analysis of International Humanitarian Law monocomponent terms in Russian and English languages..... 144

G. S. Ivanova, I. Ya. Zhebratkina
Specific derivation in the southeastern dialect of the Mokshan language..... 149

I. F. Mazanko, A. A. Zaitsev, M. V. Lukyanchenko
History of adverbs is the darkest page in the Russian language historic grammar..... 154

INFORMATION FOR AUTHORS..... 167

УДК 376(045)

Информационная компетентность педагога-дефектолога

С. В. Архипова*, А. С. Чаприна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**arhipova.swetlana2011@yandex.ru*

Введение: в статье представлена характеристика информационной компетентности педагога-дефектолога. Целью исследования является определение понятия «информационная компетентность», выявление уровней информационной компетентности педагогов-дефектологов образовательных организаций, в том числе реализующих инклюзивную практику.
Материалы и методы: в ходе исследования был использован комплекс методов: теоретический анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы; анкетирование и статистическая обработка экспериментальных данных. Исследование осуществлялось в два этапа. На первом были определены основные теоретические и методологические основания для определения проблемы, на втором – выделены уровни информационной компетентности педагогов-дефектологов.
Результаты исследования: определено понятие «информационная компетентность» педагога-дефектолога как готовность и способность решать различные профессиональные задачи с привлечением компьютера, средств Интернета и цифровых образовательных ресурсов; выделены и охарактеризованы уровни информационной компетентности педагогов-дефектологов.
Обсуждение и заключение: выполненное исследование доказывает, что большинство педагогов-дефектологов обладают базовым и низким уровнями информационной компетентности, что явно недостаточно для эффективной организации коррекционно-образовательного процесса. Повышение уровня информационной компетентности педагогов-дефектологов позволит по-новому организовывать образовательную среду, объединять новые информационно-коммуникационные и педагогические технологии для поиска «обходных путей» в коррекции нарушений психофизического развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Решению обозначенных проблем будет способствовать реализация определенных организационно-педагогических условий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационная компетентность, педагог-дефектолог.

Благодарности: авторы благодарны рецензенту, чьи ценные комментарии позволили исправить фактические неточности и улучшить качество текста. Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева и МГПИ) по теме «Формирование готовности тьюторов к профессиональному взаимодействию в процессе сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе».

Information competence of the teacher-defectologist

S. V. Arkhipova*, A. S. Chaprina
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**arhipova.swetlana2011@yandex.ru*

Introduction: the article presents the characteristic of the teacher-defectologist information competence. The aim of the research is to define the concept of «information competence», to identify the levels of information competence of educators-defectologists of educational organizations, including those that implement inclusive practice.
Materials and Methods: in the course of the study we used a set of methods: theoretical analysis of scientific, methodological, psychological and pedagogical literature; questioning and statistical processing of experimental data. The study was carried out in two stages. At the first, the main theoretical and methodological foundations for determining the problem were identified, on the second, the levels of information competence of defectologists were identified.

Results: the concept of «information competence» of a defectologist as a willingness and ability to solve various professional tasks with the involvement of a computer, Internet facilities and digital educational resources have been defined; the levels of information competence of teachers-defectologists have been singled out and characterized.
Discussion and Conclusions: the completed research proves that the majority of teachers-defectologists have basic and low levels of information competence, which is clearly not enough for effective organization of the correctional-educational process. Increasing the level of information competence of teachers-defectologists will allow to organize the educational environment in a new way, to unite the new information, communication and pedagogical technologies in order to search for «workarounds» in correcting the disabilities of psychophysical development of students with disabilities. The realization of certain organizational and pedagogical conditions will facilitate the solution of the indicated problems.

Key words: information and communication technologies, information competence, teacher-defectologist.

Acknowledgements: the authors are grateful to the reviewers whose valuable comments have helped to improve the quality of the manuscript. The research was carried out within the framework of a grant for conducting research work on priority areas of scientific activity of the partner universities in the field of network interaction (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the theme «Formation of readiness of tutors to professional interaction in the process of accompanying students with disabilities and disability in the university».

Введение

Современное общество неразрывно связано с процессом интенсивного внедрения информационно-коммуникационных технологий во все сферы профессиональной деятельности. Одно из важнейших направлений указанного процесса – информатизация образования [1]. Ее интенсивное развитие становится важнейшим национальным приоритетом, в том числе и в сфере обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья [2], на территории Российской Федерации.

Включение информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-образовательный процесс стало социально обусловленной необходимостью, способствующей повышению доступности и качества обучения, обеспечению развития и социализации личности с ограниченными возможностями здоровья (Bryant [3], Rogers [4]), свободно ориентирующейся в информационном пространстве[1] [5].

Реализация обозначенного направления напрямую связана с повышением профессиональной информационной компетентности педагога-дефектолога. От него требуются не только знания методики коррекционной работы, но и готовность и способность использовать современные информационно-коммуникационные технологии в качестве «обходного пути» для достижения тех задач, которые в условиях нормального психофизического развития индивида достигаются традиционными способами[2] [6]. Реализация возможностей этих технологий расширяет спектр видов профессиональной деятельности педагога-дефектолога, позволяет совершенствовать существующие и порождает новые организационные формы, методы и средства коррекционно-образовательной работы.

Однако, внедряя информационно-коммуникационные технологии в процесс образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, педагог-дефектолог сталкивается с определенными трудностями. С одной стороны, недостаточным материально-техническим оснащением образовательных организаций, с другой – низким уровнем собственной информационной компетентности.

Обзор литературы

Проблема определения понятия информационной компетентности раскрывается в исследованиях С. А. Белова, С. В. Бажановой, Т. В. Глуховой, А. Н. Завьялова, О. Б. Зайцевой, А. Л. Семенова, С. В. Тришиной, А. В. Хуторского и др.; вопросы диагностики информационной компетентности педагогов изучаются Л. В. Кочегаровой; компоненты формирования и развития информационной компетентности рассматриваются Т. А. Прищепой; аспекты становления информационной компетентности будущих учителей определяются Е. Н. Бобоновой, О. Б. Зайцевой, организационно-педагогические условия формирования информационной

[1] *Arhipova S. V., Sergeeva O. S.* Features of the Information and Communication Technology Application by the Subjects of Special Education // International Education Studies. 2015. Vol. 8. No. 6. P. 162–170.

[2] *Сергеева О. С., Архипова С. В.* Интерактивный тренажер как инструмент совершенствования процесса обучения математике учащихся с нарушением интеллекта // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 3. С. 77–81.

компетентности педагогов в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья исследуются Б. И. Айзенбергом, О. П. Белоножко, Т. И. Галишниковой, Т. К. Королевской, Г. А. Кручининой, О. И. Кукушкиной, И. А. Никольской, О. В. Урсовой и др.

В рамках данного исследования важно было определить сущность понятия «информационная компетентность» педагога-дефектолога.

Анализ научно-методической литературы показал, что до настоящего времени не сложилось общепринятого определения данного термина. Так, по мнению О. Б. Зайцевой, информационная компетентность определяется как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определенного набора личностных качеств[3]. А. Л. Семеновым это понятие трактуется как новая грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных и нестандартных ситуациях с использованием технологических средств[4] [7]. А. Н. Завьялова считает, что информационная компетентность – это обладание знаниями, умениями, навыками и опытом их использования при решении определенного круга социально-профессиональных задач средствами новых информационных технологий, а также умение совершенствовать свои знания и опыт в профессиональной области[5]. В трактовке С. В. Тришиной и А. В. Хуторского информационная компетентность представляет интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности[6] [8]. Информационная компетентность, по мнению Т. В. Глуховой и С. В. Бажановой, – одна из ключевых компетентностей современного человека, проявляющаяся в деятельности при решении различных задач с привлечением компьютера, средств телекоммуникаций, Интернета и др.[7] [9]

Обобщая не совсем неоднозначные трактовки информационной компетентности, следует обозначить два основных подхода к ее определению. Первый, по мнению Т. А. Прищепы, основывается только на использовании технологических компьютерных средств в процессе работы с информацией, второй – трактует информационную компетентность как интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющих вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности с возможным использованием технологических средств.

В нашем исследовании мы будем придерживаться первого подхода, поскольку, как отмечает Т. А. Прищепа, информационно-коммуникационные технологии занимают все большее значение в процессах обработки, передачи, хранения информации. Исходя из этого, мы считаем, что информационной компетентностью обладает личность, имеющая как в содержательном, так и в деятельностном аспектах научно-педагогические знания и умения в области:

– реализации дидактических возможностей информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения;

– осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия между участниками учебно-воспитательного процесса в условиях использования потенциала распределенного информационного ресурса локальных и глобальной информационных сетей;

– психолого-педагогической и содержательно-методической оценки качества электронных изданий образовательного назначения, электронных средств учебного назначения и учебно-методических комплексов, в состав которых они включены;

– предотвращения возможных негативных последствий использования средств информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе;

– автоматизации информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления обра-

---

[3] *Зайцева О. Б.* Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2002. 19 с.

[4] *Семенов А. Л.* Роль информационных технологий в общем среднем образовании. М. : МИПКРО. 2000. 12 с.

[5] *Завьялов А. Н.* Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере среднего профессионального образования) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень. 2005. 17 с.

[6] *Тришина С. В., Хуторской А. В.* Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Эйдос. 2004. 22 июня. URL: http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm (дата обращения: 04.06.2018).

[7] *Глухова Т. В., Бажанова С. В.* ИКТ-компетентность в современном образовании // Интеграция образования. 2013. № 2. С. 130–135.

зовательной организацией на базе информационно-коммуникационных технологий[8] [10].

Информационная компетентность педагога-дефектолога возникает в зоне пересечения компьютерной грамотности и его методической компетенции. Обозначенная компетенция является неотъемлемым звеном, позволяющим использовать дидактический потенциал информационно-коммуникационных технологий для планирования, реализации и оценки образовательной работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, с учетом их возраста, особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей.

Для формирования базовой информационной компетентности педагога-дефектолога необходимо:

– наличие представлений о функционировании персонального компьютера и дидактических возможностях информационно-коммуникационных технологий;

– овладение методическими основами подготовки наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office;

– использование Интернета и цифровых образовательных ресурсов в педагогической деятельности;

– формирование положительной мотивации к использованию информационно-коммуникационных технологий[9] [10].

Повышение уровня информационной компетентности педагогов-дефектологов приведет к модернизации коррекционно-образовательного процесса, повышая его эффективность и качество, углубляя межпредметные связи за счет использования современных средств подачи, получения и обработки информации[10] [11].

В материалах представленной статьи мы обсуждаем результаты проведенного исследования по выявлению уровней информационной компетентности педагогов-дефектологов образовательных организаций, в том числе реализующих инклюзивную практику.

Материалы и методы

В ходе исследования нами был использован комплекс методов: теоретический анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы; анкетирование и статистическая обработка экспериментальных данных. Исследование осуществлялось в два этапа. На первом были определены основные теоретические и методологические основания для определения проблемы, на втором – выделены уровни информационной компетентности педагогов-дефектологов.

Результаты исследования

Исследование проводилось на базе следующих образовательных организаций: МБДОУ детский сад № 40, МБДОУ детский сад № 80 г. Ульяновск; МДОУ «Детский сад № 91 компенсирующего вида», ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья», ГКОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха» г. о. Саранск. В группу респондентов вошли 14 педагогов-дефектологов.

Цель исследования: выявление уровня информационной компетентности педагогов-дефектологов образовательных организаций, в том числе реализующих инклюзивную практику.

В начале исследования осуществлялся анализ технического (компьютерного) оснащения указанных выше образовательных организаций, затем – изучался уровень информационной компетентности педагогов-дефектологов, так как в своем исследовании «информационную компетентность» педагога-дефектолога мы определили как готовность и способность решать различные профессиональные задачи с привлечением компьютера, средств Интернета и цифровых образовательных ресурсов.

Исследуемым были предложены анкеты с вопросами закрытого, открытого и смешанного типов. Оценка качества ответов на вопросы проводилась по следующим критериям: наличие представлений о функционировании персонального компьютера и дидактических возможностях информационно-коммуникационных технологий; уровень владения компьютерными программами и методическими основами подготовки наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office; использование Интернета и цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности; степень самостоятельности и частота применения их на практике; наличие положительной мотивации к использованию информационно-коммуникационных технологий.

Как показали результаты проведенного нами анкетирования педагогов-дефектологов, лишь половина учебных кабинетов оснащены компьютерной техникой, что естественным образом сказывается на частоте ее применения. Следует отметить, что свободный доступ к сети

[8] *Пытель Е. Н.* ИКТ-компетентность педагогов в области использования информационных систем в образовании // Электронные ресурсы в непрерывном образовании («ЭРНО-2010») : тр. Междунар. науч.-метод. симпозиума. Ростов н/Д : Изд-во ЮФУ. 2010. С. 282–286.

[9] Там же.

[10] *Архипова С. В., Шемырева С. Ю.* Применение информационно-коммуникационных технологий субъектами сопровождения дошкольников с множественными нарушениями развития // Проблемы современного педагогического образования. Сер. : Педагогика и психология : сб. науч. тр. Ялта : РИО ГПА. 2018. Вып. 58. Ч. 2. С. 18–23.

Интернет в образовательных организациях чаще всего имеет только администрация, лишь 35,7 % дефектологов используют его в ограниченном режиме.

Одна группа педагогов-дефектологов (35,7 %), имеющих постоянный доступ к информационно-коммуникационным технологиям на рабочем месте, отмечала, что старается их применять на каждом занятии. При этом назывался очень ограниченный спектр используемых наглядных и дидактических материалов, разработанных с помощью средств Microsoft Office: мультимедийные презентации (100 % опрошенных), аудио- и видеоматериалы (60 % респондентов), специализированные компьютерные программы (40 % педагогов-дефектологов), компьютерные тренажеры (20 %). Другая группа (64,3 %) указывала, что возможность задействовать компьютер в коррекционно-образовательном процессе предоставляется им не чаще одного раза в месяц из-за отсутствия свободного доступа к компьютерной технике. Однако более половины опрошенных (71,4 %) отмечали постоянное использование интернет-ресурсов в целях подготовки конспектов занятий, создания демонстрационного материала.

Педагогам-дефектологам также было предложено охарактеризовать свою информационную компетентность в применении информационно-коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности и уровень владения общедоступными компьютерными программами. Исследование показало, что только 35,7 % дефектологов имеют навыки применения обозначенных технологий и, следовательно, готовы к их использованию в коррекционно-образовательном процессе; 64,3 % опрошенных обладают элементарными навыками работы на компьютере, но затрудняются их применять в процессе обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья; 14,3 % – не имеют даже элементарных навыков работы на компьютере и не готовы к использованию его в своей профессиональной деятельности.

Простейшими навыками работы с программой MS Word (набор текста и его элементарное редактирование) владеют 71,4 % дефектологов. Они же имеют и минимальный опыт использования в своей работе программы MS Power Point. Только 42,9 % участников анкетирования имеют представления о возможностях программы MS Paint. Однако 64,3 % респондентов указали на необходимость различного вида и объема помощи при работе с компьютером по подготовке наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office.

В ходе исследования было выявлено, что стандартные компьютерные программы (MS Word, MS Excel, MS Power Point и др.) позволяют наиболее активным педагогам-дефектологам самостоятельно создавать элементарные электронные продукты для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, так как сертифицированных электронных образовательных ресурсов в материально-технической базе образовательных организаций явно недостаточно. Имеющиеся специализированные компьютерные программы, такие как «Мир за твоим окном» (Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская, О. И. Кукушкина), «Математика для тех, кому трудно: состав числа» (И. В. Больших, О. И. Кукушкина), «Состав слова» (Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, И. Ф. Федосова), «Игры для Тигры» (Л. Р. Лизунова), компьютерная игра «Развитие речи. Учимся говорить правильно» (Г. О. Аствацатуров, Л. Е. Шевченко) и др., приобретаются некоторыми педагогами самостоятельно. Однако в условиях стремительной модернизации и информатизации образования лиц с ограниченными возможностями здоровья данные программы морально устарели.

Анализ результатов анкетирования педагогов-дефектологов показал, что большая часть из них (57,1 %) чувствует свою неподготовленность к работе с общедоступными компьютерными программами. Более того, процент анкетируемых, не имеющих начальных навыков пользования отдельными программами, достигает 28,6 %. Удалось также выяснить, что педагоги-дефектологи практически не уделяют внимание формированию у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья элементарных компьютерных знаний и умений. Большинство опрошенных (78,6 %) не видят ни возможности, ни необходимости проведения подобной работы. В ходе анкетирования были выявлены трудности, возникающие у педагогов-дефектологов при подготовке и проведении коррекционно-развивающих занятий с применением информационно-коммуникационных технологий:

– низкий уровень компьютерной грамотности педагогов-дефектологов (28,6 %) и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (71,4 %);

– недостаточное обеспечение коррекционно-образовательного процесса компьютерной техникой (64,3 %) и лицензионными специализированными компьютерными программами для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (64,3 %).

Анализ частоты применения информационно-коммуникационных технологий дефектологами на разных этапах коррекционно-развивающих занятий обнаружил, что основной объем работы с ними приходится на этап ознакомления с новым учебным материалом и носит преиму-

щественно наглядный характер (демонстрации мультимедийных презентаций) или вообще не используется. На этапах закрепления и повторения учебного материала применение информационно-коммуникационных технологий сведено к минимуму.

Результаты проведенного исследования позволили условно разделить всех респондентов на три дифференцированные группы по уровням сформированности информационной компетентности. Первая группа (35,7 %) – педагоги-дефектологи, обладающие высоким уровнем информационной компетентности. Они имеют представления о функционировании персонального компьютера и дидактических возможностях информационно-коммуникационных технологий, хорошо владеют методическими основами подготовки наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office, демонстрируют самостоятельность и частую периодичность использования Интернета и цифровых образовательных ресурсов в своей профессиональной деятельности и положительную мотивацию к применению указанных технологий. Вторая группа (35,7 %) – педагоги-дефектологи, обладающие базовым уровнем информационной компетентности. Они имеют представления о функционировании персонального компьютера и дидактических возможностях информационно-коммуникационных технологий, владеют методическими основами подготовки наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office, демонстрируют самостоятельность использования Интернета и цифровых образовательных ресурсов в своей профессиональной деятельности и положительную мотивацию к их применению. Вместе с тем они указывают на недостаточную частоту использования информационно-коммуникационных технологий в своей деятельности, испытывают потребность в освоении новых компьютерных программ и возможностей сети Интернет. Третья группа (28,6 %) – педагоги-дефектологи, имеющие низкий уровень информационной компетентности. У них отмечаются: низкая мотивация и недостаточный опыт работы с компьютером и отсутствие навыков использования общераспространенных компьютерных программ (MS Word, MS Excel, MS Power Point и др.). Респонденты указывают на низкую мотивацию к работе с компьютером и потребность в постоянной посторонней помощи при подготовке наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office.

Обсуждение и заключение

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что большинство педагогов-дефектологов обладают базовым и низким уровнями информационной компетентности, что явно недостаточно для эффективной организации коррекционно-образовательного процесса. Несмотря на то, что необходимость использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья не вызывает сомнения у анкетируемых, в то же время у них отсутствует четкое представление о возможностях их применения. Недостаточность оснащения образовательных организаций компьютерной техникой затрудняет формирование у педагогов-дефектологов профессиональных навыков в данной области, в то время как развитие их информационной компетентности является одним из условий эффективного внедрения в процесс образования лиц с ограниченными возможностями здоровья современных информационно-коммуникационных технологий.

Повышение уровня информационной компетентности педагогов-дефектологов позволит по-новому организовывать образовательную среду, объединять новые информационно-коммуникационные и педагогические технологии для поиска «обходных путей» в коррекции нарушений психофизического развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Решению обозначенных выше проблем будет способствовать реализация следующих организационно-педагогических условий:

– разработка комплекса мероприятий по ознакомлению педагогов-дефектологов с новыми компьютерными программами, цифровыми образовательными ресурсами и возможностями сети Интернет; обучению разработке наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office и их реализации в профессиональной деятельности;

– обеспечение образовательных организаций компьютерным оборудованием и лицензионными специализированными компьютерными программами для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников

1. *Кадакин В. В.* Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 2 (10). С. 9–12.

2. *Карпунина О. И.* Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в свете нового Федерального закона об образовании в Российской Федерации // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 1 (13). С. 57–61.

3. *Bryant D.* Infusing a teacher preparation program in learning disabilities with assistive technology // Journal of Learning Disabilities. 2008. 31 (5). P. 55–66.

4. *Rogers C.* Inclusive education and intellectual disability: a sociological engagement with Martha Nussbaum // International Journal of Inclusive Education. 2013. 17 (9). P. 988–1002.

5. *Arhipova S. V., Sergeeva O. S.* Features of the Information and Communication Technology Application by the Subjects of Special Education // International Education Studies. 2015. Vol. 8. No. 6. P. 162–170.

6. *Сергеева О. С., Архипова С. В.* Интерактивный тренажер как инструмент совершенствования процесса обучения математике учащихся с нарушением интеллекта // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 3. С. 77–81.

7. *Семенов А. Л.* Роль информационных технологий в общем среднем образовании. М. : МИПКРО. 2000. 12 с.

8. *Тришина С. В., Хуторской А. В.* Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Эйдос. 2004. 22 июня. URL: http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm. (дата обращения: 04.06.2018).

9. *Глухова Т. В., Бажанова С. В.* ИКТ-компетентность в современном образовании // Интеграция образования. 2013. № 2. С. 130–135.

10. *Пытель Е. Н.* ИКТ-компетентность педагогов в области использования информационных систем в образовании // Электронные ресурсы в непрерывном образовании («ЭРНО-2010») : тр. Междунар. науч.-метод. симпозиума. Ростов н/Д : Изд-во ЮФУ. 2010. С. 282–286.

11. *Архипова С. В., Шемырева С. Ю.* Применение информационно-коммуникационных технологий субъектами сопровождения дошкольников с множественными нарушениями развития // Проблемы современного педагогического образования. Сер. : Педагогика и психология : сб. науч. тр. Ялта : РИО ГПА. 2018. Вып. 58. Ч. 2. С. 18–23.

Поступила 19.08.2018;
принята к публикации 29.08.2018.

Об авторах:

Архипова Светлана Владимировна, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, arhipova.swetlana2011@yandex.ru

Чаприна Анастасия Сергеевна, магистрант направления подготовки Психолого-педагогическое образование профиля Психология и педагогика инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), chaprina.anastasiya@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Архипова Светлана Владимировна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов, критический анализ; доработка текста.

Чаприна Анастасия Сергеевна – сбор данных; анализ эмпирических данных; обеспечение ресурсами; подготовка начального варианта текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Kadakin V.V. Innovative processes in higher education (from the experience of the Mordovian State Pedagogical Institute). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2012; 2(10): 9–12. (In Russ.)

2. Karpunina O.I. Education of persons with disabilities in the course of the new Federal Law on Education in the Russian Federation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2013; 1(13): 57–61. (In Russ.)

3. Bryant D. Infusing a teacher preparation program in learning disabilities with assistive technology. *Journal of Learning Disabilities.* 2008; 31(5): 55–66.

4. Rogers C. Inclusive education and intellectual disability: a sociological engagement with Martha Nussbaum. *International Journal of Inclusive Education.* 2013; 17(9): 988–1002.

5. Arkhipova S.V., Sergeeva O.S. Features of the Information and Communication Technology Application by the Subjects of Special Education. *International Education Studies.* 2015; 8 (6): 162–170.

6. Sergeeva O.S., Arkhipova S.V. Interactive simulator as a tool for improving the learning process for the mathematics of students with intellectual disabilities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2013; 3: 77–81. (In Russ.)

7. Semenov A.L. The role of information technologies in general secondary education. Moscow, MIPKRO, 2000. 12 p. (In Russ.)

8. Trishina S.V., Khutorskoy A. Information competence of the specialist in the system of additional professional education. *Ehjdos* = Eidos. 2004; June 22. Available at: http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm (accessed 04.06.2018). (In Russ.)

9. Glukhova T.V., Bazhanova S.V. ICT-competence in modern education. *Integracija obrazovanija* = Integration of Education. 2013; 2: 130–135. (In Russ.)

10. Pytel E.N. ICT-competence of teachers in the field of using information systems in education. *Ehlektronnye resursy v nepreryvnom obrazovanii («ERNO-2010»)* = Electronic Resources in Continuous Education («ERNO-2010»): works of the International Scientific and Methodological Symposium. Rostov n / D, SFU, 2010. P. 282–286. (In Russ.)

11. Arkhipova S.V., Shemyryova S.Yu. The use of information and communication technologies by subjects of accompanying preschool children with multiple developmental disorders. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psikhologiya: sb. nauch. tr.* = Problems of Modern Pedagogical Education. Ser.: Pedagogy and Psychology: Collection of scientific works. Yalta, RIO GPA, 2018. Iss. 58. Part 2. P. 18–23. (In Russ.)

Submitted 19.08.2018;
revised 29.08.2018.

About the authors:

Svetlana V. Arkhipova, Associate Professor, Department of special education and medical bases of speech, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), arhipova.swetlana2011@yandex.ru

Anastasia S. Chaprina, Master's degree student in training Psychological and pedagogical education profile Psychology and pedagogy of inclusive education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), chaprina.anastasiya@yandex.ru

The contributing authors:

Svetlana V. Arkhipova – theoretical analysis of scientific literature; analysis of the obtained results, reviewing; final correction and adaptation of the text;

Anastasia S. Chaprina – data collection; analysis of empirical data; supply of resources; preparation of the initial version of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.016.5: 811.161.1

Моделирование урока обучения жанру эссе как способ повышения квалификации учителя-словесника

Н. А. Белова*, Н. Г. Солдатова**, Ю. И. Трушкина*
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**belkasun@mail.ru, ***natasha-borovkova@mail.ru, ****tyi_80@mail.ru*

Введение: статья имеет практико-ориентированный характер в рамках курсов повышения квалификации учителей-словесников и отражает результаты исследования, посвященного рассмотрению специфики жанра эссе, разработке методики обучения школьников созданию эссе на уроках развития речи, описанию ключевых этапов работы над этим жанром в школе.

Материалы и методы: при проведении исследования использовались теоретические методы: анализ научной литературы, обобщение и систематизация педагогического опыта; практические методы: методическое моделирование, педагогический эксперимент.

Результаты исследования: определена специфика школьного сочинения в жанре эссе, разработан урок обучения написанию сочинения данного жанра, предложен примерный план работы по написанию итогового сочинения в жанре эссе.

Обсуждение и заключения: обращение к жанрово-стилистическому подходу на уроках развития речи позволяет формировать и совершенствовать у школьников такие компетенции, как языковая, лингвистическая, коммуникативная и культуроведческая; использование модели урока обучения написанию сочинения в жанре эссе в рамках курсов повышения квалификации учителей дает возможность наглядно продемонстрировать композиционные и художественные возможности речевого высказывания данного жанра.

Ключевые слова: речевой жанр, жанр эссе, моделирование урока обучения написанию сочинения в жанре эссе в школе, повышение квалификации учителя русского языка.

Благодарности: исследование подготовлено по проекту «Пакет дистанционных услуг и опций по русскому языку для мобильного преподавателя» по мероприятию «Субсидии на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

Modeling the lesson of teaching the genre of essay as a way of professional development of the Russian language and literature teacher

***N. A. Belova*[*], *N. G. Soldatova*[**], *Yu. I. Trushkina*[***]**
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
[*]*belkasun@mail.ru,* [**]*natasha-borovkova@mail.ru,* [***]*tyi_80@mail.ru*

Introduction: the article has a practice-oriented character in the framework of advanced training courses for teachers of literature and reflects the results of the study devoted to the specifics of the essay genre, the development of methods of teaching students to create an essay in the lessons of speech development, the description of the key stages of work on this genre at school.
Materials and Methods: the study used theoretical methods: analysis of scientific literature, generalization and systematization of pedagogical experience; practical methods: methodological modeling, pedagogical experiment.
Results: we define the specificity of the school composition in the genre of essay, develop a lesson of teaching how to write an essay of this genre, propose a rough plan of work on writing the final composition in the genre of essay.
Discussion and Conclusions: the appeal to the genre-stylistic approach at the lessons of speech development allows to form and improve students‘ competences such as language, linguistic, communicative and cultural studies; the use of the model of the lesson of teaching essay writing in the genre of essay in the framework of training courses for teachers makes it possible to demonstrate the compositional and artistic possibilities of speech expression of this genre.

Key words: speech genre, essay genre, modeling of the lesson of teaching composition writing in the essay genre at school, professional development of the Russian language teacher.

Acknowledgements: the study was carried under the project «Package of remote services and options in the Russian language for a mobile teacher» within the framework of the event «Grants for the implementation of measures aimed at the full functioning and development of the Russian language» of the state program of the Russian Federation «Development of Education».

Введение

Современные стандарты образования предъявляют новые требования к преподаванию русского языка в школе. Особого внимания заслуживает приобретение учащимися не только орфографических и пунктуационных знаний, но и формирование коммуникативно-речевых умений и навыков. Потенциальное решение двух важнейших задач – повышения уровня речевой культуры обучающихся и совершенствование их правописных умений – автор находит в целенаправленном использовании текста в качестве дидактического материала, в ориентации на жанрово-стилистический подход в обучении, при этом речевой жанр мыслится как особая модель высказывания. Очевидно, что текст как значимая единица учебного материала дает возможность обучающимся наблюдать не только факты языка, но и усваивать речеведческие понятия и на их основе формировать навыки интерпретации чужого высказывания и создания собственных текстов. Иными словами, опора на текст позволяет гармонично формировать языковую, лингвистическую, коммуникативную и культуроведческую компетенции. Задача учителя – убедить обучающихся в том, что орфографическое и пунктуационное оформление текста и правильное оформление его содержания образуют органическое единство двух сторон грамотной письменной речи. Для того чтобы адресат понял всю требуемую для успешного общения информацию, необходимо учитывать мотив и цель речевого действия, внешние и внутренние условия общения и предполагаемый результат, компетентно отбирать соответствующие языковые средства. Только в этом случае можно говорить о наличии в речевом сознании участников коммуникации схемы речевого жанра [1].

Наиболее современным и востребованным жанром сочинения сегодня нам представляется жанр эссе. Отличающийся свободной композицией, свободным выбором средств художественной выразительности, размышлениями автора, данный вид сочинения способствует совершенствованию письменной речи обучающихся, учит их композиционно и структурированно создавать свое собственное письменное сообщение. Коммуникативная направленность рассматриваемого жанра проявляется и в процессе работы с готовым текстом, и в развитии и совершенствовании способности к самостоятельному продуцированию речевого высказывания на заданную тему.

Обзор литературы

Вопросы развития связной речи и ее выразительных элементов нашли отражение в теоретических и практических трудах таких ученых, как Т. А. Ладыженская [2], М. Р. Львов [3], Н. А. Ипполитова [4], А. Д. Дейкина [5], И. А. Сотова [6], Л. В. Ассуирова [7] и др. Т. А. Ладыженская указывает, что для формирования связной речи необходимо развивать целый комплекс конкретных умений и навыков: научить обучающихся понимать основную мысль речевого высказывания, анализировать ее, осознавать ее границы, раскрывать ее с опорой на жизненный и литературный опыт; создавая собственное высказывание, ребенок должен подчинять его заданной теме, уметь составлять план текста, располагать материал в нужной последовательности [2]. М. Р. Львовым разработано учение о механизмах речи, которые начинаются с ее мотивации, включающей в себя жизненную ситуацию, мотив, цель высказывания [3]. Представляют интерес и этапы работы над связным текстом, выделенные Н. А. Ипполитовой: рассмотрение готовых образцов-моделей высказывания, создание текста по рекомендованным алгоритмам, выстраивание сообщения по самостоятельно подобранным опорным конструкциям [4].

По мнению А. Д. Дейкиной, вопросы развития связной речи школьников приобретают сегодня первостепенное значение. Она предлагает апробированную систему обучения сочинению-миниатюре, включающую комплекс сочинений и пропедевтических упражнений к ним. Автор акцентирует внимание на соблюдении единых принципиальных методических условий при постепенном наращивании умений и навыков обучающихся, объема сочинений, степени самостоятельности при написании, возможности самовыражения, речевой и социальный опыт личности пишущего [5]. И. А. Сотова основой жанрово-ориентированного подхода видит целенаправленную работу по овладению основ речевой деятельности в жанровом аспекте. Ученый считает, что для современного школьника важно освоить жанровые формы ежедневного, общественного и профессионального дискурса, опирающегося на модели речевых жанров, присущих той или иной категории обучающихся [6]. Л. В. Ассуирова предлагает в методике обучения связной речи ориентироваться на ценностные структурно-смысловые категории топоса. Это, по ее мнению, усовершенствует коммуникативные навыки обучающихся, например, умения создавать тексты в определенном жанре, будет способствовать усвоению основ построения высказывания согласно определенному коммуникативному замыслу [7].

При всем многообразии представленных методик нет единой и общепризнанной методической системы обучения жанровым формам речи, которая соединяла бы и опыт формирования коммуникативных умений по анализу и интерпретации текстов, и практику освоения коммуникативных знаний и умений, необходимых для создания высказываний определенного жанра и стиля. Чаще всего ученые изучают лишь отдельные стороны данного вопроса. Большинство методистов предлагают проводить работу по развитию речи в единстве с изучением материала основной программы. Таким образом, школьники получат возможность не только находить и различать языковые единицы, но и научатся пользоваться соответствующими языковыми средствами. Такой подход, с одной стороны, опирается на традиционные отечественные методики по развитию речи школьников, с другой – позволяет привести в определенную систему инновационные приемы и методы работы по формированию и развитию коммуникативной компетенции.

Материалы и методы

В ходе исследования использовались следующие методы:

– *теоретические:* обобщение, синтез, анализ методической литературы, педагогическое моделирование;

– *эмпирические:* констатирующий и обучающий эксперименты, контрольные срезы;

– *описательные:* наблюдение за речевым поведением детей на занятиях опытного обучения;

– *статистические:* количественный анализ полученных результатов.

Экспериментальной площадкой выступил МОУ «Лицей № 7» г. о. Саранск. Всего в исследовании приняло участие 53 обучающихся 10 А и 10 Л классов.

Исходным постулатом работы стало следующее наблюдение: зачастую современные старшеклассники не обладают существенными для успешного речевого взаимодействия коммуникативными навыками, что нередко приводит к появлению затруднений не только в устной речи (дружеская беседа, ответ на уроке, дискуссия), но и в письменной (написание сочинений разных жанров). Кроме того, учащимся сложно соотносить такие понятия, как функционально-смысловой тип речи и стиль текста, композицию, авторскую позицию с содержательным планом собственного устного или письменного монологического высказывания: темой, основной мыслью, проблематикой. С трудом обучающиеся определяют, что важнее при создании текста: его содержание или языковая реализация. Подобное обстоятельство ведет к тому, что большая часть

выпускников образовательных учреждений оказываются необученными речевой деятельности, испытывают психологические проблемы в общении. Поэтому особенностью современных стандартов образования является ориентация на коммуникативно-ориентированное преподавание русского языка, практическую речевую направленность.

Результаты исследования

Сочинение-эссе по русскому языку и литературе способствует формированию умения обучающихся не только решать коммуникативные задачи, но и применять полученные навыки на практике, что является одним из приоритетных направлений нового образовательного стандарта и отвечает требованиям выпускного и экзаменационного сочинений.

Сочинение по типу ЕГЭ по русскому языку представляет собой написание сочинения по прочитанному тексту, в котором обучающемуся необходимо определить одну из проблем, поднимаемых автором, истолковать сформулированную проблему посредством включения в комментарий двух примеров-иллюстраций из прочитанного текста, важных для понимания проблемы исходного текста, высказать свое мнение по поставленной проблеме и обосновать его.

Итоговое сочинение – обязательный для всех выпускников школ экзамен, являющийся допуском к ЕГЭ. Его цель – проверить уровень речевой культуры обучающихся, широту их кругозора, умение мыслить и отстаивать свою точку зрения. Для успешного прохождения данного испытания сочинение выпускника должно соответствовать заявленной теме, содержать аргументацию, опирающуюся на литературный материал, отличаться выразительностью, богатством и разнообразием речевых средств, грамотностью.

В работе над эссе активизируются основные мыслительные операции (умение проводить ассоциации, находить аналогии, сравнивать, анализировать, делать выводы), нужные для построения оригинального речевого высказывания в заданном жанре.

Предлагаем примерный план работы по написанию итогового сочинения в жанре эссе, который поможет успешному прохождению испытания не только высокомотивированным обучающимся, но и слабоуспевающим.

Возможная тема: *Какими качествами обладает добрый человек?*

1. Вступление. Два первых предложения – переформулированная тема; первое предложение – назывное, второе – риторический вопрос. Например: *Добрый человек… Какими качествами он обладает?*

2. Основная часть – тезис и его комментарий. Дать свое определение / понимание ключевому понятию, объяснить его на теоретическом уровне. Обязательно нужно дать прямой ответ на поставленный в теме вопрос, использовать в комментарии ключевые слова из названия направления. Если формулировка направления построена в виде антитезы, то в комментарии нужно противопоставить оба полюса по логике «от плохого к хорошему». Например:

1. «Доброта и жестокость»

Данное направление нацеливает выпускников на раздумье о нравственных основах отношения к человеку и всему живому, позволяет размышлять, с одной стороны, о гуманистическом стремлении ценить и беречь жизнь, с другой – об антигуманном желании причинять страдание и боль другим и даже самому себе»[1].

Понятия «доброта» и «жестокость» принадлежат к «вечным» категориям, во многих произведениях литературы показаны персонажи, тяготеющие к одному из этих полюсов или проходящие путь нравственного перерождения.

В наши дни люди все чаще поступают так, чтобы выгодно было им. Жестокость стала почти нормой. Многие бесчеловечно, грубо, оскорбительно относятся к окружающим, не готовы разделить с ближним его радости и беды, оказать бескорыстную помощь, сознательно причиняют страдание и боль другим и даже самим себе. Так не должно быть!

Мне хочется, чтобы в мире было больше добрых людей, которые неизменно расположены к тем, кто рядом, исполнены сочувствия к ним. Они стремятся помочь, не требуя за это благодарности, не остаются равнодушными к бедам других, не проходят мимо малого в ожидании большого: накормят бездомного котенка, подадут нищему, заступятся за слабого, постоят за честь друга... Для меня добро сравнимо со счастьем. А счастье – оказывать помощь нуждающимся и не ждать взамен награды.

3. Аргументация. Для итогового сочинения достаточно одного аргумента из художественной литературы, подтверждающего ваши рассуждения. Но лучше привести два (на случай, если первый окажется недостаточно убедительным или не будет хватать количества слов: стремитесь к рекомендуемым 350, но сочинение проверяется по критериям от 250).

Например:

Во многих произведениях литературы показаны персонажи, тяготеющие либо к жесто-

[1] Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений». URL: http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/itogovoe-sochinenie/ (дата обращения: 05.10.2018).

кости, либо к добру, либо проходящие путь нравственного перерождения. Одни герои готовы откликаться на чужие радости и беды, другие – воплощающие противоположный тип личностей. Например, в рассказе А. П. Чехова «Тоска» говорится / Например, в рассказе А. Платонова «Юшка» говорится о… / В сказке М. Горького «Старуха Изергиль» рассказывается о Ларре … (А1)

Но есть люди, которые живут для того, чтобы помогать другим, поддерживать в любой беде. В повести Б. Л. Васильева «Летят мои кони» рассказывается о провинциальном докторе Янсене… / В сказке М. Горького «Старуха Изергиль» рассказывается о Данко… / В романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» хотя Родион Раскольников – убийца, но его душа не умерла вместе со старухой-процентщицей. Герой помогает… / В повести В. Закруткина «Матерь человеческая» рассказывается о Марии… / В рассказе А. Платонова «Юшка» … (А2)

4. Заключение. Возврат к теме, вывод, ваше видение проблемы.

Например:

Таким образом, добрый человек отзывчив и терпим, способен дарить окружающим заботу и любовь. Чтобы уберечь себя от жестокости, надо развивать в своей душе соучастие, сочувствие, сострадание. Только важно, чтобы добро, совершаемое человеком, непременно шло от чистого сердца.

Обсуждение и заключения

Формирование у обучающихся навыков по созданию и редактированию речевых жанров – необходимая часть работы учителя русского языка. Систематизировать работу по усвоению многообразной системы речевых жанров, в частности жанра эссе, поможет знакомство обучающихся с моделями речевых жанров, анализ текстов-образцов, систематическая работа над созданием собственных текстов по определенному алгоритму того или иного жанра.

Список использованных источников

1. *Белова Н. А., Солдатова Н. Г.* Работа над жанрами речи в контексте требований ФГОС ООО к формированию коммуникативной компетенции школьников // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2 (26). С. 15–19.

2. *Ладыженская Т. А.* Теория и практика сочинений разных жанров. М. : Просвещение, 1973. 271 с.

3. *Львов М. Р.* Риторика. Культура речи : учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов вузов. М. : Академия, 2003. 272 с.

4. *Ипполитова Н. А., Князева О. Ю., Савова М. Р.* Русский язык и культура речи. М. : Проспект, 2012. 448 с.

5. *Дейкина А. Д.* Аксиологизация работы с текстом в школьном курсе русского языка // Актуальные проблемы стилистики, риторики и лингводидактики : сб. науч. тр. М. : ИИУ МГОУ, 2014. 320 с.

6. *Сотова И. А.* Жанрово-ориентированный подход, жанровая грамотность и жанровая компетентность как категории лингводидактики // Вестник Российского университета дружбы народов. 2017. № 4. С. 427–446.

7. *Ассуирова Л. В.* Топосы как смысловые модели порождения речи : монография. М. : Прометей, 2002. 153 с.

8. *Ладыженская Т. А.* Риторика. 10 класс. Методические рекомендации. М. : С-инфо, 2003. 144 с.

9. Литературный энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1987. 752 с.

10. *Павлова Т. И., Раннева Н. А.* Сочинение-рассуждение. Творческое задание (часть С) на итоговой аттестации по русскому языку в 9 и 11 классах. Путь к успеху : учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д : Легион, 2013. 111 с.

11. *Савова М. Р.* Речь и ее функции в методической концепции Т. А. Ладыженской // Русский язык в школе. 2018. № 4. С. 3–7.

12. *Шадрина Л. Г., Фомина Е. П.* Развиваем связную речь : метод. рекомендации. М. : Сфера, 2012. 127 с.

13. *Чевтаева И. Б. Шампур В. П., Пташкина В. Н.* Русский язык. 9–11 классы: формирование коммуникативной компетенции старшеклассников: (разработка уроков, ситуативные упражнения). Волгоград : Учитель, 2012. 207 с.

Поступила 07.12.2018;
принята к публикации 15.12.2018.

Об авторах:

Белова Наталья Анатольевна, профессор кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор педагогических наук, belkasun@mail.ru

Солдатова Наталья Геннадьевна, учитель русского языка и литературы МОУ «Лицей № 7» г. Саранска (430031, Россия, г. Саранск, проспект 70 лет Октября, д. 102), аспирант кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), natasha-borovkova@mail.ru

Трушкина Юлия Ивановна, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук tyi_80@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Белова Наталья Анатольевна – научное руководство; анализ полученных результатов; критический анализ и доработка текста.

Солдатова Наталья Геннадьевна – теоретический анализ литературы; подготовка начального варианта текста; проведение исследования; оформление результатов исследования.

Трушкина Юлия Ивановна – теоретический анализ литературы; подготовка итогового варианта статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Belova N.A., Soldatova N.G. Work on the genre of speech in the context of the FSES Requirements to forming pupils' communicative competency. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 2 (26): 15–19. (In Russ.)
2. Ladyzhenskaya T.A. Theory and practice of works of different genres. Moscow, Education, 1973. 271 p. (In Russ.)
3. Lyvov M.R. Rhetoric. Culture of speech: a textbook for students of Humanities faculties of universities. Moscow, Academy, 2003. 272 p. (In Russ.)
4. Ippolitova N.A. Knyazeva O.Yu., Savova M.R. Russian language and culture of speech. Moscow, Prospect, 2012. 448 p. (In Russ.)
5. Deykina A.D. Axiological text in the school course of Russian language. *Aktual'nye problemy stilistiki, ritoriki i lingvodidaktiki: sb. nauch. tr.* = Actual problems of stylistics, rhetoric and linguistics: collection of Sciences works. Moscow, MGOU, 2014. 320 p. (In Russ.)
6. Sotova I.A. Genre-based approach, genre awareness and genre competence as a category of didactics *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov* = Vestnik of the Russian University of friendship of peoples. 2017; 4: 427–446. (In Russ.)
7. Assuirova L.V. Topos as a semantic model of speech production. Moscow, Prometheus, 2002. 153 p. (In Russ.)
8. Ladyzhenskaya T.A. Rhetoric. Class 10. Methodical recommendation. Moscow, S-INFO, 2003. 144 p. (In Russ.)
9. Literary encyclopaedic dictionary. Moscow, Soviet encyclopedia, 1987. 752 p. (In Russ.)
10. Pavlova T.I., Ranneva N.A. Essay-argument. Creative task (part C) on the final certification of the Russian language in 9 and 11 classes. Path to success. Rostov-On-Don, Legion, 2013. 111 p. (In Russ.)
11. Savova M.R. Speech and its function in teaching the concept of T.A. Ladyzhenskaya. *Russkij yazyk v shkole* = Russian language in school. 2018; 4: P. 3–7. (In Russ.)
12. Shadrina L.G., Fomina E.P. We develop coherent speech. Moscow, Sphere. 2012. 127 p. (In Russ.)
13. Chevtaeva I.B., Shampur V.P., Ptashkina V.N. Russian language. 9–11 classes: formation of communicative competence of high school students: (development of lessons, situational exercises). Volgograd, Uchitel. 2012. 207 p. (In Russ.)

Submitted 07.12.2018;
revised 15.12.2018.

About the authors:

Natalya A. Belova, Professor, Department of Russian Language and Language Teaching Methodology, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), belkasun@mail.ru

Natalya G. Soldatova, teacher of Russian language and literature, Lyceum № 7 (102 prospect 70 let Oktyabrya, Saransk, Russia), postgraduate of Russian language and Russian language teaching methodology department Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, Russia), natasha-borovkova@mail.ru

Yuliya I. Trushkina, Associate Professor, Department of Russian Language and Language Teaching Methodology, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, Russia), Ph.D. (Philology), tyi_80@mail.ru

Contribution of the authors:

Natalya A. Belova – research supervision, analysis of the results, critical analysis and revision of the text.

Natalya G. Soldatova – analysis of scholarly literature, preparation of the initial version of the text, carrying out research, registration of results of a research.

Yuliya I. Trushkina – analysis of scholarly literature, preparation of final version of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378: 044.3(045)

Использование электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей начальных классов

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

Введение: с введением ряда нормативных документов одним из актуальных направлений реформирования современной системы высшего образования стало создание новых технологичных подходов к организации деятельности обучающихся с опорой на современные информационные и коммуникационные технологии. Так, ст. 16 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» при внедрении образовательных программ обязывает создавать условия для их реализации, в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Требования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++) обусловливают актуальность создания и функционирования электронной информационно-образовательной среды вуза. Профессиональный стандарт педагога обязывает педагогические вузы готовить будущих учителей с особым набором трудовых функций.
Материалы и методы: исследование проводилось с использованием теоретических методов: анализа нормативных документов, анализа, систематизации и обобщения научно-методической литературы, посвященной проблеме использования электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей начальных классов и в процессе обучения младших школьников; анализа результатов педагогической и издательской деятельности преподавателей кафедры методики дошкольного и начального образования МГПИ имени М. Е. Евсевьева.
Результаты исследования: рассмотрены электронные образовательные ресурсы как элемент электронной информационно-образовательной среды вуза, показаны преимущества и условия их использования в образовательном процессе вуза при подготовке учителя начальных классов; особое внимание уделено описанию ресурса «Электронный конструктор методических пазлов», который позволяет качественно и быстро составлять технологическую карту урока в соответствии с ФГОС НОО.
Обсуждение и заключения: выполненное исследование доказывает, что электронный образовательный ресурс обладает рядом преимуществ: обеспечивает погружение обучающегося в образовательный процесс за счет включения различных каналов восприятия информации, обеспечивает индивидуальный подход в обучении, помогает осуществлять быстрый и точный поиск необходимого учебного материала и др. Качественно подготовленный электронный образовательный ресурс «Электронный конструктор методических пазлов» способствует формированию необходимых трудовых функций будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, электронная информационно-образовательная среда вуза, электронные здания, базы данных, система «Электронный конструктор методических пазлов».

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ И. Я. Яковлева и МГПИ) по теме «Разработка и внедрение новых форм методической подготовки будущих учителей начальных классов с учетом новых технологий».

Use of electronic educational resources in the process of training future primary school teachers

E. V. Beloglazova
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
elenbeloglazova@yandex.ru

Introduction: with the introduction of a number of normative documents, one of the most urgent areas for reforming the modern system of higher education has been the creation of new technological approaches to organizing the activities of students with the support of modern information and communication technologies. Thus, Article 16 of the Federal Law No. 273-FZ «On Education in the Russian Federation» when implementing educational programs obliges to create conditions for their implementation, including the use of e-learning and

distance educational technologies. The requirements of the Federal State Educational Standards for Higher Education (GEF VO 3 ++) stipulate the urgency of the creation and functioning of the electronic information and educational environment of the university. The professional standard of the teacher obliges pedagogical universities to prepare future teachers with a special set of labor functions.

Materials and Methods: the study was carried out using theoretical methods: analysis of normative documents, analysis, systematization and generalization of scientific and methodological literature, devoted to the problem of using electronic educational resources in the process of preparing future primary school teachers and in the process of teaching younger schoolchildren; analysis of the results of pedagogical and publishing activities of teachers of the Department of Methods of Preschool and Primary Education Mordovian State Pedagogical Institute.

Results: the electronic educational resources are considered as an element of the electronic information and educational environment of the university, the advantages and conditions of their use in the educational process of the university are shown in the preparation of the teacher of primary classes; special attention is paid to the description of the resource «Electronic Designer of Methodical Puzzles», which allows the qualitative and fast drawing up of a technological map of the lesson in accordance with the GEF NEO.

Discussion and Conclusions: the completed research proves that the electronic educational resource has a number of advantages: it allows the learner to immerse into the process by including various channels of information perception, provides an individual approach to teaching, helps to quickly and accurately search for the necessary teaching material, and others. Qualitatively prepared electronic educational resource «Electronic designer of methodical puzzles» contributes to the formation of the necessary labor functions of future primary school teachers.

Key words: electronic educational resources, electronic information and educational environment of the university, electronic buildings, databases, electronic designer of methodical puzzles

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of the grant for conducting scientific research on priority areas of scientific activity of the partner universities in the network interaction (I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the theme «Development and introduction of new forms of methodical training for future primary school teachers taking into account new technologies».

Введение

С введением ряда нормативных документов одним из актуальных направлений реформирования современной системы высшего образования стало создание новых технологичных подходов к организации деятельности обучающихся с опорой на современные информационные и коммуникационные технологии. Так, ст. 16 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»[1] при реализации образовательных программ обязывает создавать условия для их реализации, в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Требования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++)[2] обусловливают актуальность создания и функционирования электронной информационно-образовательной среды вуза. Профессиональный стандарт педагога[3] обязывает педагогические вузы готовить будущих учителей с особым набором трудовых функций.

Образовательные организации высшего образования создают электронную информационно-образовательную среду – систему, включающую материально-технические, информационные и кадровые ресурсы, обеспечивающую автоматизацию управленческих и педагогических процессов, согласованную обработку и использование информации, полноценный информационный обмен»[4] [1].

Обзор литературы

Введение новых нормативных документов привело к необходимости анализа сложившейся ситуации в современной системе подго-

[1] 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: 08.06.2018)

[2] Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++) // Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24 (дата обращения: 17.03.2018).

[3] Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) учитель, воспитатель» // Сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты». URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professional-nykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/ (дата обращения: 17.03.2018).

[4] *Степанова Т. Ю., Есмурзаева Ж. Б.* Электронный образовательный ресурс как средство повышения познавательной активности обучающихся // Омский научный вестник. 2015. № 5 (142). С. 86.

товки студентов к профессиональной деятельности, в частности, будущих учителей начальных классов. В связи с этим представляют определенный интерес выводы, сделанные исследователями относительно использования электронных образовательных ресурсов в процессе обучения будущих специалистов (Т. Ю. Степанова, Ж. Б. Есмурзаева [1], В. К. Кочисов, О. У. Гогицаева, Н. В. Тимошкина [2], Е. В. Харунжева [3], В. В. Попов [4]), описания требований к электронным образовательным ресурсам (Н. В. Молоткова, И. А. Анкудимова, М. А. Свиряева) [5], анализа опыта подготовки будущих учителей начальных классов с помощью электронных образовательных ресурсов (Т. А. Крючкова [6], Н. В. Кузнецова, С. И. Люгзаева, С. В. Маслова, О. И. Чиранова Л. А. Янкина [7], В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина, П. В. Замкин [8] и др.).

Материалы и методы

Исследование проводилось с использованием теоретических методов: анализа нормативных документов, анализа, систематизации и обобщения научно-методической литературы, посвященной проблеме использования электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей начальных классов и в процессе обучения младших школьников; анализа результатов педагогической и издательской деятельности преподавателей кафедры методики дошкольного и начального образования МГПИ имени М. Е. Евсевьева.

Результаты исследования

Педагог вуза «как один из важнейших участников образовательного процесса не может не учитывать в работе результатов постоянного и стремительного совершенствования информационных технологий»[5]. С каждым днем появляются новые средства, использование которых способствует повышению эффективности обучения. К тому же «информатизация большинства областей научной и практической деятельности человека объективно заставляет преподавателей пересматривать содержание обучения, оперативно расширять и углублять его за счет информации, полученной с помощью новейших информационных технологий»[6].

Формирование электронной информационно-образовательной среды (ИОС) происходит посредством объединения в единую систему учебных материалов, созданных преподавателями вуза, данных по организации учебного процесса, контроля качества этого процесса и телекоммуникационных взаимодействий между всеми его участниками.

Основными и определяющими элементами ИОС становятся электронные образовательные ресурсы (ЭОР), которые постепенно вытесняют бумажные учебники и учебные пособия. «С позиции методики обучения электронный образовательный ресурс – это комплекс материалов учебного назначения (текстово-графические и мультимедийные учебники, учебные и методические пособия, лабораторные практикумы, задачники, хрестоматии, энциклопедии, словари, учебно-методические комплексы, многофункциональные системы контроля), предназначенный для организации процесса обучения в рамках учебной дисциплины»[7]. Многие исследователи сходятся во мнении, что ЭОР – источники, представленные в электронном виде, призванные обеспечивать образовательный процесс, содержащие учебную информацию и методику обучения.

Перед педагогами вуза стала необходимость создания ЭОР, при разработке которых «необходимо руководствоваться требованиями ФГОС, предметным содержанием, критериями оценки качества ЭОР, материально-технической базы образовательных учреждений»[8].

Все вышеизложенное подтолкнуло образовательные организации, прежде всего вузы, к необходимости создания условий для использования ЭОР в обучении.

В МГПИ имени М. Е. Евсевьева созданы все условия для организации образовательного процесса в соответствии с Федеральным законом об образовании и ФГОС ВО: обновлена материально-техническая база вуза, профессорско-преподавательских состав прошел обучение по созданию ЭОР и использованию информационно-коммуникационных технологий при обучении; создана хорошая нормативная база для создания и использования ЭОР. Еще в 2012 г. в МГПИ были введены локальные нормативные документы, по которым создаются электронные образовательные ресурсы: Положение об электронном учебно-методическом комплексе в МГПИ; Положение об электронных изданиях МГПИ; Положение о порядке использования дистанционных образовательных техно-

[5] *Кочисов В. К. Гогицаева О. У., Тимошкина Н. В.* Электронный образовательный ресурс как новый педагогический инструмент в условиях развития межпредметных связей // Образовательные технологии и общество. 2015. № 4. Т. 18. С. 613.

[6] Там же. С. 614.

[7] *Харунжева Е. В.* Электронный образовательный ресурс как основа электронной информационно-образовательной среды учебного заведения // Электронная информационно-образовательная среда вуза: проблемы формирования, контекстного наполнения и функционирования : материалы IV Всерос. метод. конф. / под ред. Е. А. Ходыревой. Киров : Радуга-ПРЕСС, 2015. С. 252.

[8] *Попов В. В.* Организация работы с электронным образовательным ресурсом при изучении физики и астрономии // Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. 2017. № 4 (19). С. 60.

логий в МГПИ и др. В названных локальных актах четко приписаны дидактические, методические, технические требования к ЭОР, отмечены виды электронных образовательных ресурсов, указана их классификация, прописаны порядок подготовки и регистрация электронных изданий. Особое внимание уделено созданию Электронных учебно-методических комплексов дисциплин (ЭУМКД) учебных планов. В положении прописаны состав и структура ЭУМКД, порядок разработки и хранения ЭУМКД, методические основы разработки ЭУМКД, технические требования ЭУМКД, требования к составлению тестов. Все это позволило профессорско-преподавательскому составу МГПИ оперативно и качественно обеспечить дисциплины ОПОП электронными образовательными ресурсами. Созданные ЭОР размещаются в электронной информационно-образовательной среде педагогического института, которая ранее размещалась на платформе ИНФО-ВУЗ, теперь перебазировалась в более усовершенствованную и отвечающую всем современным требованиям систему 1С:Университет. Кроме того, все созданные преподавателями ЭОР размещаются в Электронной библиотеке МГПИ, доступ к полным текстам которых осуществляется из любой точки, где есть Интернет, и в любое удобное время для обучающихся.

Преподаватели МГПИ сразу почувствовали все преимущества использования ЭОР при подготовке студентов к профессиональной деятельности. Это прежде всего:

– разнообразие форм представления информации (текст, гипертекст, графика, видео- и аудиоинформация, анимированные объекты, базы данных, другие средства мультимедиа), что раскрывает новые возможности образовательного ресурса, обеспечивает погружение обучающегося в познавательный процесс за счет активного включения различных каналов восприятия информации;

– интерактивность ЭОР в реальном времени, реализованная с использованием персонального компьютера, что делает обучение более интересным и позволяет обучающемуся самостоятельно дозировать порции новой информации, длительность изучения отдельных тем учебной дисциплины, регулировать степень сложности вопросов и заданий, проводить самоконтроль знаний;

– возможность адаптации содержания учебного материала к индивидуальным особенностям обучаемого, личностно значимым целям и задачам его деятельности, уровню формирования системы знаний и умений, психологическим особенностям и предпочтениям;

– возможность быстрого и точного поиска необходимого учебного материала по ключевым словам электронного словаря терминов и персоналий, глоссария, электронной энциклопедии и учебно-библиографического справочника ЭОР, для чего существует соответствующий сервис: ссылки, закладки, гипертекстовые связи, а также для адекватности восприятия информации, – элементы управления, реализующие возможность повторения анимации, видеоинформации и звуковых записей;

– возможность дистанционного, массового и самостоятельного обучения с использованием ЭУМКД, размещенного на сервере компьютерной сети;

– совершенствование качества учебно-методического обеспечения учебного процесса и многие другие.

Кроме того, ЭОР «сокращают время освоения, оптимизируя учебную деятельность за счет структурирования, четкости заданий, предотвращают отставание пропустивших занятия, предоставляют дополнительные материалы для повышения уровня развития желающих, усиливают мотивацию за счет индивидуальных настроек, адаптации, разных видов эмоционального восприятия информации, мыследеятельности и игровых ситуаций»[9].

С целью эффективной подготовки будущих учителей начальных классов были созданы множество электронных образовательных ресурсов. Особо отметим ресурсы, созданные преподавателями кафедры методики дошкольного и начального образования МГПИ имени М. Е. Евсевьева: База данных дидактических материалов по предмету «Литературное чтение». Начальная школа (Н. В. Кузнецова); База данных дидактических материалов по предмету «Математика». Начальная школа (С. В. Маслова); База данных дидактических материалов по предмету «Окружающий мир». Начальная школа (О. И. Чиранова); База данных дидактических материалов по предмету «Русский язык». Начальная школа (С. И. Люгзаева); База данных методических приемов по предмету «Литературное чтение». Начальная школа (Н. В. Кузнецова); База данных методических приемов по предмету «Математика». Начальная школа (С. В. Маслова); База данных методических приемов по предмету «Окружающий мир». Начальная школа (О. И. Чиранова); База данных методических приемов по предмету «Русский язык». Начальная школа (С. И. Люгзаева). Данные ЭОР не только помогают качественно проводить лекционные и

[9] *Молоткова Н. В. Анкудимова И. А., Свиряева М. А.* Дидактические требования к электронным образовательным ресурсам // Вопросы современной науки и практики. 2011. № 2 (33). С. 203.

практические занятия по методикам преподавания литературного чтения, русского языка, математики и окружающего мира в начальной школе, но и позволяют грамотно организовать самостоятельную работу будущих учителей начальных классов, корректно проецировать задания для прохождения всех видов педагогической практики в образовательных организациях.

Известно, что «уровень квалификации педагогов, реализующих основную образовательную программу начального общего образования, должен в полной мере соответствовать всем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, в том числе наличию компетентности в области профессиональной деятельности в условиях информационной образовательной среды»[10]. Такое требование прописано и в профессиональном стандарте педагога, который одной из трудовых функций учителя определяет формирование навыков обучающихся, связанных с информационно-коммуникационными технологиями. В профессиональном стандарте отмечено, что общепедагогическая функция «Обучение», которой обязаны владеть все учителя, в том числе и учителя начальных классов, включает необходимые умения «владеть ИКТ-компетенциями: общепользовательская общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)»[11].

Эффективная деятельность учителя начальных классов предполагает освоение и владение учебно-методическим комплексом по преподаваемым дисциплинам. Учителя школ всегда имели хорошее информационное и методическое обеспечение урока. У них на руках были разработанные поурочные методические рекомендации по предмету для каждого класса, хороший дидактический материал в виде таблиц, схем, репродукций, аудио- и видеозаписей и др. Однако в современных условиях информатизации образования дидактических средств, доступных учителю, становится еще больше. Наряду с традиционными средствами обучения в школах широко используются инновационные обучающие технологии, цифровые образовательные ресурсы, кардинально меняется техническое оснащение кабинетов. Все это позволяет учителю начальных классов проводить интересные и эффективные уроки с использованием информационных технологий и специального оборудования: компьютерной и мультимедийной техники, интерактивной доски и т. п. Поэтому необходимо еще на стадии подготовки педагогических кадров знакомить студентов педвуза с онлайн-технологиями, формировать информационно-коммуникационную компетентность будущего учителя[12] [9]. «Современный учитель должен самостоятельно проектировать учебный процесс в соответствии с требованиями стандарта, а так же с конкретными задачами преподаваемого предмета. Одной из основных проблем при проектировании учебного занятия, которую приходится решать учителю, является разработка технологической карты урока»[13].

Преподавателями кафедры методики дошкольного и начального образования МГПИ разработан сайт для учителей начальных классов «Электронный конструктор методических пазлов» (www.tkumgpi.ru), который позволяет практикующим учителям (как молодым специалистам, так и специалистам со стажем) качественно и быстро составлять технологические карты уроков по всем предметам, преподаваемым в начальной школе. Он содержит базы методических приемов и дидактических материалов, «созданных с учетом лучших методических практик и находок в системе образования и позволяет самостоятельно создавать индивидуальные макеты технологических карт урока»[14].

«"Электронный конструктор методических пазлов" – это программно-реализованная, динамично развивающая электронная система, предназначенная для автоматизации процесса проектирования и методического сопровождения урока на основе баз данных методических приемов с сформулированными метапредметными результатами, проклассифицированных по предметной области, типу урока, этапу урока, форме организации деятельности, а также баз данных дидактических материалов, структурирован-

[10] *Крючкова Т. А.* Подготовка будущих учителей начальных классов к педагогической деятельности в условиях информационной образовательной среды // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2015. № 1 (25). С. 11–19.

[11] Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) учитель, воспитатель» // Сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты». URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professional-nykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/ (дата обращения: 17.03.2018).

[12] *Белоглазова Е. В., Сафонова Л. А.* Подготовка будущего учителя к использованию электронных библиотек в образовательной деятельности // Подготовка будущего учителя к проектированию современного урока : монография / под ред. Н. В. Кузнецовой, Е. В. Белоглазовой ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2016. С. 188–206.

[13] *Кадакин В. В., Шукшина Т. И., Замкин П. В.* Электронные средства конструирования методического обеспечения современного урока // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 33.

[14] Там же. С. 34.

ных по предметной области»[15]. Для конструирования технологической карты урока в соответствии с ФГОС НОО посредством данного ЭОР разработаны четыре базы данных методических приемов и четыре базы данных дидактических материалов, структурированных по предметным областям (русский язык, математика, литературное чтение, окружающий мир); типу урока (урок изучения нового материала, комбинированный урок, урок обобщения и систематизации, урок совершенствования знаний, умений, и навыков); этапу урока (актуализации знаний, воспроизведение и коррекция опорных знаний учащихся, изучение нового материала, контроль усвоения знаний, мотивация учебной деятельности учащихся, обобщение и систематизация знаний, первичное закрепление нового, применение полученных знаний в практической деятельности, применение умений и знаний в новой ситуации, рефлексия); форме организации деятельности учащихся на уроке (фронтальная, групповая, индивидуальная)[16].

Внедрение в учебный процесс вуза данного и подобных ресурсов позволяет формировать у студентов компетенции в области проектирования и разработки учебно-методического урока с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Положительное отзывы получены и от практикующих учителей начальных классов, так как указанный ресурс позволяет использовать педагогам технологии проектирования урока «Электронный конструктор методических пазлов» (с имеющимися базами методических приемов и дидактических материалов) для составления технологической карты урока и управления учебным процессом независимо от мета проживания. Немаловажно, что с помощью программы для персонального компьютера «Электронный конструктор методических пазлов» возможно использование его технологий в случае ограниченного доступа к сети Интернет (например, в некоторых сельских школах). Успешно решается и такая задача, как повышение качества организации образовательного процесса и оптимизации деятельности учителя по проектированию урока за счет лучших методических разработок и передового педагогического опыта, сокращения времени, затрачиваемого на подготовку урока[17] [10].

[15] Технология проектирования урока «Электронный конструктор методических пазлов» : методическая разработка / Н. В. Кузнецова [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2018. С. 5.

[16] Там же. С. 6–8.

[17] *Babushkina L. E., Kuznetsova N. V., Kadakin V. V., Shukshina T. I., Falileev A. E.* The electronic designer of methodical puzzles as means of the educational process organization at school // Ponte. 2017. Vol. 73. Iss. 6. DOI: 10.21506/j.ponte.2017.6.7. URL: http://www.pontejournal.net/mainpanel/abstract.php?TOKEN=gRkgF5411G&PID=PJ-D516Y (дата обращения: 05.06.2018).

Обсуждение и заключение

Решающее значение для будущего российской школы приобретает подготовка учителя начальных классов в соответствии с требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ВО, ФГОС НОО и Профессионального стандарта педагога. Следовательно, необходим поиск новых форм и моделей подготовки педагога, позволяющих повысить качество данной работы и создание объективных требований к трудовым действиям, знаниям и умениям, необходимому уровню профессионального образования.

Создаваемая в вузах электронная информационно-образовательная среда частично решает данную проблему. Электронные образовательные ресурсы, активно внедряющиеся в образовательный процесс вуза, имеют немало преимуществ. Кроме того, использование ЭОР способствует формированию у будущих специалистов ИКТ-компетенций.

Необходимость разработки технологического решения для оптимизации процесса планирования урока и формирования его методических элементов обусловила «создание электронных библиотек актуальных методических приемов со сформулированными метапредметными результатами, их классификационном анализе по учебным предметам, типам урока, его этапам и формам организации деятельности учащихся на уроке, а также создании электронной библиотеки дидактических материалов»[18].

«Электронный конструктор методических пазлов» является ярким примером качественного ЭОР, который способствует формированию необходимых компетенций и трудовых функций у будущих учителей начальных классов и помогает быстро и качественно составлять технологическую карту урока практикующим учителям в соответствии с ФГОС НОО.

Список использованных источников

1. *Степанова Т. Ю., Есмурзаева Ж. Б.* Электронный образовательный ресурс как средство повышения познавательной активности обучающихся // Омский научный вестник. 2015. № 5 (142). С. 86–88.

2. *Кочисов В. К., Гогицаева О. У., Тимошкина Н. В.* Электронный образовательный ресурс как новый педагогический инструмент в условиях развития межпредметных связей // Образовательные технологии и общество. 2015. № 4. Т. 18. С. 613–628.

3. *Харунжева Е. В.* Электронный образовательный ресурс как основа электронной информационно-образовательной среды учебного заведения //

[18] *Кадакин В. В., Шукшина Т. И., Замкин П. В.* Электронные средства конструирования методического обеспечения современного урока // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 32–35.

Электронная информационно-образовательная среда вуза: проблемы формирования, контекстного наполнения и функционирования : материалы IV Всерос. метод. конф. / под ред. Е. А. Ходыревой. Киров : Радуга-ПРЕСС, 2015. С. 252–254

4. *Попов В. В.* Организация работы с электронным образовательным ресурсом при изучении физики и астрономии // Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. 2017. № 4 (19). С. 60–62.

5. *Молоткова Н. В. Анкудимова И. А., Свиряева М. А.* Дидактические требования к электронным образовательным ресурсам // Вопросы современной науки и практики. 2011. № 2 (33). С. 202–206.

6. *Крючкова Т. А.* Подготовка будущих учителей начальных классов к педагогической деятельности в условиях информационной образовательной среды // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2015. № 1 (25). С. 11–19.

7. Технология проектирования урока «Электронный конструктор методических пазлов» : методическая разработка / Н. В. Кузнецова [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2018. – 73 с.

8. *Кадакин В. В., Шукшина Т. И., Замкин П. В.* Электронные средства конструирования методического обеспечения современного урока // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 32–35.

9. *Белоглазова Е. В., Сафонова Л. А.* Подготовка будущего учителя к использованию электронных библиотек в образовательной деятельности // Подготовка будущего учителя к проектированию современного урока : монография / под ред. Н. В. Кузнецовой, Е. В. Белоглазовой ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2016. С. 188–206.

10. *Babushkina L. E., Kuznetsova N. V., Kadakin V. V., Shukshina T. I., Falileev A. E.* The electronic designer of methodical puzzles as means of the educational process organization at school // Ponte. 2017. Vol. 73. Iss. 6. DOI: 10.21506/j.ponte.2017.6.7. URL: http://www.pontejournal.net/mainpanel/abstract.php?TOKEN=gRkgF5411G&PID=PJ-D516Y (дата обращения: 05.06.2018).

Поступила 20.06.2018;
принята к публикации 26.06.2018.

Об авторе:

Белоглазова Елена Владимировна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430032, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 а), кандидат филологических наук, elenbeloglazova@yandex.ru.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Stepanova T.Yu., Esmurzaeva Zh.B. Electronic educational resource as a means of increasing cognitive activity of students. *Omskij nauchnyj vestnik* = Omsk Scientific Bulletin. 2015; 5 (142): 86–88. (In Russ.)

2. Kochisov V.K., Gogitsaeva O.U., Timoshkina N.V. Electronic educational resource as a new pedagogical tool in the context of development of interdisciplinary connections. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo* = Educational technologies and society. 2015; 4: 613–628. (In Russ.)

3. Harunzheva E.V. Electronic educational resource as a basis of the electronic information and educational environment of an educational institution. *Ehlektronnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda vuza: problemy formirovaniya, kontekstnogo napolneniya i funkcionirovaniya : materialy IV Vserossijskoj metodicheskoj konferencii* = Electronic information and educational environment of the university: the problems of formation, contextual filling and functioning: materials of the IV All-Russian methodical conference. Kirov, Rainbow-PRESS, 2015. P. 252–254. (In Russ.)

4. Popov V.V. Organization of work with an electronic educational resource in the study of physics and astronomy. *Vestnik soveta molodyh uchenyh i specialistov Chelyabinskoj oblasti* = Bulletin of the Council of Young Scientists and Specialists of the Chelyabinsk Region. 2017; 4 (19): 60–62. (In Russ.)

5. Molotkova N.V. Ankudimova I.A., Sviryaeva M.A. Didactic requirements to electronic educational resources. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki* = Issues of modern science and practice. 2011; 2 (33): 202–206. (In Russ.)

6. Kryuchkova T.A. Training future teachers of primary classes for pedagogical activity in conditions of information educational environment. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo institute* = Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical Institute. 2015; 1 (25): 11–19. (In Russ.)

7. Technology of designing a lesson "Electronic designer of methodical puzzles": methodical development. *Tekhnologiya proektirovaniya uroka «Ehlektronnyj konstruktor metodicheskih pazlov»: metodicheskaya razrabotka / N.V. Kuznetsova [i dr.]* = Technology of designing a lesson "Electronic designer of methodical puzzles": methodical development. Saransk, 2018. 73 p. (In Russ.)

8. Kadakin V.V., Shukshina T.I., Zamkin P.V. Electronic means of constructing the methodical support of the modern lesson. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 32–35. (In Russ.)

9. Beloglazova E.V., Safonova L.A. Training the future teacher for the use of electronic libraries in educational activities. *Podgotovka budushchego uchitelya k proektirovaniyu sovremennogo uroka: monografiya* = Training the future teacher for designing a modern lesson: monograph. Saransk, 2016. P. 188–206. (In Russ.)

10. Babushkina L.E., Kuznetsova N.V., Kadakin V.V., Shukshina T.I., Falileev A.E. The electronic designer of methodical puzzles as means of the educational process organization at school. *Ponte*. 2017. Vol. 73. Iss. 6. DOI: 10.21506/j.ponte.2017.6.7. URL: http://www.pontejournal.net/mainpanel/abstract.php?TOKEN=gRkgF5411G&PID=PJ-D516Y (accessed 05.06.2018).

Submitted 20.06.2018;
revised 26.06.2018.

About the author:

Elena V. Beloglazova, Associate Professor, Department 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 37.016: 811.161.1(045)

Возможности e-learning в лингвометодической подготовке будущих учителей начальных классов

Н. В. Винокурова, С. А. Бабина*
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**fotina73@mail.ru*

Введение: в статье описывается структура лингвометодической подготовки будущих учителей начальных классов с использованием различных технологий электронного обучения, прежде всего e-learning.
Материалы и методы: в ходе исследования был использован метод теоретического анализа научно-методической, психолого-педагогической литературы. Исследование осуществлялось в два этапа (на первом этапе определены основные теоретические и методологические основания для определения проблемы, на втором этапе обоснованы требования к выбору средств e-learning в лингвометодической подготовке будущих учителей начальных классов).
Результаты исследования: охарактеризованы компоненты лингвометодической подготовки будущих учителей начальных классов с использованием современных технологий электронного обучения; проанализированы возможности использования технологий e-learning в рамках основных этапов обучения студентов педагогического вуза (работа с электронными учебниками, использование тест-тренажеров, диалоговых тренажеров, обращение к материалам интернет-порталов, сайтов); разработаны критерии эффективного отбора средств электронного образования.
Обсуждение и заключения: выполненное исследование характеризует преимущества использования в современном образовательном процессе педагогического вуза технологии электронного обучения (e-learning), основанной на интеграции традиционной профессиональной лингвометодической подготовки будущих учителей начальной школы и возможностей современных информационных технологий.

Ключевые слова: электронное обучение, технологии e-learning, информационно-коммуникационные технологии, лингвометодическая подготовка, будущие учителя начальной школы.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева и МГПИ) по теме «Разработка и внедрение новых форм методической подготовки будущих учителей начальных классов с учетом новых технологий».

Possibilities of e-learning in linguistic-methodical training future primary school teachers

N. V. Vinokurova, S. A. Babina*
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**fotina73@mail.ru*

Introduction: the article analyzes various aspects of the organization of the using of e-learning in teaching students of pedagogical university, describes in detail the structure of the linguistic-methodical training of future primary school teachers using various e-learning technologies.

Materials and Methods: in the course of the investigation a complex of methods has been used: a theoretical analysis of scientific, methodological, psychological and pedagogical literature. The research was carried out in two stages (the first stage identified the main theoretical and methodological grounds for determining the problem, at the second stage, the requirements for the selection of e-learning tools in the linguistic-methodical training of future primary school teachers are grounded).
Results: we characterize the components of the linguistic and methodical training of future primary school teachers with using modern e-learning technologies; analyze the possibility of using e-learning technologies in the framework of the main stages of teaching students at a pedagogical university (working with electronic textbooks, using test-simulators, interactive simulators, accessing materials from Internet portals, websites); develop criteria for the effective selection of electronic education tools.
Discussion and Conclusions: the performed research proves the expediency of using mixed training in the modern educational process at a pedagogical university based on the integration of traditional technologies of professional linguistic-methodical training of future primary school teachers and the possibilities of modern information technologies.

Key words: e-learning, e-learning technologies, information and communication technologies, linguistic-methodical training, future primary school teachers.

Acknowledgements: the study was performed under a grant to conduct scientific research on priority areas of scientific activities of universities-partners in networking (Chuvash state pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical Institute) on the theme «Development and introduction of new forms of methodical training of future primary school teachers taking into account new technologies».

Введение

Педагогическая деятельность учителя начальных классов представляет собой координационное взаимодействие «учитель-ученик» посредством использования современных технологий обучения и воспитания детей младшего школьного возраста, в том числе технологии проектной и исследовательской деятельности, информационно-коммуникационных технологий. Одной из составляющих теоретической и практической готовности педагога к реализации программ начального образования является лингвометодическая компетентность, которая в методических исследованиях определяется как «способность на основе приобретенных знаний и первоначального опыта продуктивно разрешать профессиональные методические проблемы в области начального языкового образования младших школьников»[1] [1].

Сложность выработки указанной компетентности обусловлена в большинстве своем низким уровнем базовой лингвистической подготовки студента, отсутствием междисциплинарного подхода в подготовке будущего специалиста, отсутствием мотивации к применению данных знаний в практике пробных уроков, в рамках практики по получению профессиональных умений и профессиональной деятельности.

В основу лингвометодической подготовки студентов должен быть положен принцип единства лингвистического образования и методической подготовки будущих учителей начальной школы. Возникающие проблемы в связи с этим могут быть связаны, с одной стороны, с отсутствием опоры на профессионально ориентированную систему преподавания русского языка, с другой стороны, с недостаточностью интеграции гуманитарных учебных дисциплин в рамках формирования собственно-профессиональной компетенции будущего учителя[2] [2].

В современной научно-методической литературе отсутствует многоаспектное описание процесса интеграции традиционных технологий профессиональной лингвометодической подготовки и возможностей современных информационных технологий. Однако следует отметить, что без должного внимания к интеграции традиционных, инновационных и информационных технологий подготовить бакалавров начального образования к будущей профессиональной деятельности ставится затруднительно и менее эффективно.

Владение интернет-технологиями, умение взаимодействовать в виртуальной среде, работа с информацией являются важным показателем профессионального уровня педагога. Подтверждение тому находим и в правительственных документах. Например, президиум Совета

[1] *Курлыгина О. Е.* Лингвометодическая компетентность как интегративный показатель готовности учителя к обучению младших школьников русскому языку // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=13136 (дата обращения: 16.06.2018).

[2] *Белова Н. А.* Интеграция гуманитарных дисциплин и пути ее реализации в вузовском педагогическом образовании // Гуманитарные науки и образования. 2010. № 1. С. 32–36.

при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам 25 октября 2016 г. утвердил паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»[3]. Рассмотрение приоритетного проекта по созданию цифровой образовательной среды Правительством РФ свидетельствует о приоритетности развития электронного образования, которое должно способствовать повышению качества и востребованности российского образования за счет внедрения электронного обучения, поиску и созданию эффективных разработок в области электронного обучения и их распространению в российских образовательных организациях.

В данном контексте качество процесса профессиональной подготовки педагога в большей степени определяется системой методов, приемов, технологий реализуемой профессиональной подготовки. Одним из возможных инструментов, позволяющих решить проблему генерации знаний и усвоения способов действий, является технология e-learning. Достаточно подробно изучен вопрос использования элементов электронного обучения в аспекте преподавания иностранного языка как в школе, так и в вузе [3]. В связи с этим целью данного исследования становится обоснование использования элементов e-learning в лингвометодической подготовке будущих учителей начальных классов.

Обзор литературы

В рамках данного исследования представляется очевидным рассмотреть понятие «e-learning» и определить критерии использования средств электронной образовательной среды в процессе подготовки будущих учителей начальных классов.

Понятие «e-learning» в современной образовательной системе применимо в нескольких направлениях: дистанционное обучение – взаимодействие учащихся и учителя между собой на расстоянии, с присущими учебному процессу компонентами и реализуемое специфичными средствами телекоммуникационных технологий, предусматривающими интерактивность процесса обучения; онлайн обучение – получение новых знаний с помощью Интернета в режиме реального времени.

В современных исследованиях данный термин может использоваться применительно к смешанному обучению, поскольку данная технология обучения совмещает непосредственное субъектное взаимодействие «преподаватель-студент» и практику дистанционного обучения[4] [4].

Понятие «e-learning» в рамках других исследований определяется, во-первых, как любое использование электронных материалов и дидактических пособий для эффективного достижения образовательных целей [5]; во-вторых, как широкий диапазон применяемых электронных технологий в образовании с особым акцентом на обучение через Интернет [6]; в-третьих, как информационные, интерактивные, личностно-ориентированные, адаптивные технологии, предполагающие систему взаимодействия «педагог – обучающая программная среда – студент» [7]; в-четвертых, инновационная методика обучения, основанная на применении Интернета и мультимедийных технологий с целью повышения доступности и качества образования [8].

В рамках заявленной статьи понятие «e-learning» будем рассматривать как способ субъектного взаимодействия «преподаватель-студент», «преподаватель-студент-студент» посредством современных информационно-коммуникационных технологий в рамках смешанного обучения.

Материалы и методы

В ходе исследования нами был использован метод теоретического анализа научно-методической, психолого-педагогической литературы. Исследование осуществлялось в два этапа. На первом были определены основные теоретические и методологические основания для определения проблемы, на втором – определены требования к выбору средств e-learning в лингвометодической подготовке будущих учителей начальных классов.

Результаты исследования

Рассмотрим организацию использования технологий e-learning обучения в рамках лингвометодической подготовки будущих учителей начальных классов на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева.

Лингвометодическая подготовка осуществляется на междисциплинарной основе и предусматривает формирование филологических знаний, а также приобретение способов методической деятельности при реализации программ русского языка начального общего образования. Обучение осуществляется в двух аспектах: теоретическом и практическом. Теоретическое обучение позволяет студентам овладеть знаниями общих закономерностей обучения русскому языку, концепций и теорий языкового образования.

---

[3] Приоритетный проект ««Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: https://минобрнауки.рф (дата обращения: 21.06.2018).

[4] *Hiltz S. R.* Education goes digital: The evolution of online learning and the revolution in higher education // Communications of the ACM. 2005. 10 (48). P. 60–61.

Практическое обучение направлено на решение педагогических задач в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности. В обобщенном виде структура лингвометодической подготовки представлена в таблице 1 (см. табл. 1).

Таблица 1

Лингвометодическая подготовка будущих учителей начальных классов с использованием технологий e-learning

№	Компонент	Описание	Требование к реализации
1.	Личностный	организация различных способов взаимодействия «студент – студент», «преподаватель – студент», «преподаватель – студент – студент»	высокий уровень профессионального мастерства преподавателя, обеспечивающего организацию и управление образовательным процессом
2.	Содержательный	дисциплины ОПОП: «Русский язык», «Методика обучения русскому языку и литературному чтению», «Практикум по русскому правописанию», «Интерактивные технологии в обучении русскому языку в начальной школе», «Организация исследовательской деятельности младших школьников во внеурочное время по русскому языку», «Работа над текстом на уроках русского языка в начальной школе», «Теоретические основы современных программ по русскому языку в начальной школе», «Изучение пунктуационных норм на уроках русского языка в начальной школе», «Исследовательские проекты в системе обучения младших школьников орфографии»	отбор содержания изучаемого материала осуществляется в соответствии с ФГОС ВО и Профессиональным стандартом «Педагог»
3.	Технологический	информационно-коммуникационные технологии обучения	использование платформ электронного обучения, построенных по принципу открытых источников; авторские программные продукты; качественно разработанный учебный контент
4.	Результативный	взаимосвязанные аспекты готовности бакалавра к реализации программ русского языка в системе начального общего образования	систематический мониторинг эффективности учебного процесса и корректирующие мероприятия

Эффективность реализации представленной лингвометодической подготовки бакалавров зависит от взаимосвязанности ее компонентов. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса позволяет определить активность и самостоятельность студента в рамках познавательной деятельности. Отбор содержания и процесс обучения обусловлен не только требованиями нормативно-правовых документов, но и уровнем познавательной активности будущих учителей начальных классов.

Проблемы в овладении компетенциями в аспекте лингвометодической подготовки студентов позволяет оптимизировать выбор технологий обучения. Использование ИКТ-технологий требует от преподавателя специальной подготовки, направленной на формирование учебного контента. Потенциал электронных технологий может быть реализован только при использовании средств электронного образования, имеющих грамотное научно-методическое обоснование. Активное использование веб-технологий требует от преподавателя мотивационной готовности, поскольку студенты достаточно активно используют ресурсы социальных сетей не только в общении, но и в обмене информацией, учебными материалами.

Следует оговориться, что технологии e-learning не становятся полной заменой традиционной аудиторной и внеаудиторной работы преподавателя и студента, а должны эффективно дополнять традиционные формы организации учебного процесса. Ценность же преподавателя в том, что он не только транслирует знания, но и контролирует творческое преодоление возникающих профессиональных проблем и ситуаций в процессе обучения.

В соответствии с основными этапами обучения, принятыми в современной педагогической науке, нами были определены технологии электронного обучения в рамках лингвометодической подготовки бакалавров, используемые в аудиторной и самостоятельной работе студентов (см. табл. 2).

Таблица 2

Технологии электронного обучения

	Этапы обучения	Аудиторная работа		Самостоятельная работа
1.	Восприятие учебного материала, подлежащего усвоению	проблемная лекция, мультимедийные презентации	семинар-дискуссии, Open Space мультимедийные презентации, видеофильмы	работа в электронной библиотеке МГПИ: электронные учебники, видеолекции

Окончание табл. 2

2.	Осмысливание учебного материала, образование понятий	интерактивные технологии: case-study; brainstorming session и др.	веб-технологии: работа с соц. сетями; сайтами сети Интернет	тест-тренажеры, электронные учебники, интерактивные тренажеры
3.	Закрепление и совершенствование знаний, образование умений и навыков	интерактивные технологии: case-study; brainstorming session,«Аквариум» и др.	веб-технологии: работа в соц. сетями; сайтами сети Интернет, интерактивность	диалоговые тренажеры, электронные учебники, интерактивные тренажеры
4.	Формирование практических знаний и способов действий	интерактивные технологии: case-study; brainstorming session, «Аквариум», Basket Method и др.	анализ видеофрагментов уроков русского языка YouTube	персонализированное обучение с использованием сайта «Электронный конструктор методических пазлов»

Наиболее востребованными в теоретической подготовке студентов становятся электронные учебники, поскольку они включают все компоненты учебного процесса от целевого до результативного. Так, например, для успешного усвоения правил русского правописания было разработано и внедрено в учебный процесс МГПИ электронное учебное пособие «Интерактивная орфография» [9] в программе SunRav BookReader. Данное пособие содержит систематическое изложение правил русской орфографии, интерактивные аудиодиктанты с необходимым руководством пользователя и тест-тренажеры, которые ориентированы на осмысление правил и углубление знаний в области правописания. Работа может осуществляться студентами в любое удобное для них время, отчет о результатах работы студента приходит на электронную почту преподавателя, который может просмотреть ход выполнения работы и скорректировать процесс дальнейшего обучения.

Использование тест-тренажеров в процессе лингвометодической подготовки позволяет формировать навыки, необходимые в практической деятельности. Так, отработка умения синтаксического анализа предложений предусмотрена при выполнении заданий тест-тренажера «Синтаксис сложного предложения» [10], созданного в электронной оболочке iSpring QuizMaker. Целью данного электронного издания является выработка устойчивых предметных знаний и умений обучающихся за счет многократного повторения материала. Тренажер включает варианты тестовых заданий, теоретический и практический материал для самоконтроля и позволяет студентам оценивать свои знания, определять уровень подготовки, быстро получать необходимые теоретические сведения, выполнять практические задания, устранять пробелы при изучении дисциплины и закреплять полученные знания.

В самом общем виде создание и использование электронных тренажеров учитывает возможность самоконтроля студентов и обратную связь с преподавателем. Интерактивные задания предоставляют возможность автоматизировать процесс закрепления и применения учебного материала за счет разнообразных контролируемых тренировочных действий. Это решение заданий творческого характера, выполнение устных, письменных, тренировочных, проблемно-поисковых упражнений, направленных на целенаправленное формирование у студентов умения самостоятельно работать.

Диалоговые тренажеры, выполненные в программах iSpring Suite и Microsoft PowerPoint, представляют собой интерактивное упражнение, в котором пользователю нужно выполнить задание, например, объяснить ученику алгоритм проверки безударных гласных в корне слова. В случае неверного ответа персонаж программы показывает свое отрицательное отношение и студенту предлагается выполнить задание еще раз. Диалоговый тренажер может быть использован и при промежуточной аттестации, поскольку работа с ним позволяет обучающемуся продемонстрировать уровень сформированности определенного практического навыка или способа действия.

Методическая подготовка студентов к проведению уроков русского языка в начальной школе может быть организована посредством «Электронного конструктора методических пазлов» [11]. Данный интернет-портал представляет собой «структурированный набор методических материалов и прикладное программное обеспечение для технологического сопровождения процесса планирования урока с помощью данных методик»[5] [11]. Студенты при подготовке технологической карты урока, при проведении пробных уроков, при подготовке к проведению урока на практике могут найти методические приемы в соответствии с типом и этапом урока, формой организации деятельности учащихся; подобрать подходящие дидактические материалы (тест-тренажеры, мультимедийные презентации, дидактические игры, схемы, таблицы и др.).

[5] «Электронный конструктор методических пазлов» [Электронный ресурс]. URL: http://tkumgpi.ru/about/technologic.php.

Выбор инструментов e-learning позволил обозначить преимущества и ограничения применения электронного обучения в образовательном процессе современного педагогического вуза. К преимуществам для группы обучающихся (студентов) можно отнести следующее: персонализация обучения, доступность, виртуальное социальное взаимодействие, разнообразие педагогических ресурсов и технологий, позволяющих сделать обучение более интересным. Среди недостатков можно говорить о возможной недостаточной компьютерной грамотности студентов, о необходимости проявлять самостоятельность, а также о возникающих сложностях коммуникации с преподавателем и снижении мотивации.

Положительными моментами использования e-learning в преподавательской деятельности являются следующие: облегченный доступ и гибкое управление авторским учебным материалом, повышение педагогического мастерства, совершенствование компьютерной грамотности и обращения с ИКТ. Однако следует назвать и ограничения проведения данной образовательной технологии: большие временные затраты на разработку электронных ресурсов, необходимость преподносить материал в новой форме, адаптировав его к электронной версии.

Использование элементов e-learning в лингвометодической подготовке студентов позволило проводить учебные занятия на принципиально новом уровне.

Вместе с тем считаем, что для принятия оптимальных решений в выборе средств электронного образования необходимо руководствоваться следующими критериями:

– оптимизировать образовательный процесс за счет обеспечения интенсификации процесса усвоения изучаемого материала;

– персонализировать современный образовательный процесс, в частности, адаптировать учебный контент под особенности обучающего; организовать самоконтроль и взаимодействие с субъектами учебной деятельности; стимулировать мотивацию учебной деятельности студентов;

– использовать вариативность форм элементов e-learning.

Обсуждение и заключение

Таким образом, образовательная технология e-learning становится инновационной и перспективной формой обучения при условии разумной интеграции ее в учебный процесс вуза. При этом электронные ресурсы должны дополнять традиционную аудиторную форму общения преподавателя и студента с целью сохранения динамичного и личностно-ориентированного их взаимодействия. Созданная в МГПИ база электронного обучения стимулирует критическое мышление студентов, их социальную активность, позволяет осуществлять контроль более последовательно и целенаправленно, повышает качество образования, способствует формированию компетенций, необходимых бакалаврам в будущей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. *Курлыгина О. Е.* Лингвометодическая компетентность как интегративный показатель готовности учителя к обучению младших школьников русскому языку // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=13136. (дата обращения: 16.06.2018).

2. *Белова Н. А.* Интеграция гуманитарных дисциплин и пути ее реализации в вузовском педагогическом образовании // Гуманитарные науки и образования. 2010. № 1. С. 32–36.

3. *Бабушкина Л. Е.* Некоторые методические аспекты конструирования урока по иностранному языку посредством информационных технологий // Гуманитарные науки и образования. 2017. № 1 (29). С. 81–87.

4. *Hiltz S. R.* Education goes digital: The evolution of online learning and the revolution in higher education // Communications of the ACM. 2005. 10 (48). P. 60–61.

5. *Копецкий К.* E-learning pro pedagogy. Оломоуц : Ганекс, 2006. 111 с.

6. *Сергеев А. Г., Жигалов И. Е., Баландина В. В.* Введение в электронное обучение : монография. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. 182 с.

7. *Семеновских Т. В.* Концептуальные аспекты применения технологий e-learning обучения в вузовской среде [Электронный ресурс]. URL: https://www.sworld.com.ua/simpoz5/ 21.pdf. (дата обращения: 21.06.2018).

8. Электронное обучение: руководство по применению и внедрению в вузе / под ред. О. Зубиковой, Г. Исмуратовой, О. Куфлей, Н. Суеркуловой, И. Ястребовой. Костанай : Центрум, 2016. 147 с.

9. *Винокурова Н. В., Мазуренко О. В.* Интерактивная орфография [Электронный ресурс] : электронное учеб. пособие. Саранск, 2017. 1 CD-R.

10. *Бабина С. А.* Синтаксис сложного предложения [Электронный ресурс] : электронный учебный тест-тренажер. Саранск, 2017.

11. «Электронный конструктор методических пазлов» [Электронный ресурс]. URL: http://tkumgpi.ru/about/technologic.php. (дата обращения: 21.06.2018).

Поступила 23.06.2018;
принята к публикации 27.06.2018.

Об авторах:

Винокурова Наталья Валентиновна, 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), nataljavinokurova@yandex.ru.

Бабина Светлана 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, fotina73@mail.ru.

Заявленный вклад авторов:

Винокурова Наталья Валентиновна – подготовка начального варианта текста; проведение исследования, анализ полученных результатов.

Бабина Светлана Александровна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, критический анализ и доработка текста, анализ полученных результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Kurlygina O.E. Linguistic competence as an integrative indicator of a teacher's readiness for teaching Russian to junior schoolchild. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2014; 3. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=13136 (accessed 16.06.2018). (In Russ.)

2. Belova N.A. Integration of humanitarian disciplines and ways of its implementation in higher pedagogical education. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniya* = The Humanities and Education. 2010; 1: 32–36. (In Russ.)

3. Babushkina L.E. Some Methodical Aspects of Designing a Lesson in a Foreign Language Using Information Technologies. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniya* = The Humanities and Education. 2017; 1: 81–87. (In Russ.)

4. Hiltz S.R. Education goes digital: The evolution of online learning and the revolution in higher education. *Communications of the ACM.* 2005; 10 (48): 60–61.

5. Kopeckij K. E-learning pro pedagogy. Olomouc, 2006. 111 p. (In Russ.)

6. Sergeev A.G., Zhigalov I.E., Balandina V.V. Introduction to e-learning: monograph. Vladimir, 2012. 182 p. (In Russ.)

7. Semenovskih T.V. Conceptual aspects of the application of e-learning technologies in the university environment. Available at: https://www.sworld.com.ua/simpoz5/21.pdf. (accessed 21.06.2018). (In Russ.).

8. E-learning: a guide to application and implementation in the university / O. Zubikova, G. Ismuratova, O. Kuflej, N. Suerkulova, I. Yastrebova. Kostanaj, 2016. 147 p. (In Russ.)

9. Vinokurova N.V., Mazurenko O.V. Interactive spelling. E-learning tool. Saransk, 2017. 1 CD-R. (In Russ.)

10. Babina S.A. The syntax of a complex sentence. Training test-simulator. Saransk, 2017. (In Russ.)

11. «Electronic designer of methodical puzzles». Available at: http://tkumgpi.ru/about/technologic.php (accessed 21.06.2018). (In Russ.).

Submitted 23.06.2018;
revised 27.06.2018.

About the authors:

Nataliya V. Vinokurova, Associate Professor, Department of methods of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), nataljavinokurova@yandex.ru

Svetlana A. Babina, Associate Professor, Department of methods of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), fotina73@mail.ru

Contribution of the authors:

Nataliya V. Vinokurova – preparation of the initial version of the text, conducting research, analysis of the results.

Svetlana A. Babina – theoretical analysis of the literature on the research problem, research supervision; preparation of the initial version of the text, analysis of the results.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.046.4

Межкультурная компетентность как показатель профессионального мастерства мобильного учителя русского языка

Л. П. Водясова*, Е. Н. Морозова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**lvodjasova@yandex.ru*

Введение: сегодня, чтобы быть успешным и конкурентоспособным, педагог должен быть профессионально мобильным, так как полиэтническая структура российского государства предопределяет многообразие типов учебных заведений, различающихся языком обучения, этническим составом учащихся, содержанием образования. Профессиональная ответственность за языковую подготовку детей и создание условий для их адаптации ложится на учителя русского языка. Основным средством воспитания школьника в духе толерантного понимания другой культуры и формирования положительных установок на межнациональные контакты выступает межкультурная коммуникация. Однако с методической точки зрения русист не всегда готов к преподаванию родного (русского) языка как неродного, так как не владеет межкультурной компетентностью. Основной целью настоящего исследования является представление оптимальной методической системы развития межкультурной компетентности учителя русского языка поликультурной школы в рамках курсов повышения квалификации.
Материалы и методы: исследование проведено на основе теоретических (анализ, систематизация и экспертиза научно-методической литературы, сравнение положений, выдвигаемых в различных источниках, их обобщение) и эмпирических (наблюдение, анкетирование) методов.
Результаты исследования: в результате проведенного исследования обоснована необходимость развития межкультурной компетентности учителя русского языка, работающего с разным по национальному составу контингентом обучающихся, выявлены его затруднения и ожидания, предложена программа повышения квалификации, направленная на дополнение содержания его профессиональной компетентности на основе освоения современных технологий и методик обучения русскому языку.
Обсуждение и заключения: методические и содержательные аспекты развития межкультурной компетентности учителя русского языка поликультурной школы определяются направлениями развития современного образовательного пространства. Педагогу необходимо быть в курсе коммуникативных процессов, протекающих в межкультурном взаимодействии, иметь представления об этнокультурной и этнонациональной специфике в образовательном пространстве. Теоретическая значимость работы заключается в дальнейшей разработке проблем межкультурной коммуникации, практическая – в возможности применения ее результатов в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: поликультурная школа, этнокультурная специфика, русский язык, учитель русского языка, развитие межкультурной компетентности, повышение квалификации.

Благодарности: исследование подготовлено по проекту «Пакет дистанционных услуг и опций по русскому языку для мобильного преподавателя» по мероприятию «Субсидии на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

Intercultural competence as an indicator of professional maturity of a mobile teacher of the Russian language

L. P. Vodyasova*, E. N. Morozova
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**lvodjasova@yandex.ru*

Introduction: today, to be successful and competitive, educator should be professionally mobile. Multinacional nature of the Russian State, multiethnic society structure predetermine the diversity of types of educational institutions, that are different in language learning, ethnic composition of learners, content of education. Professional responsibility for children language training and creating conditions for their adaptation is of a teacher of the Russian language. The only possibility of educating the modern schoolboy in the spirit of tolerant understanding of another culture and forming positive attitudes on interethnic contacts supports intercultural communication. However, from the methodological point of view a teacher is not always ready to teach his native (Russian) language as non-native language, as he does not possess the intercultural competence. The

main objective of the present study is presentation of optimal methodical system for the development of intercultural competence of teacher of Russian language at a multicultural school in the system of refreshing courses.
Materials and Methods: the study was conducted on the basis of a set of theoretical (analysis, systematization and examination of scientific-methodical literature, comparison of provisions made in various sources, their generalization) and empirical (observation, questionnaires) methods.
Results: the study is justified the need to develop intercultural competence of teacher of the Russian language, working with a contingent of students of different ethnic composition, revealed thedifficulties and expectations, proposed training program, designed to complement the content of his professional competence on the basis of the development of modern technology and learning the Russian language.
Discussion and Conclusion: procedural and substantive aspects of the development of intercultural competence of the teacher of the Russian language at a multicultural school identifies development trends of modern educational space. Educator needs to be aware of communication processes, the processes at work in intercultural interaction, have a picture of ethno-cultural and ethno-national specificity in the educational space. The theoretical significance of the work is in the further development of intercultural communication problems, practical one is in application of its results in the system of pedagogical staff professional skills improvement.

Key words: multicultural school, ethno-cultural specificity, Russian language, teacher of Russian language, the development of intercultural competence, improvement of professional skill.

Acknowledgements: the study was carried under the project «Package of remote services and options in the Russian language for a mobile teacher» within the framework of the event «Grants for the implementation of measures aimed at the full functioning and development of the Russian language» of the state program of the Russian Federation «Development of Education».

Введение

В результате глобализации экономики, политической интеграции, совершенствования средств коммуникации современный человек столкнулся с необходимостью, с одной стороны, становиться человеком мира, а с другой – чувствовать и осознавать родную культуру и культуру других народов, успешно функционировать в условиях диалога культур.

Республика Мордовия, являющаяся одним из субъектов Российской Федерации, – полиэтнический регион, в котором проживает более 100 наций, соответственно в образовательных учреждениях обучаются представители разных этносов (русские, мордва, татары, туркмены, азербайджанцы, тувинцы и др.), причем одни из них являются только русскоязычными, другие – билингвами (мордва, татары), третьи – инофонами (русским языком владеют только на бытовом уровне). В связи с этим одним из принципов образования становится принцип поликультурности, а умение вступать в межкультурный диалог – одним из главных качеств педагога.

Поликультурное образование осуществляется в рамках всех школьных предметов, однако главная роль принадлежит урокам русского языка. Соответственно на учителя-словесника ложится дополнительный груз профессиональной ответственности не только за языковую подготовку детей, но и за создание комфортных условий для их адаптации. Таким образом, главной целью уроков русского языка становится формирование коммуникативной компетенции обучающихся и их социализация. Межкультурная коммуникация при этом выступает основным средством воспитания современного школьника в духе толерантного понимания и принятия другой культуры и формирования позитивных установок на межнациональные контакты. Однако в работах ученых неоднократно указывалось, что с методической точки зрения учитель иностранного языка гораздо лучше готов к преподаванию родного (русского) языка как неродного, нежели русист, чаще всего на профессиональном уровне не владеющий межкультурной компетентностью. Реализовать свои пробелы в знаниях в Республике Мордовия учитель русского языка поликультурной школы может в рамках курсов повышения квалификации. Особую значимость для него приобретают программы, предоставляющие возможность повысить уровень межкультурной компетентности до оптимального уровня, необходимого для обучения русскому языку полинациональный контингент учащихся.

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование, разработка и внедрение методической системы совершенствования межкультурной компетентности учителя русского языка поликультурной школы в рамках повышения квалификации, предоставление ему арсенала методических средств по разработке и использованию дидактического материала, способствующего развитию диалогической поликультурной среды.

Обзор литературы

При проведении исследования мы обратились к изучению научной литературы по нескольким смежным дисциплинам.

Наибольший интерес для нас представили труды авторов, занимающихся проблемами межкультурной коммуникации. Так, основой успешной межкультурной коммуникации, по мнению ее основоположника американского лингвиста и антрополога Эдварда Твитчелла Холла, является межкультурное обучение, которое основывается на практическом использовании фактов межкультурного общения людей, возникающих при непосредственных контактах с носителями иных культур [1]. Идеи Э. Холла впоследствии были развиты в работах других ученых. В своих исследованиях они говорят об условиях межкультурной коммуникации [2], о роли языка в межкультурном общении [3] и т. д. По их мнению, результатом анализа конкретных примеров межкультурного общения является расширение межкультурной компетенции [4] и преодоление трудностей в повседневном общении с людьми из другой культуры [5]. В работах М. М. Бахтина, В. С. Библера, Е. М. Верещагина, Ю. М. Лотмана, Е. И. Пассова и др. устойчивым фактором взаимодействия культур определяется прежде всего диалог. Мы солидарны с М. М. Бахтиным, который отмечает, что культура живет диалогом, в нем – ее смысл и уникальность [6].

Э. Холл предложил расширить границы межкультурной коммуникации путем перемещения в учебные аудитории и придании ей черт учебного процесса. В результате межкультурная коммуникация стала рассматриваться не только как новое научное направление, но и как учебная дисциплина. Лингвометодические аспекты межкультурной коммуникации подробно изучены в трудах Л. И. Изотовой, Ю. А. Сороки-на, С. Г. Тер-Минасовой, В. П. Фурмановой и др. В наибольшей степени эта проблематика нашла отражение в практике преподавания иностранных языков, а также русского языка, в том числе и как иностранного. Исследователи анализируют место межкультурной коммуникации в поликультурной образовательной среде вуза [7], акцентируют внимание на ее роли в обучении бакалавров и магистров педагогических направлений [8], обращают внимание на пути совершенствования коммуникативной компетенции личности как социальной константы в инновационном вузе [9], говорят о важности формирования ценностного отношения к национальным языкам в полиэтническом регионе [10], рассматривают вопросы билингвизма и обучения на билингвальной основе [11].

Лингвометодический аспект межкультурной коммуникации находит отражение прежде всего в поликультурной образовательной среде, поэтому было естественно обратиться к работам, в которых рассматриваются различные вопросы поликультурного образования. Предметом исследования становятся особенности этнокультурной и языковой адаптации детей мигрантов [12], специфика обучения в полинациональных школах, в том числе и странах постсоветского пространства [13; 14], формирование языкового эстетического идеала [15] и т. д. Ученые уверены, что совместное изучение языков и культур является фактором формирования толерантности [16].

Современный мир быстро меняется, полученные в вузе знания устаревают, поэтому успешность профессиональной деятельности в большей степени связана одновременно и со способностью учиться в течение всей жизни. Идея непрерывного образования может быть реализована в различных формах. Это может быть дополнительное образование, профессиональная переподготовка, а также повышение квалификации. В работах исследователей представлена специфика обучения в магистратуре [17], аспирантуре [18], на курсах профессиональной переподготовки [19].

Важной задачей образования представляется необходимость постоянного повышения квалификации учителя русского языка, работающего в поликультурном образовательном пространстве, поэтому нам необходимо было изучить, насколько этот вопрос освещен в научной литературе. Наш анализ показал, что в своих работах авторы устанавливают возможные подходы к определению и оценке методик преподавания русского языка с целью их использования в системе повышения квалификации [20], дают характеристику современных образовательных технологий в преподавании русского языка как неродного в рамках программ повышения квалификации [2] и т. д.

Материалы и методы

Наше исследование проведено с использованием методов теоретического уровня, из которых наиболее важны анализ, систематизация и экспертиза научной и научно-методической литературы, посвященной рассмотрению методических аспектов межкультурной коммуникации в поликультурном образовательном пространстве, сравнение положений, выдвигаемых в различных источниках, их обобщение с целью выявления приоритетных направлений исследования. Нами использованы результаты деятельности преподавателей Мордовского государственного педагогического институте имени М. Е. Евсевьева по реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Межкультурная коммуникация в полиэтниче-

ском образовательном пространстве», являющейся эффективным способом повышения квалификации для работников образовательных организаций, ощущающих потребность и необходимость в формировании и развитии диалогической поликультурной среды. Выявление потребностей учителей русского языка поликультурной школы в дополнительном образовании, совершенствующем их межкультурную компетентность, осуществлялось в результате применения метода анкетирования.

Результаты исследования

Процесс развития межкультурной компетентности в целом предполагает развитие способности решать задачи межкультурного взаимодействия в своей профессиональной деятельности; развитие «эмоциональной культуры», толерантности, эмпатии, интеллектуальной гибкости, способности осознавать себя в качестве поликультурного субъекта.

Разработке содержания программы повышения квалификации «Межкультурная коммуникация в полиэтническом образовательном пространстве» предшествовало выявление потребностей потенциальных слушателей. С учителями русского языка и литературы, а также русского, родного языков и литературы городских и сельских школ был проведен опрос «Самоанализ умений межкультурного общения», который предполагал односложные и развернутые (письменные) варианты ответов. Его результаты позволили выявить методические затруднения педагогов, определить стратегию программы повышения квалификации, скорректировать содержание ее программно-методического обеспечения и отобрать соответствующие материалы. Исходя из этого, целью программы стало развитие профессиональной компетентности педагогов в области взаимодействия с участниками образовательного процесса – представителями различных этносов, а соответственно и различных культур. Актуальность программы определяется практической направленностью. Она создает предпосылки для освоения современных технологий и методик обучения в поликультурной школе, позволяет сориентировать педагогов на новые ценностные приоритеты профессионального образования, совершенствовать их функциональные возможности и повысить профессиональную мобильность на рынке труда.

Все содержание курса распределено по модулям, которые учитывают интеграционную функцию русского языка в поликультурной среде. Первый модуль «Прагматический аспект межкультурной коммуникации» включает темы, отображающие содержание языкового законодательства Российской Федерации и ее субъектов, концепции современного языкового образования. В его рамках систематизируются и углубляются знания слушателей об особенностях прав ребенка в полиэтнической среде, о специфике функционирования русского языка в межкультурной коммуникации. Второй модуль «Специфика межкультурной коммуникации с представителями конкретного региона (культуры): на примере Республики Мордовия» раскрывает различные аспекты формирования языковой личности. Он содержит темы, предполагающие углубление знаний о языке и культуре в контексте страно- и регионоведения, языковом обеспечении профессиональной коммуникации и др. Кроме того, в рамках модулей рассматриваются темы, предполагающие углубление знаний педагогов о тенденциях, парадигмах и направлениях современного русского языкознания, технологиях создания и восприятия текстов и т. д. Много внимания уделяется инновационным методикам преподавания русского языка в поликультурной среде, в том числе и работе с дистационной системой Moodle, позволяющей интенсифицировать обучение путем интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса и активизировать самостоятельность учащихся.

Развитие межкультурной компетентности учителя связано с рефлексией его профессиональной деятельности, поэтому на практических занятиях большое внимание уделяется таким видам деятельности, как моделирование профессионально-педагогического общения и его анализ, решение ситуативных задач процесса обучения, выявление ошибок, недостатков и затруднений в деятельности преподавателя русского языка полиэтнической школы.

Формой итоговой аттестации является защита портфолио, включающего краткий глоссарий основных понятий (максимальное количество баллов – 30), технологическую карту урока по русскому языку в поликультурной школе (максимальное количество баллов – 40), реферат (максимальное количество баллов – 30). Оценка «зачтено» ставится при сумме баллов не менее 60.

Во время обучения на курсах повышения квалификации обеспечено включение каждого педагога в различные виды профессиональной деятельности (мастер-классы, круглые столы, организационно-деятельностные игры, тренинги, малые группы по разработке моделей уроков русского языка в поликультурной школе, проектирование моделей развития конкретных компетенций учащихся и др.). Содержание занятий направлено на обновление и расширение их знаний в области методики обучения русскому языку, этнокультурных представлений, педагогической толерантности и т. п. Большая часть занятий проводится в диалоговой форме, орга-

низуется активное включение каждого педагога в осмысление задач профессиональной деятельности в условиях поликультурной образовательной среды.

Структура предложенного курса имеет методологическое сопровождение в виде контрольно-дидактического блока, показателей и критериев его оценивания, списка рекомендуемой литературы, базирующегося на работах ведущих методистов, перечня ресурсов «Интернет». Программа в полной мере учитывает требования к квалификации педагогических кадров и к материально-техническим условиям, обеспечивающим ее реализацию.

Лейтмотивом всей программы выступает идея о том, что процесс обучения русскому языку полинационального контингента учащихся строится с учетом специфики поликультурности образовательной среды полиэтнической школы. В целом она предполагает отбор материала, отвечающего задачам и специальным функциям учителя русского языка, работающего в поликультурной образовательной среде; его научно-методическую поддержку в процессе повышения квалификации, а также и в последующей профессиональной деятельности; взаимодействие учителей русского языка поликультурной школы и преподавателей системы постдипломного образования при реализации программы и готовности работать с полинациональным контингентом учащихся. Учителя должны четко представлять, что принцип обучения в контексте межкультурного диалога является одним из ведущих в современном языковом образовании, так как именно он помогает формированию культурно-толерантной личности, готовой понять и принять ценности не только своей, но и чужой культуры.

Обсуждение и заключения

На основе вышесказанного можно утверждать, что методические и содержательные аспекты развития межкультурной компетентности учителя русского языка поликультурной школы определяются направлениями развития современного образовательного пространства. Полинациональный характер российского государства, полиэтническая структура общества предопределяют многообразие типов учебных заведений, которые различаются языком обучения, этническим составом обучающихся, целями и содержанием гуманитарного, прежде всего языкового, образования. На учителя русского языка поликультурной школы ложится большой груз профессиональной ответственности за языковую подготовку детей разных национальностей и создание комфортных условий для их адаптации. В связи с этим умение вступать в межкультурный диалог становится важным качеством педагога.

Программа повышения квалификации «Межкультурная коммуникация в полиэтническом образовательном пространстве» дает возможность учителю развить свою профессиональную компетентность в области коммуникативных процессов, протекающих в межкультурном взаимодействии и, соответственно, помогает стать профессионально более мобильным специалистом.

Список использованных источников

1. *Hall E.* The Silent Language. New York : Doubleday, 1959. 116 p.

2. *Martin J. N., Nakayama T. K.* Intercultural communication in contexts. 4th ed. Boston : McGraw Hill., 2007. 126 p.

3. *Gass S. M., Neu J.* Speech acts across cultures // Challenges to communication in a second language. Berlin : Mouton de Gruyter, 1996. P. 65–86.

4. *Wiseman R. L.* Intercultural communication competence // Cross-cultural and intercultural communication. 2003. P. 167–190.

5. *Maloof V., Rubin D. L., Miller A. N.* Cultural competence and identity in cross-cultural adaptation: The role of a Vietnamese heritage language school // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2006. № 9 (2). P. 255–273.

6. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986. 125 с.

7. *Yusupova G. F., Podgorecki J., Markova N.G.* Educating young people in multicultural educational environment of higher education institution // International Journal of Environmental and Science Education. 2015. № 10 (4). P. 561–570.

8. *Аниол А. В.* Межкультурная коммуникация и ее роль в процессе обучения бакалавров и магистров // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 4 (7). С. 54-61.

9. *Belova N. A., Kashkareva E. A.* Methodical Ways of Enhancement of Personal Communicative Competence as a Social Constant at the Innovative University // Asian Social Science. 2015. № 8 (11). P. 19–25.

10. *Налдеева О. И., Водясова Л. П.* Формирование ценностного отношения к национальным языкам и литературе в полиэтническом регионе // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4 (28). С. 67–72. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/fc8/4_28_-_oktyabr_dekabr_.pdf (дата обращения: 03.09.2018).

11. *Мосин М. В., Водясова Л. П., Мосина Н. М., Чинаева Н. В.* Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 4 (89). С. 751–764. URL: http://edumag.mrsu.ru/index.php/ru/articles/74-

17-4/604-10-15507-1991-9468-088-021-201704-13 (дата обращения: 03.09.2018).

12. *Прокаева Е. П., Каштанова П. В., Пацера Е. Д.* Особенности этнокультурной и языковой адаптации детей мигрантов в образовательной среде Республики Мордовия // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 4 (32). С. 63–68.

13. *Бирюкова О. И., Морозова Е. Н.* Поликультурное образование в условиях Республики Казахстан: современное состояние проблемы // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 1. С. 7–12.

14. *Водясова Л. П., Жиндеева Е. А., Романенкова О. А.* Когитологический анализ в обучении русскому языку в национальных школах Казахстана // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 2. С. 34–41.

15. *Vodyasova L. P.* The development in students concepts of language aesthetic ideal while studying stylistics // Modern science. 2017. № 7. P. 132–134.

16. *Safonova V.* Co-learning of languages and cultures in the mirror of world tendencies in developing modern language education // Language and Culture. 2014. № 1. P. 109–126.

17. *Шукшина Т. И., Буянова И. Б., Горшенина С. Н.* Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 2. С. 79–84.

18. *Водясова Л. П., Шукшина Т. И., Мартынова Е. А., Уткина Т. В.* Особенности реализации программ аспирантуры как уровня высшего образования в педвузе // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4 (28). С. 35–40.

19. *Лебедева М. В.* Общие подходы к проектированию программ профессиональной переподготовки учителей // Ученые записки ИСГЗ. 2018. Т. 16. № 1. С. 316–321.

20. *Мацыяка Е. В., Осипова И. В., Савченко К. В.* Возможные подходы к определению, оценке и отбору методик преподавания русского языка и литературы с целью их использования в образовательной деятельности и системе повышения квалификации учителей // Профильная школа. 2017. Т. 5. № 1. С. 31–43.

21. *Бочина Т. Г., Хабибуллина Е. В.* Современные образовательные технологии в преподавании русского языка как неродного: концепция программы повышения квалификации учителей общеобразовательной школы // Филология и культура. 2012. № 2 (28). С. 23–27.

Поступила 06.12.2018;
принята к публикации 14.12.2018.

Об авторах:

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

Морозова Елена Николаевна, зав. кафедрой русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, доцент, moren70@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Водясова Любовь Петровна – научное руководство; критический анализ и доработка текста.

Морозова Елена Николаевна – сбор данных; анализ полученных результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Hall E. The Silent Language. New York, Doubleday, 1959. 116 p.

2. Martin J.N., Nakayama T.K. Intercultural communication in contexts. 4th ed. Boston, McGraw Hill., 2007. 126 p.

3. Gass S.M., Neu J. Speech acts across cultures. *Challenges to communication in a second language.* Berlin, Mouton de Gruyter, 1996. P. 65–86.

4. Wiseman R.L. Intercultural communication competence. *Cross-cultural and intercultural communication.* 2003. P. 167–190.

5. Maloof V., Rubin D.L., Miller A.N. Cultural competence and identity in cross-cultural adaptation: The role of a Vietnamese heritage language school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.* 2006; 9 (2): 255–273.

6. Bakhtin M.M. Aesthetics of literary creativity. Moscow, Art, 1986. 125 p. (In Russ.)

7. Yusupova G.F., Podgorecki J., Markova N.G. Educating young people in multicultural educational environment of higher education institution. *International Journal of Environmental and Science Education.* 2015; 10 (4): 561–570.

8. Aniol A.V. Intercultural communication and its role in the educational process for bachelors and masters. *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii* = Educational resources and technology. 2014; 4 (7): 54–61. (In Russ.)

9. Belova N.A., Kashkareva E.A. Methodical Ways of Enhancement of Personal Communicative Competence as a Social Constant at the Innovative University. *Asian Social Science.* 2015; 8 (11): 19–25.

10. Naldeva O.I., Vodyasova L.P. Formation of the value-based relation to national languages and literature in a polyethnical region. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 4 (28): 67–72. Available at: https://www.mordgpi.ru/up-

load/iblock/fc8/4_28_-_oktyabr_dekabr_.pdf (accessed 03.09.2018). (In Russ.)

11. Mosin M.V., Vodyasova L.P., Mosina N.M., Chinaeva N.V. Bilingualism''s Didactic Potential in Teaching a Foreign Language. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of education. 2017; 21 (4): 751–764. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.751-764. Available at: http://edumag.mrsu.ru/index.php/ru/articles/74-17-4/604-10-15507-1991-9468-088-021-201704-13 (accessed 03.09.2018). (In Russ.)

12. Prokaeva E.P., Kashtanova P.V., Pacera E.D. Peculiarities of ethnocultural and linguistic adaptation of migrant children in the educational environment of the Republic of Mordovia. *Gumanitarnyie nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 4 (32): 63–69. (In Russ.)

13. Biryukova O.I., Morozova E.N. Polycultural education in the Republic of Kazakhstan: current state of the problem. *Gumanitarnyie nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 9 (1): 7–12. (In Russ.)

14. Vodyasova L.P., Zhindeyeva E.A., Romanenkova O.A. The cogitological analysis in the Russian language education in national schools of Kazakhstan. *Gumanitarnyie nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 9 (2): 34–41. (In Russ.)

15. Vodyasova L.P. The development in students concepts of language aesthetic ideal while studying stylistics. *Modern science.* 2017; 7: 132–134.

16. Safonova V. Co-learning of languages and cultures in the mirror of world tendencies in developing modern language education. *Language and Culture.* 2014; 1: 109–126.

17. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of masters in terms of the networking of educational organization. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2015; 2 (22): 79–84. (In Russ.)

18. Vodyasova L.P., Shukshina T.I., Martynova E.A., Utkina T.V. The features of postgraduate programmes as the level of higher education in pedagogical institute. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 4 (28): 35–40. (In Russ.)

19. Lebedeva M.B. General approaches to designing programs of teachers'' professional training. *Uchenye zapiski ISGZ* = Scientists note of ISGZ. 2018; 16 (1): 316–321. (In Russ.)

20. Matsyyaka E.V., Osipova I.V., Savchenko K.V. Possible Approaches to the Definition, Assessment and Selection of Methodology of Teaching Russian Language and Literature for the Purpose of their Use in Educational Activity and in a Teacher Training System. *Profil'naya shkola* = School profile. 2017; 5 (1): 31–43. (In Russ.)

21. Bochina T.G., Khabibullina E.V. Modern Educational Technologies in Teaching Russian as a Nonnative Language: the Concept of the Development Programme for Teachers of Comprehensive Schools. *Filologiya i kul'tura* = Philology and culture. 2012; 2 (28): 23–27. (In Russ.)

Submitted 06.12.2018;
revised 14.12.2018.

About the authors:

Lyubov P. Vodyasova, Professor, Department of Native Language and Literature, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Philology), ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6767-6337, LVodjasova@yandex.ru

Elena N. Morozova, Head of Department of Russian language and methods of teaching Russian language, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), moren70@mail.ru

Contribution of the authors:

Lyubov P. Vodyasova – research supervision; a critical analysis and revision of text.

Elena N. Morozova – data collection; the analysis of the results obtained.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 784.96 (045)

Вокально-хоровая подготовка как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза

Ю. Б. Волегова[1*], И. С. Кобозева[2**]

[1]ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

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

[*]volegova1976@yandex.ru, [**]kobozeva_i@mail.ru

Введение: в условиях непрерывного развития мирового сообщества одной из главных целей современного образования является подготовка специалистов, способных к успешному решению профессиональ-

ных задач в соответствии со всеми видами профессиональной деятельности. Исходя из этих требований, авторами сделан вывод о необходимости формирования профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза в процессе вокально-хоровой подготовки. В статье рассмотрены трактовки категорий «компетентностный подход», «компетентность», «компетенции», определены понятия «профессиональная компетенция», «общепрофессиональная компетенция» и составляющие компоненты их структуры. Выявлены особенности формирования общепрофессиональной компетентности в процессе вокально-хоровой подготовки студентов.

Материалы и методы: исследование проводилось на основе использования теоретических методов, основным из которых выступает анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы; наблюдение за ходом учебного процесса.

Результаты исследования: подтверждается интерес научной общественности к проблеме формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза в условиях вокально-хоровой подготовки, определяется понятие «профессиональная компетентность». Обращается внимание на необходимость использования образовательных и здоровьесберегающих технологий, применения гносиологического, аксиологического, здоровьесберегающего и эмоционально-волевого подходов к здоровьесбережению в ходе вокально-хоровой подготовки, что положительно влияет на формирование профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза. Данное исследование дает возможность к разрешению вопросов согласованности формирования профессиональной компетентности и вокально-хоровой подготовки студентов педагогического вуза, их самореализации в профессиональной деятельности.

Обсуждения и заключения: обобщенный обзор научно-методического и психолого-педагогического материала свидетельствует о том, что педагогическое образование должно быть сориентировано на подготовку специалистов, обладающих профессиональной компетентностью, которая поможет им осуществлять вокально-исполнительскую и хормейстерскую работу в общеобразовательной школе на уроке музыки и во внеурочное время (хоровое, ансамблевое и массовое пение).

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, здоровьесберегающая технология.

Благодарности: авторы выражают благодарность анонимному рецензенту.

Vocal and choral training as a means of professional competence formation of pedagogical higher education institution students

***Yu. B. Volegova*[a*], *I. S. Kobozeva*[b**]**

[a]*Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia*

[b]*Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia*

[*]*volegova1976@yandex.ru,* [**]*kobozeva_i@mail.ru*

Introduction: in the conditions of the continuous development of the world community, one of the main goals of modern education is the training of specialists capable of successfully solving professional tasks in accordance with all types of professional activities. Based on these requirements, the authors concluded that it is necessary to form professional competence among students of a pedagogical university in the process of vocal and choral training. The article discusses interpretations of the categories “competency approach”, “competency”, “competence”, defines the concepts “professional competence”, “general professional competence” and the constituent components of their structure. The features of the formation of general professional competence in the process of vocal and choral training of students are revealed.

Materials and Methods: the study was based on the use of theoretical methods, the main of which is the analysis of scientific-methodical and psychological-pedagogical literature; monitoring the progress of the educational process.

Results: the article confirms the interest of the scientific community to the problem of the formation of professional competence of students of a pedagogical university in terms of vocal and choral training, defines the concept of «professional competence». Attention is drawn to the need to use educational and health-saving technologies, the use of gnosiological, axiological, health-saving and emotional-volitional approaches to health saving during vocal and choral training, which has a positive effect on the formation of professional competence among students of a pedagogical university. This study provides an opportunity to resolve issues of consistency in the formation of professional competence and vocal and choral training of students of a pedagogical university, their self-realization in their professional activities.

Discussions and Conclusions: A generalized review of the scientific-methodological and psycho-logical-pedagogical material suggests that teacher education should be focused on training specialists with professional competence that will help them to perform vocal and choral master's work in a secondary school in music lesson and after school hours (choral ensemble and mass singing).

Key words: competence-based approach, competency, competence, professional competence, health saving technology.

Acknowledgments: authors express gratitude to the anonymous reviewer.

Введение

В условиях непрерывного обновления и развития системы высшего образования обозначились новые требования к качеству профессиональной подготовки, в том числе и студентов педагогических вузов. Различные стороны этого вопроса отражены в последних правительственных документах: в Проекте «Образование 2020», постановлении Правительства РФ от 4 октября 2000 г. «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» на период до 2025 года, распоряжении Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р «О стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г.» и др. Проблема качественной подготовки высококвалифицированных кадров решается в условиях Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» на период до 2025 года отмечается, что система образования призвана обеспечить подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий. Вышесказанное актуализирует значительную реорганизацию направленности профессиональной подготовки со знаний на уровень профессиональных компетентностей студентов в решении новых профессиональных задач.

Несмотря на значительные изменения, произошедшие в образовательных организациях (вузах) – переход на многоуровневую систему образования, внедрение новых ФГОС ВО, научное осмысление компетентностной модели высшего образования – на современном этапе остается ряд нерешенных проблем. К ним можно отнести недостаточное научно-теоретическое обоснование компетентностной модели образования в каждой отдельной области или специальности, в частности музыкально-педагогической; использование в учебном процессе форм, методов и средств, не соответствующих обновленному содержанию; сохранение лидирующей позиции преподавателя, основанной на монологическом изложении учебного материала и пассивной позиции студента в организации своей учебной деятельности. В связи с этим актуальной становится решение проблемы поиска эффективных путей реализации компетентностного подхода к вокально-хоровой подготовке студентов педагогического вуза, отличительной чертой которого является трансформация знаний, умений, навыков в определенные компетенции, которые необходимы выпускнику вуза в его дальнейшей профессиональной деятельности.

Обзор литературы

В современных условиях уделяется достаточно много внимания исследованию проблемы профессионализма и компетентностного подхода в образовании. Методологические подходы к формированию профессиональной компетентности студентов педагогического вуза определяются в работах Э. Ф. Зеера, В. И. Байденко, А. А. Вербицкого, И. А. Зимней, В. В. Краевского, Н. В. Кузьминой, В. В. Серикова, В. А. Сластенина, Ю. Г. Татур, М. А. Холодной, А. В. Хуторского и др. По мнению Э. Ф. Зеера, компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминацию), самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности [1]. В. И. Байденко отмечает целесообразность компетентностного подхода, исходя из результата образовательного процесса, так как именно он позволяет сформировать междисциплинарно-интегрированные требования и ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций [2]. И. А. Зимняя подчеркивает, что компетентностный подход является системным в силу того, что объектом его приложения выступает компетентность как результат образовательного процесса, представляющего собой сложную, иерархически организованную уровневую многокомпонентную структуру, отвечающую всем основным характеристикам данной системы [3].

Сказанное свидетельствует, что компетентностный подход ориентирует на то, что в качестве основной составляющей обновления образовательного процесса выступает формирование

у обучающихся компетентности и компетенций. Так, по мнению А. В. Хуторского, компетентность – это «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности»; а компетенция «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [4].

Таким образом, во время обучения в вузе у студентов должна формироваться целостная система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной профессиональной деятельности, то есть профессиональная компетентность, которую ученые РГПУ им. А. И. Герцена определили как интегральную характеристику личности, определяющую способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [5].

В ФГОС ВО утверждены общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. По мнению Л. И. Сивицкой, общекультурные компетенции характеризуют такие способности профессионала в любом виде деятельности, как способность аналитически мыслить, критически оценивать, аргументированно выстраивать собственную позицию, включаться во все виды коммуникаций, организовывать сотрудничество [6]. Общепрофессиональные компетенции отражают набор основополагающих профессиональных способностей, знаний и умений профессионала, являющихся инвариантом для любой профессиональной деятельности. Овладение общепрофессиональными компетенциями определяет широту профессионального трудоустройства, следовательно, в профессиональной подготовке бакалавра педагогического образования формированию общекультурных компетенций необходимо уделять пристальное внимание [6].

Материалы и методы

В ходе исследования нами был использован метод теоретического анализа научно-методической и психолого-педагогической литературы. Исследование проведено на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск) и Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского (г. Ярославль).

Результаты исследования

Исследование показало, что в Мордовском государственном педагогическом институте имени Е. М. Евсевьева (МГПИ) вокально-хоровая подготовка осуществляется в процессе изучения дисциплин «Хороведение», «Вокальная подготовка», «Основы дирижирования», «Хоровое пение», «Музыкально-педагогические практикумы». Общей целью данных дисциплин является подготовка бакалавров к организации обучения в системе музыкального образования с учетом содержательной специфики курсов. В Ярославском педагогическом университете имени К. Д. Ушинского (ЯГПУ) вокально-хоровая подготовка студентов реализуется в результате освоения дисциплин «Хороведение», «Хоровая аранжировка», «Класс сольного пения», «Хоровой класс и практическая работа с хором», «Класс хорового дирижирования и чтения хоровых партитур», «Хоровое сольфеджио», «Методика работы с детским хором» и «Вокально-хоровой практикум». Общая цель курсов – формирование готовности студентов к осуществлению вокально-исполнительской и хормейстерской работы в общеобразовательной школе на уроке музыки и во внеурочное время (хоровое, ансамблевое и массовое пение). Оба учебных учреждения обеспечивают в процессе вокально-хоровой подготовки становление профессиональной и общепрофессиональной компетентности студентов, формирование у них таких компетенций, как умение работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия, способность к самоорганизации и самообразованию, готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности, владеть основами профессиональной этики и речевой культуры, готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов, способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики и мн. др.

В рамках нашего исследования мы рассмотрим процесс формирования компетенции ОПК-6 (готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся). Анализ перечня планируемых результатов обучения по дисциплинам показал, что в МГПИ эта компетенция формируется в результате освоения дисциплин «Безопасность жизнедеятельности», «Возрастная анатомия, физиология и валеология», «Основы педагогического мастерства», «Здоровьесберегающие технологии в образовании». В содержании курса «Основы вожатской деятельности» в разделе педагогические технологии в работе вожатых рассматриваются здоровьесберегающие технологии. В ЯГПУ в дополнение к вышеназванным дисциплинам ОПК-6 формируется в процессе вокально-хоровой подготовки студен-

тов на предметах профессионального цикла. Это обусловливается следующими обстоятельствами.

В настоящее время, по данным многих врачей-фониатров, участились случаи заболевания голосового аппарата школьников (от 6 до 41 %). Вокальная педагогика определяет следующие факторы риска для здоровья певческого голосового аппарата детей: несоответствие вокально-хорового репертуара возрастным, индивидуальным физиологическим особенностям певческого голосового аппарата (Г. П. Стулова), несоблюдение режима занятий, питания, сна (Н. Б. Гонтаренко, И. Б. Бархатова), нарушение основных гигиенических и физиологических требований к организации вокально-хоровых занятий (А. Г. Менабени), неправильная постановка голоса, пение форсированным звуком, физические зажимы при пении, утомляемость голосового аппарата речевой нагрузкой (Н. Б. Гонтаренко) и т. д. [7–10]

Одним из учреждениий, контролирующим вопросы здоровья подрастающего поколения, является Министерство образования и науки РФ. В законе РФ «Об образовании» (ст. 41 «Охрана здоровья обучающихся») отмечается, что система образования призвана обеспечить «пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, … организацию и созданию условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся … обеспечение текущего контроля за состоянием здоровья обучающихся»[1].

ФГОС НОО (от 6 октября 2009 года № 373) предъявляет требования к укреплению физического и духовного здоровья обучающихся через программу «Формирование экологической культуры здорового и безопасного образа жизни», которая реализуется во всех предметных областях, в урочное и внеурочное время. Поэтому образовательное учреждение на современном этапе развития общества должно стать важнейшим звеном в формировании и укреплении здоровья учащихся. В связи с этим становится актуальной проблема овладения студентами педагогического вуза здоровьесберегающими технологиями в процессе вокально-хоровой подготовки.

В связи с тем, что термин «технология» обозначается как «наука об искусстве» или «наука о мастерстве», нам остается добавить термин, характеризующий предметную область (вид искусства или мастерства), и получить значение любой конкретной технологии [11].

Область нашего исследования – здоровьесбережение в процессе вокально-хоровой подготовки. Следовательно, технологию применительно к поставленной проблеме можно определить как здоровьесберегающую педагогическую деятельность, направленную на сохранение и приумножение здоровья ребенка. А. М. Митяева считает, что термин «здоровьесберегающие образовательные технологии» можно рассматривать как качественную характеристику любой образовательной технологии, ее «сертификат безопасности для здоровья» и как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения [12].

Опираясь на исследования Н. К. Смирнова [13], мы следующим образом формулируем определения подходов к здоровьесберегающим технологиям в процессе вокально-хоровой подготовки студентов: *гносеологический* (осуществляется в процессе изучения строения голосового аппарата и механизмов его работы, а также освоению специальных упражнений, направленных на развитие, укрепление и оздоровление голоса); *аксиологический* (выражается в осознании учащимися ценности здоровья своего голоса, необходимости бережного отношения к нему, что способствует полноценной работе голосового аппарата); *здоровьесберегающий*, в котором особая роль отводится соблюдению режима дня, питания, занятий, сна и соблюдению правил охраны и гигиены своего голоса; *эмоционально-волевой*, способствующий проявлению положительных эмоций и переживаний, полученных в процессе занятий пением.

Таким образом, к вокально-хоровой подготовке студентов педагогического вуза предъявляются достаточно высокие требования, а высокий уровень профессиональной компетентности становится необходимым условием успешной профессиональной деятельности студента в будущем.

Обсуждения и заключения

Анализ научно-методической и учебной литературы показал, что по исследуемой нами проблеме под профессиональной компетенцией понимается интегральная характеристика личности, определяющая способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

В структуре профессиональной компетентности студентов-музыкантов мы выделяем следующие компоненты: 1. Умение работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия, способность к самоорганизации и самообразованию; 2. Готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии; 3. Обладать мотива-

[1] Федеральный закон «Об образовании в Российской федерации». М. : РИПОЛ классик ; Омега-Л, 2016. 142 с.

цией к осуществлению профессиональной деятельности; 4. Владение основами профессиональной этики и речевой культуры; 5. Готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов; 6. Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики; 7. Готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся.

Практическая деятельность показала, что для формирования профессиональной компетентности студентов необходимо использовать образовательные и здоровьесберегающие технологии. Применение гносеологического, аксиологического, здоровьесберегающего и эмоционально- волевого подходов к здоровьюсбережению в ходе вокально-хоровой подготовки положительно влияет на формирование профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза. Можно с уверенностью говорить о том, что данные технологии являются эффективными средствами, при правильном применении которых у обучающихся появляется стимул к активному познанию, творческому поиску новых знаний, побуждают к дальнейшему совершенствованию своей профессиональной деятельности.

В соответствии с вышеперечисленным мы сформулировали практические рекомендации по формированию профессиональной компетентности студентов педагогического вуза в процессе вокально-хоровой подготовки:

1. Считать формирование профессиональной компетентности студентов неотъемлемым компонентом вокально-хоровой подготовки в педагогическом вузе.

2. Создать условия для формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза в процессе вокально-хоровой подготовки.

3. Обозначить современные подходы, соответствующие требованиям времени и направленные на формирование профессиональной компетентности студентов педагогического вуза в процессе вокально-хоровой подготовки.

4. Разработать и реализовать технологию формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза в процессе вокально-хоровой подготовки.

Список использованных источников

1. *Зеер Э. Ф.* Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2010. 176 с.

2. *Байденко В. И.* Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 3–13.

3. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26, 76.

4. *Хуторской А. В.* Статья «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования» // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

5. Педагогика : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпициной. СПб. : Питер, 2013. 304 с.

6. *Сивицкая Л. А., Смышляева Л. Г., Смышляев А. В.* Реализация компетентностного подхода в высшей школе: дефициты методической готовности преподавателей // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2010. Вып. 12 (102). С. 52–55.

7. *Стулова Г. П.* Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М., 1992. 170 с.

8. *Бархатова И. Б.* Гигиена голоса для певцов : учеб. пособие. СПб. : Лань : ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2015. 128 с.

9. *Гонтаренко Н. Б.* Сольное пение: секреты вокального мастерства. 2-е изд. Ростов н/Д. : Феникс, 2007. 190 с.

10. *Менабени А. Г.* Методика обучения сольному пению : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1987. 78 с.

11. *Юдин В. В.* Педагогическая технология : учеб. пособие. Ч. 1. Ярославль, 1997. 48 с.

12. *Митяева А. М.* Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие для студ. Учреждений высш. проф. образования. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2012. 208 с. (Сер. Бакалавриат).

13. *Смирнов Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М. : АПК и ПРО, 2002. 121с.

Поступила 05.03.2019;
принята к публикации 11.03.2019.

Об авторах:

Волегова Юлия Борисовна, старший преподаватель кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1), Volegova1967@yandex.ru

Кобозева Инна Сергеевна, профессор кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор педагогических наук, kobozeva_i@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Волегова Юлия Борисовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, обобщение полученных результатов, подготовка текста статьи, компьютерная работа с текстом.

Кобозева Инна Сергеевна – научное руководство, определение замысла статьи, критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Zeer E.F. The personal developing technologies of primary professional tutorial for students of higher educ.establ. Moscow, Akademiya, 2010. 176 p. (in Russ.)
2. Baydenko V.I. Competences of professional education. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = The Higher education in Russia. 2004; 1: 3–13. (in Russ.)
3. Zimnyaya I.A. Competence-based approach. What is its place in the system of modern approaches to education problems (theoretic-methodological aspect). *Vysshee obrazovanie segodnya* = The Higher education today. 2006; 8: 20–26, 76. (in Russ.)
4. Hutorskoy A.V. Article "key competences as a component of the personal focused education". *Narodnoye obrazovanie* = National education. 2003; 2: 58–64. (in Russ.)
5. Pedagogics: The textbook for higher education institutions. The standard of the third generation. Under the editorship of A.P. Tryapitsina. St. Petersburg, Piter, 2013. 304 p. (in Russ.)
6. Sivitskaya L.A., Smyshlyaeva L.G., Smyshlyaev A.V. Realization of competence-based approach at higher school: deficiencies of methodical readiness of teachers. *Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta* = Messenger the Tomsk state un-t. 2010; 12 (102): 52–55. (in Russ.)
7. Stulova G.P. Development of a children's voice in the course of training in singing. Moscow, 1992. 170 p. (in Russ.)
8. Barkhatova I.B. Hygiene of a voice for singers: tutorial. St. Petersburg, Lan; Planet of music Publ., 2015. 128 p. (in Russ.)
9. Gontarenko N.B. Solo singing: secrets of vocal skill. 2nd. Rostov N/Д, Phoenix, 2007. 190 p. (in Russ.)
10. Menabeni A.G. Technique of training in solo singing. A tutorial for students ped. in-t. Moscow, 1987. 78 p. (in Russ.)
11. Yudin V.V. Pedagogical technology. Manual. P. 1. Yaroslavl, 1997. 48 p. (in Russ.)
12. Mityaeva A.M. Health saving pedagogical technologies: a tutorial for stud. of Institutions of higher professional educations. 3rd prod., reslave and additional Moscow, Akademy, 2012. 208 p. (in Russ.)
13. Smirnov N.K. Health saving educational technologies at modern school. Moscow, Agrarian and industrial complex and missile defense, 2002. 121 p. (in Russ.)

Submitted 05.03.2019;
revised 11.03.2019.

About the authors:

Yulia B. Volegova, Senior teacher, Department of the theory and technique of musical and art education of Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky (108/1 Respublikanskaya St., Yaroslavl, 150000, Russia), Volegova1967@yandex.ru

Inna S. Kobozeva, Professor, Department of music education and technique of teaching music, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), kobozeva_i@mail.ru

Contribution of the authors:

Yulia B. Volegova – the theoretical analysis of literature on a research problem, generaliza-tion of the received results, preparation of the text of article, computer work with the text.

Inna S. Kobozeva – the scientific management, definition of a plan of article, the critical analysis and completion of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.035.6(470.345)(045)

Патриотическое воспитание школьников средствами курса «История и культура мордовского края»

М. С. Волкова*, М. Г. Якунчева, Н. Н. Яушкина
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**marina-volkova-sar@yandex.ru*

Введение: в статье актуализируется значимость патриотического воспитания школьников; раскрывается воспитательный потенциал курса региональной истории; проанализированы и сформулированы педагогические условия патриотического воспитания обучающихся при изучении тем «Мордовия в годы

Октябрьской революции и Гражданской войны» и «Мордовия в годы Великой Отечественной войны» в курсе «История и культура мордовского края» (9 класс).
Материалы и методы: в исследовании использовались следующие методы: изучение психолого-педагогической литературы и нормативной документации по проблеме патриотического воспитания школьников; педагогический анализ содержания учебника «История и культура мордовского края».
Результаты исследования: в результате проведенного исследования изучена разноплановая литература, проанализирован учебник «История и культура мордовского края». Выявлены и описаны методы реализации воспитательного потенциала региональной истории, которые определяются особенностями содержания и структурирования курса; ценностными компонентами; внедрением в образовательную практику личностно-ориентированного и деятельностного подходов к обучению и воспитанию.
Обсуждение и заключение: выполненное исследование доказывает, что историческое образование обладает значительным воспитательным потенциалом. Патриотическое воспитание реализуется в содержании курса «История и культура мордовского края» в рамках организации учебной и внеучебной деятельности посредством включения исторической информации аксиологической направленности, использования личностно-ориентированного и деятельностного подходов к обучению и воспитанию обучающихся.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, общее историческое образование, ФГОС ООО, курс «История и культура мордовского края», Великая Российская революция, Гражданская война в России, Великая Отечественная война.

Благодарности: авторы выражают благодарность рецензентам.

Patriotic education of schoolchildren by means of the course «History and culture of the Mordovian region»

M. S. Volkova**, M. G. Yakuncheva, N. N. Yaushkina
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**marina-volkova-sar@yandex.ru,*

Introduction: the article actualizes the significance of students patriotic education; discloses educational potential of the content of modern historical education; analyzes and formulates pedagogical conditions for patriotic education in the topics: «Mordovia in the years of the October revolution and the Civil war» and «Mordovia during the great Patriotic war» of the course « History and culture of the Mordovian land» (grade 9).
Materials and Methods: the study used the following methods: the study of psychological and pedagogical literature, documentation on the problem of patriotic education of schoolchildren; pedagogical analysis of the content of textbooks on the course «History and culture of the Mordovian region».
Results: as a result of the study, diverse literature was studied, the textbook «History and Culture of the Mordovian Territory» was analyzed. We identified and described methods for the implementation of the educational potential of regional history, which are determined by the characteristics of the content and structuring of the course; value components; the introduction of personality-oriented and activity-based approaches to training and education into educational practice.
Discussion and Conclusion: the study proves that historical education has significant educational potential. Patriotic education is implemented in the content of the course “History and Culture of the Mordovia Territory” within the framework of the organization of educational and extracurricular activities through the inclusion of historical information axiological orientation, the use of personality-oriented and activity approaches to training and education of students.

Key words: Patriotic education, General historical education, Federal state educational standard, course «History and culture of the Mordovian region», the Great Russian revolution, Civil war in Russia, the Great Patriotic war.

Acknowledgements: the authors are grateful to the reviewers.

Введение

В современных условиях задача эффективной организации патриотического воспитания граждан, уважающих закон и общество, инициативных и ответственных, любящих свою Родину, признается актуальной, как государством, так и обществом.

Воспитание патриота прописано в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–

2020 годы». Ее основные проектно-программные ориентиры учитывают сложившиеся за последние десятилетия традиции воспитания граждан Российской Федерации и обеспечивают непрерывность воспитательного и социокультурного процесса формирования у них патриотического сознания. Одной из ключевых мер в рамках отмеченной программы является «активизация интереса к изучению истории страны и формирование чувства уважения к прошлому России, ее героическим страницам, в т. ч. сохранение памяти о подвигах защитников Отечества», что подчеркивает особое значение, которое всегда имел и продолжает сохранять курс исторических дисциплин в школьном образовании как важнейшей ступени обучения и воспитания подрастающего поколения[1].

ФГОС ООО, помимо акцента на содержательный компонент учебных дисциплин, определяет приоритетные направления в образовательной практике, одно из которых – формирование патриотического воспитания как одной из ключевых линий, которую реализует каждая общеобразовательная организация в рамках урочной и внеурочной деятельности обучающихся[2].

Обзор литературы

В современной педагогической литературе имеется значительное число работ, посвященных проблемам патриотического воспитания обучающихся.

Вопросы совершенствования патриотического воспитания подрастающего поколения на уроках истории, как в общетеоретическом, так и методологическом плане разработаны в трудах Л. Н. Боголюбова, Е. Е. Вяземского, А. Г. Колоскова, Т. В. Левкиной, О. Ю. Стреловой и др.

В рамках данного исследования наибольший научный интерес представляют публикации, посвященные реализации национально-регионального компонента содержания общего исторического образования (Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова [1], С. О. Тепшинова [2]).

При изучении проблемы патриотического воспитания обучающихся средствами курса «История и культура мордовского края» возникла необходимость проведения анализа научных работ, отражающих современные проблемы этнокультурного образования в Республике Мордовия. Это работы Н. Ф. Беляевой [3], С. Н. Горшениной [4], Л. П. Карпушиной [5], М. А. Якунчева [6] и др.

В условиях обновления содержания современного исторического образования, реализации требований ФГОС ООО и Историко-культурного стандарта (ИКС)[3] по отечественной истории данная проблема патриотического воспитания курсов региональной истории является весьма актуальной.

Материалы и методы

Исследование проводилось поэтапно. На первом этапе выделены теоретические основы патриотического воспитания, проанализирована степень изученности проблемы в педагогической и научно-методической литературе; изучена нормативная документация по изучаемой теме; проведена актуализация понятийного поля исследования; обобщен передовой педагогический опыт преподавания курса «История и культура мордовского края». На втором этапе сформулированы педагогические условия патриотического воспитания обучающихся в содержании курса «История и культура мордовского края»; выработаны методические рекомендации, адресованные педагогическим работникам.

Результаты исследования

В толковом словаре В. И. Даля слово «патриот» означает «любитель Отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник»[4]. Патриотизм как качество личности проявляется в любви к своему Отечеству, преданности, готовности служить своей Родине.

Патриотическое воспитание предполагает формирование бережного отношения к истории Отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа – любви к малой Родине, к своим родным местам; воспитание готовности к защите Родины; изучение обычаев и культур разных этносов.

В содержании ИКС актуализирован этнокультурный компонент содержания отечественной истории: «В школьном курсе истории необходимо усилить акцент на многонациональном и поликонфессиональном составе населения страны как важнейшей особенности отечественной истории. Для каждого из регионов России должен быть сформирован перечень «сквозных» исторических сюжетов, основанных на балансе между историей государства, общества и отдельных людей, между политической, социаль-

---

[1] Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» // Правовая система КосультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/ (дата обращения: 01.11.2018 г.).

[2] ФГОС ООО Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М. : Просвещение, 2018. 61 с.

[3] Историко-культурный стандарт. Концепция единого учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электронный ресурс]. URL: https://histrf.ru/biblioteka/b/kontsieptsiia-novogho-uchiebno-mietodichieskogho-kompliieksa-po-otiechiestviennoi-istorii (дата обращения: 02.11.2018 г.).

[4] *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля. Т. 3. 1882. С. 24.

ной и культурной историей, между историей национальной, мировой и локальной»[5].

Воспитательный потенциал курса «История и культура мордовского края» прежде всего связан с социальными функциями предметной области. Он определяется особенностями содержания и структурирования курса; ценностными компонентами; внедрением в образовательную практику личностно-ориентированного и деятельностного подходов к обучению и воспитанию.

Раскрывая общие подходы к проектированию воспитательного потенциала содержания курса «История и культура мордовского края», особое внимание следует обратить на то, что педагогическим инструментом его проектирования и реализации являются, в первую очередь, содержательные линии общего исторического образования. Они являются педагогическим механизмом отбора и конструирования учебного содержания изучаемого предмета и позволяют проектировать не только предметные, но и метапредметные и личностные результаты общего исторического образования. Смысловыми доминантами учебного предмета «История» являются его содержательные линии: историческое время; историческое пространство; историческое движение. Однако с воспитательной и ценностной точки зрения наиболее важными являются так называемые «сквозные содержательные линии», пронизывающие и связывающие все содержание исторического образования, например «Человек в истории»[6].

Сквозные содержательные линии, с одной стороны, позволяют проследить основные векторы развития региона в контексте российской истории, оценить роль исторических личностей в истории, дать нравственную оценку деятельности субъектов исторического процесса; с другой – расширить и обогатить подготовку учащихся, представленную в примерных программах по истории как единство содержательных (объектных) и деятельностных (субъектных) компонентов, ценностной (аксиологической) составляющей.

В ходе исследования был проведен педагогический анализ учебника за 9 класс «История и культура мордовского края в XX веке», подготовленного Т. Д. Надькиным, А. П. Солдаткиным, Т. И. Щербаковой[7]. Хронологические рамки содержания учебника охватывают XX в. Данный курс региональной истории изучается синхронно с курсами отечественной и всеобщей истории. Были определены темы, которые, на наш взгляд, обладают, ярким воспитательным потенциалом.

Параграф «Мордовия в годы Октябрьской революции и Гражданской войны» посвящен освящению ряда событий Великой российской революции: (25 октября (7 ноября по новому стилю) свержение Временного правительства; принятие Декрета о мире и Декрета о земле; установление советской власти на территории края; Гражданская война (боевые действия между большевистскими и антибольшевистскими силами; вооруженное противостояние населения (прежде всего крестьянства) и власти; продовольственная диктатура; деятельность комитетов бедноты; крупные выступления крестьян; боевые действия на территории края в годы гражданской войны; политика «военного коммунизма»))[8]. Посредством реализации историко-антропологического подхода к изучению истории в учебнике решается задача: Понять, чем же являлась Гражданская война в России для ее участников? При изучении Гражданской войны нельзя не учитывать роль политических и экономических факторов, но здесь важно отметить, что «все факторы, действующие в обществе или воздействующие на него, даже в тех исторических ситуациях, когда они выходят на первый план, опосредуются таким социокультурным достоянием, как общественная психология» [7]. Применение антропологического подхода к истории Гражданской войны целесообразно для понимания причины и характера действий и поступков отдельных личностей, входящих в разные социальные группы. В процессе Гражданской войны страна раздели-
лась на отдельные регионы с разным составом участников и соответственно разной психологией восприятия военных событий. В каждом регионе война имела свою специфику, которая определялась социальными и психологическими особенностями проживающего там населения. Особое внимание следует уделить «внешним» факторам, оказавшим немалое влияние на прохождение конфликта в регионе. Первая мировая война милитаризировала сознание населения, а революция распространила эту милитаризованную агрессию внутри российского общества.

---

[5] ИКС. Концепция единого учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электронный ресурс]. URL: https://histrf.ru/biblioteka/b/kontsieptsiia-novogho-uchiebno-mietodichieskogho-komplieksa-po-otiechiestviennoi-istorii (дата обращения: 02.11.2018 г.).

[6] *Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю.* Уроки истории: думаем, спорим, размышляем : пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М., 2012. С. 55.

[7] История и культура мордовского края в XX веке : учебник для 9 кл. общеобразоват. учреждений / Т. Д. Надькин, А. П. Солдаткин, Т. И. Щербакова ; под ред. Н. М. Арсентьева ; Издат. Центр ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева. Саранск, 2008. 248 с.

[8] Там же. С. 68–83.

Гражданская война в мордовском крае была вызвана началом мятежа Чехословацкого корпуса, наступлением А. В. Колчака, а затем А. И. Деникина.

Внутренним фактором явилась политика советской власти в отношении крестьянства. Использование историко-антропологического подхода позволит выявить основные мотивы участия в Гражданской войне у разных социальных групп, а также проследить влияние специфических условий внутригосударственного вооруженного конфликта на психологию его участников. В данной связи в учебнике описаны восстания крестьян: мятеж в селе Лада, восстание в Краснослободском уезде (организатор Дмитрий Фокин – руководитель секты «Новый Израиль»), «чапановское движение»[9].

Патриотизм является ключевой ценностной доминантой в изучении темы «Великая Отечественная война» (1941–1945 гг.). Как показал педагогический анализ содержания учебника, на изучение указанной темы отводится два параграфа из шестнадцати: «Уроженцы Мордовии на фронтах Великой Отечественной войны» и «Мордовия – составная часть тыла». В содержании учебника очень точно расставлены аксиологические акценты: «война и общество», «человек на войне», описан массовый героизм уроженцев Мордовии, жизнь на фронте, жизнь в тылу, жизнь в плену, какой была цена Победы[10]. Авторы учебника стремились сформировать у обучающихся чувство сопричастности к трагически-героическим страницам российской истории и тем самым способствовать формированию патриотического мировоззрения.

Параграф «Мордовия составная часть тыла» посвящен описанию состояния промышленности и транспорта, социальной сферы, деревне в годы войны. Центральным моментом рассмотрения данной темы явилось – «Человек на войне». Это повествование истории повседневной жизни людей в разных обстоятельствах тотальной войны: трудовые подвиги на производстве, голодная жизнь простых людей, социальное развитие края и др.[11]

Патриотическое воспитание в содержании курса «История и культура мордовского края» реализуется путем реализации личностно-ориентированного и деятельностного подходов обучения и воспитания, а воспитательный потенциал курса раскрывается путем присвоения исторического материала на основе формулировки ценностных отношений обучающихся.

В организации учебной деятельности обучающихся необходимо обращаться к проблемному, исследовательскому и проектному методам обучения; видам уроков, предполагающим активную и интерактивную деятельность обучающихся (дискуссия, дебаты, ученическая конференция и др.). Данные методы направлены на самостоятельный творческий поиск обучающегося, позволяют освоить содержание исторического материала на личностном уровне.

При проектировании технологий реализации воспитательного потенциала курса «История и культура мордовского края» в формировании патриотизма обучающихся могут применяться следующие подходы:

1. Организация индивидуально-ориентированного целеполагания, призванного обеспечить развитие познавательных интересов, положительной мотивации школьников к обучению.

2. Включение обучающихся в исследовательскую деятельность по изучению истории и культуры района, города, поселка, села.

3. Усиление воспитательных аспектов содержания образовательного процесса на основе использования исторического и культурного наследия региона.

4. Интеграция средств учебной и внеучебной воспитательной деятельности.

Методическими приемами, способствующими патриотическому воспитанию обучающихся, являются:

1. Использование на уроках документального материала, художественной литературы, произведений изобразительно искусства. Например, при изучении темы «Крестьянские восстания на территории Мордовии» целесообразно обратиться к анализу картины В. Макарова «Продкомиссар Анна Лусс».

2. Включение в образовательную практику приемов персонификации и драматизации: *От лица участника Гражданской войны расскажите о событиях восстания Ф. К. Миронова, произошедшего в 1919 г. в Саранске. Выразите свое отношение к главным персонажам вашего рассказа.*

3. Иллюстрирование и реконструкция изучаемых явлений, событий.

4. Составление характеристик исторических деятелей.

5. Использование компьютерных презентаций, видеофрагментов кинофильмов на исторические темы, аудиозаписей и др.

Обсуждение и заключение

Основными направлениями патриотического воспитания обучающихся в курсе «История и культура мордовского края» являются:

[9] История и культура мордовского края в XX веке : учебник для 9 кл. общеобразоват. учреждений / Т. Д. Надькин, А. П. Солдаткин, Т. И. Щербакова ; под ред. Н. М. Арсентьева ; Издат. Центр ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева. Саранск, 2008. С. 74–76.

[10] Там же. С. 136–167.

[11] Там же. С. 151–166.

1. Включение в содержание учебной и внеучебной деятельности исторической информации аксиологической направленности, предполагающей целенаправленный отбор исторического материала, обеспечивающего патриотическое воспитание школьников, а также создание на уроке ситуаций, вызывающих эмоционально-нравственные переживания патриотического толка.

2. Средствами реализации воспитательного ресурса курса является формирование системы знаний о ратном и трудовом подвиге предков через формирование эмоционально-ценностного отношения к деятелям и событиям отечественной и региональной истории; личной позиции и готовности к служению Отечеству.

3. Реализация на практике личностно-ориентированного и деятельностного подходов к обучению и воспитанию обучающихся.

Курс «История и культура мордовского края» в общеобразовательной организации обладает огромным воспитательным потенциалом по формированию у школьников патриотизма. В образовательной практике учителю истории необходимо реализовать образовательные и воспитательные возможности урочной и внеурочной работы по данному направлению.

Список использованных источников

1. *Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю.* Национально-региональный компонент исторического образования : пособие для учителя. М., 2008. 160 с.

2. *Тепшинова С. О.* Разработка и реализация национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта исторического образования в национально-государственных субъектах Российской Федерации : автореф. … канд. пед. наук. М., 2006. 24 с.

3. *Беляева Н. Ф., Пятыркина Е. П.* Роль школьного музея в патриотическом воспитании учащихся // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 2. С. 28–34.

4. *Горшенина С. Н.* Технологии реализации этнокультурного образования школьников: состояние проблемы // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 4 (8). С. 10–13.

5. *Карпушина, Л. П.* Этнокультурный подход к образованию как фактор успешной социализации представителей полиэтнического социума // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2 (22). С. 29–33.

6. *Якунчев М. А. Горшенина С. Н.* Этнокультурное образование в контексте различных научных подходов // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 1 (17). С. 71–75.

7. *Зимина В. Д.* Гражданская война 1918–1920 гг. как политических конфликт в развитии Российской государственности : учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс]. URL: http://www.antibr.ru/textbook/au_lgv2_t.html (дата обращения: 05.11.2018).

Поступила 06.11.2018;
принята к публикации 20.11.2018.

Об авторах:

Волкова Марина Семеновна, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат исторических наук, marina-volkova-sar@yandex.ru.

Якунчева Марина Геннадьевна, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат исторических наук, yakucnheva@rambler.ru

Яушкина Наталья Николаевна, старший преподаватель кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат исторических наук, yaushkina87@mail.ru.

Заявленный вклад авторов:

Волкова Марина Семеновна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

Якунчева Марина Геннадьевна – научное руководство, подготовка начального варианта текста.

Яушкина Наталья Николаевна – сбор данных, доработка текста, компьютерные работы.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Vyazemsky E.E., Strelova O.U. National-regional component of historical education: Manual for teachers. Moscow, 2008. 160 p. (In Russ.)

2. Tepshinova S.O. Development and implementation of the national-regional component of the state educational standard of historical education in the national-state subjects of the Russian Federation: author. ... Cand. ped. Sciences. Moscow, 2006. 24 p. (In Russ.)

3. Belyaeva N.F., Pyatyrkina E.P. The role of the school museum in the patriotic education of students. *Gumanitarnyie nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 2 (34): 28–34. (In Russ.)

4. Gorshenina S.N. Technologies for the implementation of the ethnocultural education of schoolchildren: state of the problem. *Gumanitarnyie nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2011; 4 (8): 10–13. (In Russ.)

5. Karpushina, L.P. Ethnocultural approach to education as a factor in the successful socialization of representatives of polyethnic society. *Gumanitarnyie nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2015; 2 (22): 29–33. (In Russ.)

6. Yakunchev M.A, Gorshenina, N.N. Ethnocultural Education in the Context of Different Scientific Approaches. *Gumanitarnyie nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2014; 1 (17): 71–75. (In Russ.)

7. Zimina V.D. The Civil War of 1918–1920. as a political conflict in the development of Russian statehood. Teaching guide. Available at: http: // www.antibr.ru/textbook/au_lgv2_t.html. (accessed 05.11.2018). (In Russ.)

Submitted 06.11.2018;
revised 20.11.2018.

About the authors:

Marina S. Volkova, 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), marina-volkova-sar@ yandex.ru.

Marina G. Yakuncheva, 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), yakucnheva@rambler.ru

Natalia N. Yaushkina, Senior Lecturer, Departments of Russian and World History and methods of teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (History), yaushkina87@mail.ru .

The contributing of the authors:

Marina S. Volkova – theoretical analysis of the literature on the research problem.

Marina G. Yakuncheva – scientific guidance, preparation of the initial version of the text.

Natalia N. Yaushkina – data collection, text refinement, computer work.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378

Развитие творческой активности студентов в процессе изучения иностранного языка

М. Ш. Гусейнова
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»,
г. Махачкала, Россия
madina_alieva_75@mail.ru

Введение: статья посвящена проблеме формирования творческой активности студентов в процессе изучения иностранного языка. Целью исследования является рассмотрение методов, позволяющих создать на занятиях творческую атмосферу, когда каждый студент вовлечен в активный познавательный процесс, таких как ролевая игра, метод проектов и др. Обосновывается необходимость интерактивных методов обучения.
Материалы и методы: в исследовании использовались методы теоретического анализа изучаемой проблемы на основе изучения педагогической литературы; метод системного анализа и синтеза.
Результаты исследования: выделены наиболее эффективные методики обучения иностранному языку, развивающие творческую активность студентов; раскрыты потенциальные возможности интерактивных методов обучения иностранному языку студентов; охарактеризованы два вида методов обучения иностранному языку − игровой метод и метод проектов.
Обсуждение и заключения: обучение студентов с помощью новейших информационных технологий позволяет повысить мотивацию к обучению, способствует развитию их познавательной активности, значительно повышает интерес к учебе и уровень творческой самореализации, формирует коммуникативные навыки. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования при обучении иностранному языку новых технологий (особенно игрового метода и метода проектов), способствующих развитию у студентов самостоятельности, творческой активности, укреплению межличностных отношений, основанных на сотрудничестве и сотворчестве в группах.

Ключевые слова: творческая активность, информационные технологии, метод проектов, ролевая игра, преподавание иностранного языка, интерактивные методы, учебный процесс.

Development of creative activity of students in the process of learning a foreign language

M. Sh. Huseynova
Dagestan State University, Makhachkala, Russia
madina_alieva_75@mail.ru

Introduction: the article is devoted to the problem of shaping the creative activity of students in the process of learning a foreign language. The aim of the study is to consider methods for making a creative atmosphere in a foreign language classroom, where each student is involved in an active creative cognitive process, such as role-playing, the project method, etc. The necessity of interactive teaching methods.
Materials and Methods: the study used the methods of theoretical analysis of the problem under study based on the study of the pedagogical literature; system analysis and synthesis method.
Results: on the base of the scientists' opinions the most effective methods of teaching a foreign language, developing students' creative activity, are identified; the potential of interactive methods of teaching students a foreign language are revealed; two types of foreign language teaching methods are characterized – the game method and the project method.
Discussion and Conclusions: the training of the students with the help of the latest information technologies allows to increase the motivation to learn, contributes to the development of their cognitive activity, significantly increases the interest in learning and the level of creative self-realization, forms communication skills. The practical significance of the research lies in the potential of using new technologies in teaching students a foreign language, in particular the game method and the project method that promotes students' independence, creative activity, strengthening interpersonal relations based on cooperation and co-creation of students in groups.

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

Введение

Интеграция России в мировое сообщество способствовала тому, что перед российской системой образования были поставлены новые задачи, модернизировано содержание обучения, разработаны новые образовательные технологии в обучении иностранным языкам. Внедрение новых информационных технологий поставило высшее образование перед необходимостью воспитания творчески активной личности, способной самостоятельно воспринимать и оценивать новую информацию, принимать решения, генерировать новые профессиональные идеи. По мнению Е. А. Седовой, «творческая активность в учебной деятельности – это субъективная сторона учебного труда обучающихся, отражение потребностей, интересов, способностей, волевых усилий, эмоционального отношения к изучаемому предмету»[1] [1]. В связи с этим сегодня одна из важнейших функций преподавания состоит в том, чтобы привить умения, позволяющие студентам самостоятельно добывать информацию и активно включаться в творческую, исследовательскую деятельность, в силу чего в процессе обучения необходимо применение таких методов, которые способствуют развитию у студентов умения учиться, учиться творчески и самостоятельно.

В настоящей статье мы рассмотрим методы обучения иностранному языку, способствующие развитию творческой активности студентов.

Обзор литературы

Многие ученые обращают внимание на необходимость развития творческой активности студентов в преподавании иностранного языка в вузе. Большинство из них отмечают преимущества новых информационных технологий, в частности интерактивных методов, таких как ролевая игра, метод проектов и др. Проанализировав работы О. С. Егоровой, И. И. Хрулевой, Н. Б. Назаровой, О. Л. Моховой, Н. М. Черновой, Т. А. Лабаевой, мы пришли к выводу, что для развития творческой активности особое место в проведении занятий по иностранному языку следует отводить интерактивным формам обучения, развивающим активность студентов, их способность самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность на иностранном языке, развивающим творческий потенциал с учетом индивидуальных особенностей. Следует согласиться с С. В. Еловской и Е. А. Кругловой, которые полагают, что творческий характер данных методов «позволяет создавать обучающую языковую среду, включая в ее пространство всех обучающихся, которые стремятся к творческому поиску, самовыражению,

[1] *Седова Е. А.* Ролевая игра как средство стимулирования творческой активности девушек и юношей-студентов младших курсов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 10. С. 384.

саморазвитию»[2] [2]. Большая роль в этом возложена на преподавателя, который координирует 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»[3] [3]. Н. Б. Назарова и О. Л. Мохова также отмечают, что «в работе с современными информационными технологиями особенно возрастает роль преподавателя как координатора и организатора процесса обучения, который получает возможность более гибко направлять учебный процесс с учетом индивидуальных возможностей каждого учащегося»[4] [4].

Таким образом, преподаватель вуза на занятиях иностранного языка должен развивать творческую активность студентов, для чего использовать интерактивные методы обучения, способствующие самостоятельной работе, учитывая индивидуальные особенности каждого обучающегося.

Материалы и методы

Для определения особенностей при обучении иностранному языку студентов, выявления оптимальных условий для повышения их творческой активности в высшей школе использовался метод системного анализа и синтеза. Для раскрытия проблем формирования творческой активности при обучении иностранному языку студентов и их успешного решения использовались методы теоретического анализа на основе изучения педагогической литературы.

Результаты исследования

Для развития творческой активности студентов большое значение имеет самостоятельная работа. Проявляя самостоятельность в выборе того или иного дополнительного материала, учащиеся исходят из своих потребностей, интересов, и это придает обучению личностный смысл, позволяет внедрить в учебный процесс нетрадиционные формы обучения, которые способствуют развитию творческих способностей, мышлению, умению перестраиваться в быстро меняющемся современном обществе [5]. Таким образом, сегодня одна из важнейших функций преподавания состоит в том, чтобы привить умения, позволяющие самостоятельно добывать информацию и активно включаться в творческую, исследовательскую деятельность. В связи с этим в процессе обучения необходимо применение таких методов, которые способствуют развитию у студентов умения учиться, учиться творчески и самостоятельно. Таковыми являются прежде всего интерактивные методы обучения.

Большое значение для успешности обучения общению на иностранном языке имеет правильно организованная коллективная работа. Выполняя коллективные задания, студенты сосредоточивают свое внимание не на форме высказывания, а на содержании. Важна при этом цель совместной деятельности – узнать новую информацию и зафиксировать, оценить ее, сопоставить различные точки зрения, сообща обсудить проблемные задания, принять участие в дискуссии. В процессе выполнения интерактивных заданий студенты проявляют самостоятельность и творчество, а не являются пассивными исполнителями речевых действий. Интерактивные формы обучения позволяют моделировать подобные ситуации, так как они, прежде всего, ориентированы на активное общение и взаимодействие обучающихся с преподавателем и между собой, развивают творческий потенциал студентов с учетом их индивидуальных особенностей. В процессе данного взаимодействия появляется возможность организовать особое образовательное пространство, которое способствует вовлечению всех субъектов образовательного процесса в активное и творческое обучение иностранному языку.

Представим некоторые интерактивные методы обучения иностранному языку и взаимосвязанные с ними нетрадиционные организационные формы обучения.

Так, игровой метод обучения иностранному языку предполагает проведение занятий в форме ролевых / деловых игр, викторин. При дискуссионном методе обучения используются занятия в форме дебатов, круглых столов, семинаров и др. Творческие методы обучения способствуют творческому поиску, самовыражению и саморазвитию на занятиях с элементами драматизации, при проведении тематических вечеров, посвященных изучению языков и культур. Компьютерные методы обучения предполагают проведение виртуальных конференций, форумов и семинаров.

Отдельные авторы считают ролевую игру одним из наиболее эффективных способов стимулирования творческой активности студентов. Стимулирование творческой активности студен-

---

[2] *Еловская С. В., Круглова Е. А.* Использование интерактивных методов в обучении иностранному языку // Гаудеамус. 2018. Т. 17. № 38. С. 38.

[3] *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.

[4] *Назарова Н. Б., Мохова О. Л.* Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. С. 248.

тов посредством ролевой игры должно осуществляться поэтапно, методом индукции. К ее преимуществам относят то, что она как один из видов речевого общения:

– является средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса;

– способствует лучшему усвоению грамматических структур, служит основой развития речемыслительной деятельности студентов, способствует развитию как подготовленной, так и неподготовленной речи;

– содействует эстетическому воспитанию студентов, сплочению коллектива, полному раскрытию творческих способностей и творческой активности каждого студента[5] [6].

Однако надо заметить, что даже при использовании интерактивных методов обучения уровень владения иностранным языком у студентов будет разным. По этой причине следует вести постоянный контроль для выявления уровня владения умениями и навыками, сформировавшимися во время обучения, и понимания ранее пройденного материала у обучающихся. Контроль степени владения умениями – неотъемлемая часть всего процесса обучения иностранному языку. С этой целью представляется важным проводить компьютерное тестирование. Интерактивные тесты, применяемые на разных этапах обучения, помогают в решении целого комплекса задач: 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 [7].

Одной из действенных форм, позволяющих создать на занятиях по иностранному языку исследовательскую творческую атмосферу, где каждый студент вовлечен в активный творческий познавательный процесс на основе педагогики сотрудничества, является метод проектов. Проектная методика не только способствует развитию коммуникативных способностей студентов, но и обогащает знания по предмету, создает благоприятные условия для раскрытия и проявления творческих способностей, так как при выполнении проекта доминирует творческо-информационная направленность. Студенты имеют целью сбор информации по какой-либо теме, а затем ознакомление с этой информацией, облекаемой в определенную форму. Это могут быть газеты, видеофильмы, рефераты, макеты и пр. Этот метод укрепляет межличностные отношения, основанные на сотрудничестве и сотворчестве. Создание проблемных ситуаций в работе над проектом – один из важных моментов, поскольку проблемные ситуации являются компонентами метода проблемного обучения, который, в свою очередь, наиболее эффективен для процесса развития творческого потенциала студентов, активизации и формирования их интереса к обучению на занятиях по иностранному языку [8].

Обсуждение и заключения

В образовательном процессе вуза одной из наиболее важных целей обучающих и воспитательных воздействий является стимулирование творческой активности студентов, в частности на занятиях по иностранному языку. Большое значение имеет обучение с помощью новейших информационных технологий, что позволяет повысить мотивацию к обучению, способствует развитию познавательной активности, повышению интереса к учебе и уровня творческой самореализации, формированию коммуникативных навыков.

Среди интерактивных методов следует выделить такие, как игровой метод и метод проектов, которые способствуют развитию у студентов самостоятельности, творческой активности при изучении иностранного языка. Так, «метод проектов» является одним из эффективных методов исследовательской деятельности на занятиях по иностранному языку, направленных на развитие творческой активности студентов, поскольку, овладевая культурой выполнения проектных заданий, студент приучается творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ним задач, реализовывать усвоенные им средства и способы работы. Ролевая игра является средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, содействует эстетическому воспитанию студентов, сплочению коллектива, более полному раскрытию творческих способностей, творческой активности каждого студента и т. д. Таким образом, использование интерактивных методов обучения иностранному языку способствует лучшему запоминанию изученного материала, развитию познавательной активности и мотивации к изучению иностранного языка.

Список использованных источников

1. *Седова Е. А.* Ролевая игра как средство стимулирования творческой активности девушек и юношей-студентов младших курсов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 10. С. 384–385.

[5] *Седова Е. А.* Ролевая игра как средство стимулирования творческой активности девушек и юношей-студентов младших курсов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 10. С. 385.

2. *Еловская С. В., Круглова Е. А.* Использование интерактивных методов в обучении иностранному языку // Гаудеамус. 2018. Т. 17. № 38. С. 35–39.

3. *Чернова Н. М., Лабаева Т. А.* Самостоятельная познавательная деятельность студентов в изучении иностранного языка // Теория и практика: совершенствование современного научного знания : сб. ст. науч. тр. / под общ. ред. С. В. Кузьмина. Казань, 2017. С. 237–241.

4. *Назарова Н. Б., Мохова О. Л.* Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. С. 248–250.

5. *Егорова О. С., Хрулева И. И.* Педагогические средства повышения мотивации к изучению иностранного языка // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 3. С. 93–98.

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

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

Поступила 25.03.2019;
принята 27.03.2019.

Об авторе:

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

Автор прочитал окончательный вариант рукописи.

References

1. Sedova E.A. Role-playing game as the way of stimulating the creative activity of girls and boys-junior students of a technical college in the process of learning a foreign language. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* = Actual problems of the humanities and natural sciences. 2014; 10: 384–385. (in Russ.)

2. Elovskaya S.V., Kruglova E.A. The using of interactive methods in teaching a foreign language. *Gaudeamus*. 2018; 38: 35–39. (in Russ.)

3. Chernova N.M., Labaeva T.A. Independent cognitive activity of students in learning a foreign language. *Teoriya i praktika: sovershenstvovanie sovremennogo nauchnogo znaniya: sb. st. nauch. tr. / pod obshch. red. S.V. Kuz'mina* = Theory and practice: improvement of modern scientific knowledge: a collection of scientific articles / under total. ed. S.V. Kuzmin. Kazan', 2017. P. 237–241. (in Russ.)

4. Nazarova N.B., Mokhova O.L. New information technologies in teaching foreign languages. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2016; 3: 248–250. (in Russ.)

5. Egorova O.S., Khruleva I.I. Pedagogical means of increasing the motivation to learn a foreign language. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* = Yaroslavsky pedagogical journal. 2015; 3: 93–98. (in Russ.)

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

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

Submitted 25.03.2019;
revised 27.03.2019.

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 802/809: 070(077)

Совершенствование навыков критического мышления посредством анализа новостного контента современных СМИ: из опыта работы

Ю. Б. Дюндик*, О. В. Кузнецова*
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Россия
**dyular@mail.ru, **kuznetsova1@mail.ru*

Critical thinking is a desire to seek, patience to doubt, fondness to meditate, slowness to assert, readiness to consider, carefulness to dispose and set in order; and hatred for every kind of imposture.

Francis Bacon

Введение: в статье рассматривается опыт авторов по эффективному развитию и совершенствованию критического мышления студентов языкового вуза; подробно описывается методика работы с новостным контентом современных СМИ. Недостаточный уровень сформированности критического мышления современной молодежи, а также зачастую низкая социальная активность и заинтересованность в происходящем в мире в целом создает необходимость дальнейшего развития навыков критического мышления как необходимого качества выпускника вуза и будущего специалиста, чья работа неизбежно связана с критическим анализом происходящего в мире.
Материалы и методы: в основе предлагаемой методики лежит теория социальной обусловленности языкового образования; использованы методы теоретического (анализ научной и методологической литературы) и практического анализа проблемы формирования и развития критического мышления; метод наблюдения и аналитической обработки результатов учебного процесса.
Результаты исследования: в результате работы с новостным контентом современных СМИ авторами разработана методика совершенствования критического мышления студентов, что нашло подробное описание в статье. Сделан вывод о том, что чем выше развит навык критического мышления будущего специалиста, тем успешнее происходит его социализация в профессиональной среде.
Обсуждение и заключение: работа с новостным контентом – прекрасный способ развития критического мышления, преподаватель при этом является не источником информации, а модератором, который направляет студента, учит не просто чтению и трансляции новости, но и умению поставить проблему, рассмотреть ее с точки зрения социальной обусловленности, критически осмыслить, соотнести с уже существующими знаниями и вызвать интерес к презентуемой информации у своих одногруппников, также способствуя критическому осмыслению информации с их стороны.

Ключевые слова: критическое мышление, оценивание информации, новости, дискуссия.

Благодарности: авторы благодарны анонимному рецензенту, чьи комментарии позволили улучшить качество текста.

Analyzing modern Mass Media news as a means of critical thinking development: sharing experience

Yu. B. Dyundik*, O. V. Kuznetsova*
Irkutsk State University, Irkutsk, Russia
**dyular@mail.ru, **kuznetsova1@mail.ru*

Introduction: the article presents the authors' experience of critical thinking development among students of linguistics; some methods of work with modern news are described. Low level of critical thinking skills, low social activity and lack of interest in all that's happening around make the further development of critical thinking necessary for a graduate student as a future specialist, whose work will be definitely connected with critical evaluation.
Materials and Methods: as a basis we use the theory of social conditioning of language education; methods of theoretical (analysis of scientific and methodological literature) and practical analysis of critical thinking development as well as methods of observation and analytical systematization of education process are used.

Results: the authors present an algorithm of critical thinking development working with Mass Media news. The idea is that the higher the level of critical thinking skill is, the more successful the future specialist will be in his profession.
Discussion and Conclusion: work with Mass Media news is a perfect method to develop students' skill of critical thinking, the lecturer in this situation is not the source of information, but the person who teaches students not just to read and retell a piece of information, but to differentiate and set the problem, develop it from the point of view of social conditions, correlate with information students already have on this problem and initiate interest among group mates, provoking critical thinking.

Key words: critical thinking, information evaluation, news, discussion.

Acknowledgements: the authors are grateful to the anonymous reviewer whose comments have improved the quality of the manuscript.

Введение

Проблема формирования навыков критического мышления является актуальной, несмотря на достаточно широкую ее освещенность с теоретической точки зрения в современной литературе, однако прикладным методам их развития уделяется, на наш взгляд, не так много внимания. В данной статье предлагается один из практических методов развития и совершенствования навыков критического мышления у студентов выпускного курса языкового вуза как необходимого качества будущего специалиста, чья работа неизбежно связана с критическим анализом происходящего в мире.

Обзор литературы

Вопросы критического мышления широко рассматриваются в зарубежной литературе [1], огромное количество информации и источников можно найти на сайте http://www.criticalthinking.org [2]. Российские исследователи также активно исследуют критическое мышление с различных позиций и дискутируют на данную тему [3–6 и др].

Материалы и методы

В данной статье предлагается один из способов развития и совершенствования навыков критического мышления, активно применяемый авторами в процессе преподавания дисциплин «Практический курс английского языка» и «Практикум по культуре речевого общения» (английский язык, выпускной курс бакалавриата, направление подготовки Перевод и переводоведение) на базе факультета иностранных языков Иркутского государственного университета. В основе предлагаемой методики лежит теория социальной обусловленности языкового образования; использованы методы теоретического (анализ научной и методологической литературы) и практического анализа проблемы формирования и развития критического мышления; метод наблюдения и аналитической обработки результатов учебного процесса.

Результаты исследования

Сегодня особое внимание в образовании уделяется не просто интеллектуальному развитию студента, но и его личностно-смысловой сфере, его отношению к постигаемой действительности, осознанию ее ценности, поиску причин и смысла происходящего вокруг – иначе говоря, умению рефлексировать – критически мыслить. Согласно исследованиям [5], основополагающие элементы критического стиля мышления студента вуза заключаются в следующем: 1) способность уверенно ориентироваться в излагаемом материале и оценивать степень достоверности предлагаемой учебной информации, соотнося ее с тем, что известно; 2) открытость по отношению к нестандартным способам решения как известных, так и новых задач, стремление к познанию нового; 3) готовность к конструктивному диалогу с преподавателем и партнерами, умение отстаивать собственную точку зрения, а при необходимости реализовывать различные варианты ее пересмотра в случае приведения оппонентом неопровержимых контрдоводов; 4) нацеленность на самодиагностику уровня сформированности различных умений и качеств на основе сравнения собственных результатов с заданными эталонами; 5) рефлексия всех пунктов своего учебного маршрута в контексте подготовки к будущей профессиональной деятельности, их конкретного назначения, той или иной последовательности; 6) артикулированное выражение и отстаивание той или иной философско-мировоззренческой позиции.

Г. А. Позднякова [6] характеризует процесс формирования критического мышления следующим образом: это 1) целенаправленный процесс влияния на личность с целью ее всестороннего развития; 2) процесс передачи ранее накопленных и приобретения новых знаний, которые являются неотъемлемой частью педагогического процесса; 3) социальный процесс, так как обсуждение идей происходит в коллективе; 4) са-

мостоятельный процесс использования знания для синтеза, анализа и оценки сложных и неоднозначных ситуаций и проблем; 5) интеллектуальный процесс, направленный на решение широкого круга профессиональных, повседневных и личных проблемных ситуаций; 6) совместный процесс деятельности преподавателя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие учащегося, его образование и воспитание, направленные на достижение целей образования.

Таким образом, процесс формирования критического мышления представляет собой интегрированный процесс, активизирующий самостоятельную познавательную, аналитическую деятельность студента с опорой на его уже существующий опыт, формирующий всесторонне развитую личность, готовую к профессиональной деятельности на высоком уровне.

Поскольку описываемая ниже методика применяется на выпускном, четвертом курсе бакалавриата, основные компетенции будущего выпускника являются практически сформированными и требуют лишь некоторого усовершенствования; студент имеет высокий уровень владения английским языком (фонетический, лексический, грамматический, культурологический уровни). Использование этого вида деятельности именно на выпускном курсе, на наш взгляд, более оправдано, поскольку, во-первых, для обработки, усвоения и презентации такого рода достаточно сложного и «живого» материала как новостной контент СМИ, требуется высокий уровень владения иностранным языком и, во-вторых, именно темы, которые чаще всего находят отражение в ежедневных новостях, являются основными темами изучения выпускного курса (Politics, Economics, Crime and Punishment, Environment, Social Problems).

Так, например, студенты получают задание подготовить и презентовать новости на следующее занятие. В зависимости от их количества в группе, каждый из них или пара студентов получают свою тематику – Политика, Экономика, Происшествия, Экология, Социальные проблемы (на следующее занятие уже другие студенты получают эту же тему, таким образом, каждый обучающийся будет иметь возможность подготовиться по теме, и чаще всего, не по одному разу в течение учебного года). Одному-двум студентам тему можно не определять, а предоставить право выбора, благодаря чему можно увидеть и понять круг особо важных событий / новостей для своих студентов, что позволит в дальнейшем поддерживать в них заинтересованность к происходящему в мире, отталкиваясь от конкретно их интересов.

Выбор новости – ответственный момент для любого студента. Во-первых, необходимо определиться, какой вид СМИ послужит источником новости. Роль преподавателя на данном этапе состоит в том, чтобы направить, подсказать, очертить тот круг источников, на которые можно полагаться и где, соответственно, можно наблюдать не только «качественный» язык прессы, но и где желательно минимальное использование спонтанной речи (с точки зрения обучения английскому языку и общей цели повышения и совершенствования навыков критического мышления, подготовленная речь является более правильной, четкой, сформулированной, аргументированно и грамотно выстроенной). Не секрет, что молодое поколение предпочитает печатным СМИ Интернет (исходя из опыта преподавания, 100 % студентов пользуются интернет-порталами, интернет-версиями газет / журналов). Г. Н. Трофимова [7] отмечает, что все средства массовой информации, заявившие о себе в Интернете, можно условно разделить на четыре основные категории и одну дополнительную. К основным категориям относятся электронные информационные агентства, сетевые копии и сетевые версии бумажной периодической печати, сайты радиовещательных и телевизионных программ и собственно сетевые СМИ. Дополнительным средством массовой информации можно назвать индивидуальные веб-страницы профессиональных журналистов.

Одно из основных требований при выборе новости – новость должна быть представлена не парой предложений, а в виде некой аналитической мини-статьи, то есть обладать информационной насыщенностью, достаточной для того, чтобы проследить мнение автора и критически проанализировать его позицию. Также анализируемая новость / проблема должна носить коммуникативный характер, давая возможность вступить в дискуссию и обменяться мнениями. При подготовке статьи к презентации, на наш взгляд, есть несколько положительных моментов. Во-первых, выбирая новость, о которой студент хочет рассказать на занятии, ему приходится просмотреть и проанализировать достаточно большой объем информации по заданной теме, пока он не найдет именно ту статью / новость, которой захочется поделиться со своими одногруппниками и обсудить. Поиск новости для презентации в любом случае будет для него интересным и познавательным, поскольку позволит познакомиться с наиболее актуальными событиями, происходящими в мире (новость можно подготовить не только о стране изучаемого языка, но и о любой стране в мире; тем не менее, исходя из опыта, студенты чаще выбирают те страны, чьи языки они изучают), что, безусловно, обеспечит личностный рост, развитие студента. Во-вторых, студент будет подби-

рать статью в соответствии с уровнем своей языковой подготовки. Но, несмотря на то, что статья может быть не слишком сложной с точки зрения языкового наполнения, новость придется прослушать / прочитать многократно; в любом случае будет достаточное количество новых / незнакомых слов, которые он вынужден проанализировать / перевести, обязательно при этом обратив внимание на контекст, пополнив, таким образом, свой словарный запас; также непременно в работу включается языковая догадка, что также необходимо практиковать любому изучающему иностранный язык. В-третьих, при подготовке новости к презентации студент практикует умение выделять основную мысль, основные факты, необходимые для иллюстрации события, мнение автора, а также тренирует навыки представлять информацию в сжатом виде, тезисно, аргументированно, обращая внимание лишь на то, что заслуживает особого внимания.

Один раз в неделю занятие начинается именно с этого вида работы и является, таким образом, в некотором роде, разминкой, языковым штурмом, активирующим студентов. Работа в аудитории с данным видом деятельности проходит несколько этапов. Первый – студент, презентующий свою новость, вводит вокабуляр, необходимый с его точки зрения не только для адекватного понимания темы, но и для дальнейшего обсуждения. Студент сам выбирает, в каком виде будет вводить вокабуляр – его можно написать на доске, вывести на проекторе на доску, сделать раздаточный материал. Как правило, слова / фразы, которые будут представлены аудитории, требуют ознакомления с транскрипцией для дальнейшего правильного произношения в процессе обсуждения. Далее приводятся дефиниции слов / фраз, что позволяет развивать компенсаторную компетенцию, столь необходимую будущим переводчикам, а при необходимости – перевод. Таким образом, незнакомые / необходимые для понимания и обсуждения слова введены, а группа студентов готова воспринимать информацию.

Второй этап – презентация самой новости, где возможны варианты подачи материала: можно рассказать новость и далее включить видео / аудио, где ее анализируют, например, эксперты; можно представить тезисы на доске (при помощи проектора), чтобы группе было легче воспринимать поток новой информации; можно сопровождать рассказ картинками из газет / журналов и т. д., иными словами, способ и манера подачи материала зависят от желания самого студента и, возможно, уровня языковой подготовки одногруппников. Структурно презентация новости состоит из сообщения основной идеи, каких-то подтверждающих / иллюстрирующих фактов, а также, возможно, мнения автора статьи / экспертного сообщества / видных деятелей политики, культуры и т. д. Желательно разнообразить подачу информации, представив противоположные точки зрения (либо один студент представляет противоположные мнения, либо одна новость освещается разными студентами). Например, сегодня большое внимание в прессе уделяется развитию американо-китайских экономических отношений, поднимается вопрос о начале торговой войны между двумя экономическими супер державами. Одни и те же факты преподносятся совершенно по-разному в западном мире (например, VOA, NBC, Fox News Channel …) и в китайских масс-медиа (China News, Xinhua News Agency…). Более того, интерпретация и критическая оценка одной и той же новости будет зависеть от направленности / качества / владельца масс-медийного продукта в рамках одной страны. Студент должен принять во внимание все эти неявные, «подводные» факторы, имеющие непосредственное отношение к тому, под каким углом новость освещается, таким образом совершенствуя умение сопоставлять, сравнивать, анализировать, то есть критически осмысливать получаемую информацию [8].

Следующий, третий этап – высказывание собственного *аргументированного* мнения студента, презентующего новость, по поводу изложенной им фактической информации, подвергнутой критическому осмыслению. Второй и третий этапы – основные для совершенствования подготовленного монологического высказывания, студент заранее продумывает логику, объем, наполнение своей презентации.

Четвертый, завершающий этап – дискуссия, обмен мнениями. На этом этапе становится очевидным, насколько выразительно, точно, доступно и понятно была изложена новость, с одной стороны, и насколько слушатели были внимательны и какую информацию они смогли извлечь, с другой стороны. Таким образом, создается ситуация, побуждающая обмен мнениями в виде живого, спонтанного и аргументированного общения. Задача, поставленная перед студентами, – демонстрация навыков правильной неподготовленной, но, тем не менее, аргументированной диалогической речи, умения спонтанно, но критически, осмысленно реагировать на различные ситуации окружающей действительности. Высказывание каждого студента будет носить сугубо индивидуальный характер, регламентируемый исключительно общей тематикой ситуации. Задача преподавателя на данном этапе – создать благоприятный климат для обмена мнениями; «подогреть» активность студентов, поскольку успешность выполнения поставленных задач, в первую очередь, зависит от

активности и заинтересованности студентов; направить дискуссию в нужное русло, не выходя за рамки обсуждаемой тематики, активизировать и оптимизировать использование введенного вокабуляра по теме, обеспечивая его многократное повторение и, таким образом, активное запоминание. Обсуждение той же самой темы (в глобальном смысле, например Политика или Экономика) становится более интересным, фактуальным и многослойным благодаря накопленной информации и активного вокабуляра, а студент получает навык работы с информацией различной сложности.

Обсуждение и заключения

Таким образом, описанный алгоритм работы с мировыми новостями решает множество задач, которые ставятся перед преподавателем и студентами в процессе изучения иностранного языка в рамках изучаемых дисциплин. Информация, обсуждаемая группой, побуждает студентов осмыслить и оценить проблему критически с различных позиций, выработать при этом собственную аргументированную позицию, опираясь на существующий опыт и имеющиеся знания. В результате происходит не только совершенствование навыков критического мышления студентов в частности, но и повышение потенциала, личностного и профессионального роста, готовности выпускника к взаимодействию с окружающим миром как профессионала в целом.

Список использованных источников

1. *Клустер Д.* Что такое критическое мышление? // Перемена. 2001. № 4. С. 34–40.

2. http://www.criticalthinking.org/ (дата обращения: 30.01.2019).

3. *Тягло А. В., Воропай Т. С.* Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. Харьков : Ун-т внутр. дел, 1999. 285 с.

4. *Федоров А. В.* Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М. : МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

5. *Коржуев А., Попков В., Рязанова Е.* Как формировать критическое мышление? // Высшее образование в России. 2001. № 5. С. 55–58.

6. *Позднякова Г. А.* Критическое мышление как интегративное свойство личности студента университета // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки. 2014. № 4 (24). С. 208–213.

7. *Трофимова Г. Н.* О значении сетевых СМИ в преподавании студентам-журналистам русского языка как иностранного // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2003. № 1. С. 42–48.

8. *Дюндик Ю. Б., Кузнецова О. В., Крипак А. В.* Sharing Experience of Teaching Topic “Politics” for Graduate Students // Современные технологии обучения иностранным языкам : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., 26 января 2017 года / отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. Ульяновск : УлГТУ, 2017. С. 18–22.

Поступила 31.01.2019;
принята к публикации 06.02.2019.

Об авторах:

Дюндик Юлия Борисовна, доцент кафедры востоковедения и регионоведения АТР ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1), кандидат филологических наук, dyular@mail.ru

Кузнецова Ольга Владимировна, доцент кафедры востоковедения и регионоведения АТР ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1), кандидат филологических наук, kuznetsova1@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Дюндик Юлия Борисовна – подготовка начального варианта текста, апробация методики, анализ апробации, компьютерная работа, финальное оформление.

Кузнецова Ольга Владимировна – теоретический анализ литературы, критический анализ текста.

Все авторы прочли и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Kluster D. What is critical thinking? *Peremena* = Break. 2001; 4: 34–40. (In Russ.)

2. http://www.criticalthinking.org/ (accessed 30.01.2019).

3. Tyaglo A.V., Voropay T.S. Critical Thinking: A Challenge to the XXI-st Century Education. Kharkov, University of Internal Affairs, 1999. 285 p. (In Russ.)

4. Fedorov A.V. Development of the Media Competence and Critical Thinking of Pedagogical University’s Students. Moscow, IPOSUNESCO IFAP, 2007, 616 p. (In Russ.)

5. Korzhuev A., Popkov A., Ryazanova E. How to develop critical thinking? *Visshee obrazovanie v Rossii* = Higher education in Russia. 2001; 5: 55–58. (In Russ.)

6. Pozdnyakova G.A. Critical thinking as an integrative characteristic of a university student. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo technicheskogo universiteta* = Samara State Technical University Bulletin. 2014; 4 (24): 208–213. (In Russ.)

7. Trofimova G.N. The meaning of network Mass Media in teaching Russian as a foreign language to future journalists. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov* = RUDN University Bulletin. 2003; 1: 42–48. (In Russ.)

8. Dyundik Yu.B., Kuznetsova O.V., Kripak A.V. Sharing Experience of Teaching Topic "Politics" for Graduate Students. *Sovremenniye technologii obuchenia inostrannim yazikam: sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 26 yanvarya 2017 goda / otv. red. N.S. Sharafutdinova* = Modern technologies in teaching foreign languages: International research and practice conference (Ulyanovsk, January 26, 2017). Ed. N.S. Sharafutdinova. Ulyanovsk, UlSTU, 2017. P. 18–22.

Submitted 31.01.2019;
revised 06.02.2019.

About the authors:

Yulia B. Dyundik, Associate Professor, Department of Oriental and Asia-pacific Regional Studies, Irkutsk State University (1, Karl Marx St, Irkutsk, 664003, Russia), Ph.D. ((Philology), dyular@mail.ru

Olga V. Kuznetsova, Associate Professor, Department of Oriental and Asia-pacific Regional Studies, Irkutsk State University (1, Karl Marx St, Irkutsk, 664003, Russia), kuznetsova1@mail.ru

Contribution of the authors:

Yulia B. Dyundik – preparation of the initial version of the text, practical testing of the method described, its analysis, final formatting.

Olga V. Kuznetsova – scholarly literature analysis, critical analysis and revision of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.013.42

Философское и педагогическое понимание сущности и путей предупреждения отчуждения подростка от общества и его ценностей

С. А. Ермолаева

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (ГСГУ),
г. Коломна Московской области, Россия
s.a.ermolaeva@yandex.ru

Введение: в статье прослеживается взаимосвязь и выявляется отличие философского и педагогического подходов к определению сущности и причин возникновения отчуждения человека от общества и его ценностей. Обосновывается значение организации специальной педагогической деятельности по решению проблемы предупреждения возникновения отчуждения у подростков через совершенствование духовно-нравственного воспитания и предупреждения разных форм девиантного и преступного поведения несовершеннолетних.

Материалы и методы: в проведенном исследовании использовались методы анализа научной (философской, психологической и педагогической) литературы по проблеме отчуждения человека от общества и его ценностей; сравнение позиций разных ученых на изучаемую проблему; моделирование направлений для организации дальнейших научно-теоретических исследований по проблеме и путей ее решения в практике работы общеобразовательных учреждений.

Результаты исследования: установлено, что проблема отчуждения имеет достаточно глубокие корни изучения в области философских исследований, но в педагогике изучается сравнительно недавно. Развитие таких отраслей педагогики, как социальная и превентивная педагогика, позволяют расширить и интенсифицировать поиск путей и методов предупреждения возникновения отчуждения подростков от общества и его ценностей, а также самоотчуждения. Основными направлениями предупреждения отчуждения от общества должны стать совместная работа семьи, школы и всего общества (разнообразных общественных организаций) по совершенствованию качества всего образовательного процесса, а также по организации духовно-нравственного воспитания, соответствующего современным тенденциям развития общества и актуальным проблемам становления подростка в этом обществе.

Обсуждение и заключения: в рамках сравнительного анализа понятия «отчуждение» обосновывается положение о необходимости выявления и учета социальных, социально-педагогических и личностных причин возникновения отчуждения у человека. Общим для исследователей проблемы отчуждения человека от общества и его ценностей с позиции философии и педагогической науки является выделение и обоснование в качестве ведущих причин – существование социального неравенства, отноше-

ний эксплуатации и притеснения; неблагополучной жизненной ситуации, в которой оказался человек; лишение его права на свободное самоопределение, саморазвитие и творчество. Особенностью педагогических исследований проблемы является изучение и преодоление преимущественно педагогических причин, вызывающих отчуждение подростка. Обосновывается значение организации целенаправленной и разноплановой педагогической работы в условиях школы по предупреждению отчуждения и, как следствие, – разнообразных фор девиантного поведения подростков.

Ключевые слова: отчуждение от общества, отчуждение от духовно-нравственных ценностей общества, самоотчуждение, предупреждение возникновения отчуждения от общества и его ценностей.

Nature of adolescent social alienation and means of its prevention from philosophical and pedagogical perspective

S. A. Ermolaeva
State Educational Institution of Higher Education "State University of Humanities and Social Studies"(GSGU), Russia, Moscow Region, Kolomna
s.a.ermolaeva@yandex.ru

Introduction: the article endeavors to show the interconnection between philosophical and pedagogical approaches to nature and causes of alienation from social values in adolescent populations and the differences between these approaches. The article also justifies the role of social pedagogy in solving the problem of teenage alienation through moral education and prevention of deviant and criminal behavior.
Materials and Methods: in the present study we relied on the analysis of philosophical, pedagogical and psychological sources on alienation of an individual from society and its values. We also compared current outlooks on the problem and paved the way for further theoretical studies on the problem and possible solutions which can be implemented into the daily practice of educational establishments.
Results: our study shows that the problem of alienation has a long research history in philosophy, and only recently endured the scope of pedagogical research. Advances in social and preventive pedagogy allow us to further intensify the search of ways and methods of adolescent alienation prevention, namely social alienation and self-alienation. Collaboration of family, school and society in general (various public organizations) in improvement of quality of educational process shall become the main directions of prevention of social alienation. Moral education corresponding to the current social trends and challenges in the education of adolescents also plays in important role here.
Discussion and Conclusions: using the method of comparative analysis we look at the concept of alienation and state, that the study of the is phenomenon must imply the disclosure of social, educational and personal factors which contribute to the development of alienation. Most researchers, working both in the field of pedagogy and philosophy, agree that alienation is deeply rooted in the social inequality, harassment, praying, abuse, adverse living conditions, as well as deprivation of the right for self-identification, development and creativity. Thus, pedagogy, while focusing on the adolescent, searches for the educational factors of alienation. It appears that a versatile and manifold educational activities at school can prevent alienation and, consequently, various forms of deviant behavior.

Key words: Social alienation, moral alienation, self-alienation, alienation prevention.

Введение

В условиях глобализации социальных процессов, становления и развития сложного общества, увеличения количества кризисов и кардинальных перестроек социума обостряются проблемы личностного самоопределения, развития и построения взаимоотношений человека с окружающим его миром. Неспособность человека приспособиться к быстроменяющимся условиям современной жизни, новым реалиям порождает проблему отчуждения его от окружающего мира, общества и его ценностей. Решение данной проблемы возможно при необходимости уяснения самой сущности феномена «отчуждения от общества» с позиции философского и педагогического подходов, выявление причин и особенностей его возникновения у взрослого человека и подростка, а главное, обоснования путей, форм и методов предупреждения данного негативного явления не только социальными, но и педагогическими средствами. Наиболее перспективным направлением видится изучение проблем научно обоснованной в соответствии с новыми социальными реалиями организации духовно-нравственного воспитания подростков.

Обзор литературы

Проблему отчуждения подняли и активно начали исследовать ученые в философии

(И. Фихте, А. Шопенгауэр, И. Кант, Г. В. Ф. Гегель, Л. Фейербах, Ф. Ницше, К. Маркс, Ф. Энгельс и др.), а позднее ее изучение велось и в других науках. Если в работах К. Маркса, Ф. Энгельса, Д. Лукача, Г. Маркузе, Т. Адорно, М. Хоркхаймера, Э. Фромма и других ученых больше внимания уделялось социальным проблемам, порождающим отчуждение человека от общества и его ценностей, то в экзистенциалистской философии и психологии (Ж. П. Сартр, А. Камю, Х. Ортега-и-Гассет, Р. Мертон, К. Хорни и др.) внимание ученых смещается на субъективные аспекты отчуждения.

В отечественной философской мысли проблема отчуждения исследуется на протяжении XX века – результаты ее изучения отражаются в трудах Р. Г. Апресяна, В. Ф. Асмуса, Г. С. Батищева, В. С. Библер, А. А. Гусейнова, О. В. Дробницкого, Э. В. Ильенкова, М. К. Мамардашвили, И. С. Нарского, А. П. Огурцова, А. В. Прокофьева, А. В. Разина, А. И. Титаренко и др. Проблема не теряет своей актуальности и изучается в рамках современной философии, культурологии, этики (Н. А. Вторушин, А. А. Грицанов, И. С. Нарский, В. И. Овчаренко, Д. Н. Приходько, А. А. Юдин и др.) и других науках.

В педагогике понятие «отчуждение» долгое время вообще не использовалось, хотя исследования по близкой проблематике велись. В отечественных педагогических исследованиях XX в. и рубежа XX–XXI вв. ученые продолжают уделять внимания как социальным (Е. В. Андриенко, Г. А. Донских, Ц. П. Короленко, А. В. Мудрик и др.), так и психолого-педагогическим причинам возникновения у подростков отчуждения от общества и его ценностей (С. А. Беличева, И. С. Кон и др.). Оформление и развитие социальной и превентивной психологии и педагогики позволило ученым напрямую выйти на изучение проблемы отчуждения подростков в контексте изучения вопросов предупреждения различных форм девиантного поведения и преступности несовершеннолетних (А. В. Гоголева, А. Д. Гонеев, С. А. Ермолаева, Ю. А. Клейберг, М. И. Рожков, В. Г. Степанов и др.).

Материалы и методы

В процессе исследования активно использовались следующие подходы и методы: проблемно-исторический подход, позволяющий проследить особенности научного исследования проблемы в философии и педагогике на разных исторических этапах; культурологический и аксиологический подход, направленный на выявление взаимосвязи нарушения хода культурного, духовно-нравственного развития личности и возникновения отчуждения подростков от общества в целом и его ценностей; системный и сравнительный анализ, способствующий целостному и системному рассмотрению проблемы отчуждения с позиции разных наук, а также анализу сущностных, общих и особенных аспектов его проявления в системе педагогических отношений.

Результаты исследования

Результаты исследования показали, что само понятие «отчуждение» является достаточно сложным с точки зрения разного понимания учеными его сущности в философии и педагогике. Можно выделить две общие основные тенденции в его научной трактовке. С одной стороны, отчуждение рассматривается как объективный позитивный процесс выделения и познания человеком себя, своей сущности и предназначения в окружающем мире. С другой стороны, его изучают как негативный процесс, отражающий те или иные нарушения гармоничных отношений человека с окружающим миром или отдельными его объектами, приводящий к отрицательным для общества и самого человека последствиям.

И. Г. Фихте, подчеркивая объективность возникновения изучаемого процесса, писал: «Отчуждение – это неизбежный процесс, следуя которому «Я» только на пути отчуждения от «Не-Я» достигает своей сущности»[1] [1]. Отчуждение им рассматривается и понимается как сложный процесс, когда человек, выделяя и противопоставляя себя окружающей его действительности или чему-либо в ней, осознает и утверждает свое Я.

Рассматривая проблему отчуждения в отношении человека к другому человеку, А. Шопенгауэр подчеркивал, что «мы друг для друга составляем не-Я». Он писал: «Всякий индивид, обращая свои взоры внутрь себя, узнает в своем существе, которое представляет собой его волю, – вещь в себе, т. е. то, что повсюду служит единственной реальностью. Вот почему он признает в себе ядро и средоточие мира и считает себя бесконечно важным. Когда же он обращает взоры во вне, то он оказывается в сфере представления, простого явления, и там он видит себя индивидуумом среди бесконечного множества других индивидуумов, – он видит себя чем-то совершенно незначительным, совершенно ничтожным». Следовательно, – подчеркивает философ, – каждый, даже самый незначительный индивидуум, каждое Я, рассматриваемое изнутри, есть все во всем; рассматриваемое же извне, – ничто или почти ничто. Такое положение рождает, по мнению философа, эгоизм, агрессию, которые могут быть рассмотрены как

[1] См. об этом: *Вторушин Н. А.* Категория отчуждения: гносеологический анализ // Известия Томского политехнического университета. 2008. Т. 313. № 6. С. 105.

естественно возникающие формы отчуждения одного Я от другого Я[2] [2].

Отчуждение философы часто рассматривают как вечную категорию, которая проявлялась всегда и характерна для отношений человека к окружающему его миру, в том числе – в отношении к обществу, морали, труду, другим людям, во все исторические эпохи (Э. Шехтель, Т. Адорно и др.).

В трудах К. Маркса, Ф. Энгельса «отчуждение от труда» определяется как исторически обусловленный общественный процесс, связанный с возникновением разделения труда в обществе, возникновением неравенства, в границах которого происходит превращение результатов и продуктов деятельности людей в независимую от них силу, становящуюся выше своих творцов и подавляющую их. Даже мораль, как подчеркивают ученые, вступает в противоречие с существующими отношениями, благодаря тому, что существующие общественные отношения вступили в противоречие с существующей производительной силой[3] [3]. При этом происходит не только отчуждение человека от своей деятельности, продуктов деятельности, но и отчуждение от своей природы, от собственной сущности (самоотчуждение).

В неомарксизме продолжает развиваться мысль о необходимости преодоления отчуждения и самоотчуждения человека. В работах Д. Лукача, Г. Маркузе, Т. Адорно, М. Хоркхаймера, Э. Фромма показывается, что нарастанию отчуждения в современном обществе способствует не только экономическая эксплуатация человека человеком, но и вся культурная индустрия, господствующие информационно-идеологические и культурные практики, которые активно навязывают и формируют ложные ценности потребления [4]. Э. Фромм при этом выделял следующие основные формы отчуждения: отчуждение от свободной спонтанной деятельности, от власти, от других людей, от самого себя, от творческого мышления, от продуктов своего труда и от природы. Анализируя разные формы отчуждения, он особое внимание уделяет именно социальным противоречиям, которые отчуждают человека от свободной деятельности, необходимой для раскрытия и развития внутреннего потенциала каждой личности в обществе, налаживанию его отношений с другими людьми [5].

Идеи отчуждения развиваются и в других направлениях философской и психологической мысли. Продолжая изучение внешних, социальных и техногенных причин, вызывающих отчуждение, ученые постепенно начинают больше внимания уделять внутренним причинам, связанным с развитием чувств, сознания человека, его предпочтений и ценностей. М. Хайдеггер использует понятие «онтологическое отчуждение», которое возникает потому, что вся производимая человеком техника по своему существу, заведомо и определенно, осуществляет власть над человеком. Отчужденный от самого себя, человек не признает своей окружающую действительность – природу, общество. В работе «Бытие и время» ученый выявляет и анализирует феномены искушения, успокоения, отчуждения и самозапутывания-совращения, которые, будучи характерными для современного бытия индивида, обрекают его на низвержение и обреченное пропадание[4]. Отчуждение, вызванное внешними факторами, в конечном счете, ведет не просто к отчуждению от самого себя, но и, по мнению М. Хайдеггера, обрекает человека на гибель [6].

С позиции экзистенциализма проблема отчуждения начинает рассматриваться преимущественно как проблема внутреннего переживания и отражения в его сознании человеком окружающего бытия. Ж. П. Сартр рассматривает проблему отчуждения как проблему противопоставления феномена бытия мира («бытие-в-себе») и бытия отдельного человека («бытие-для-себя»). Сознание человека, которое ученый с позиции феноменологического подхода определяет понятием «ничто» (чистое сознание), лежит в основе отвержения или низвержения Я. Это позволяет человеку смотреть на себя как бы со стороны, анализировать свои чувства (такие, например, как тревожность, страх, свои достоинства или пороки) и быть свободным. Ж. П. Сартр связывает феномен отчуждения с пониманием человеком свободы для себя и свободы для другого человека. Он считал, что свобода и есть человеческое бытие. Свобода характеризуется постоянно обновляемой обязанностью переделывать свое Я, которое и означает свободное бытие. Но человек существует среди других Я, поэтому, чтобы постигнуть свободу в моем Я, пишет ученый, важно постичь ее как свободу другого. Он детально анализирует установки одного человека, возникающие по отношению к другому человеку. Среди них им рассматривается, с одной стороны, такие установки как – любовь, язык, мазохизм, и, с другой – безразличие, желание, ненависть, садизм. Именно последние установки порождают преступное поведение. Причина возникновения тех или иных отношений человека к другому человеку («бытие-для-другого») заключается в том, что, опираясь на собственную

---

[2] *Шопенгауэр А.* Избранные произведения / сост., авт. вступ. ст. И. С. Нарский. М. : Просвещение, 1993. С.146–147.

[3] *Маркс К., Энгельс Ф.* Избранные произведения : в 3 т. Т. 1. М. : Политиздат, 1983. С. 23.

[4] *Хайдеггер М.* Работы и размышления разных лет. Пер. с нем. / сост., переводы, вступ. ст. А. В. Михайлова. М. : Гнозис, 1993. С. 42–43.

свободу, человек пытается освободиться от присутствия и захвата со стороны другого, или пытается воздействовать на свободу другого, или выступить против свободы другого человека. Защищая свою свободу, считает Ж. П. Сартр, человек борется за право свободно жить и творить в мире. Но пытаясь подчинить себе другого человека, лишая его свободы, он становится на путь нарушения прав и свобод другого, а значит – преступления и самоотчуждения[5] [7]. Предупреждение отчуждения неразрывно связано с формированием духовно-нравственного отношения к себе и к другому человеку, к пониманию его права на жизнь, свободу и творчество.

Особенно ярко связь причины возникновения отчуждения человека от общества с успешностью освоения им высших ценностей проявляется в работах А. Г. Маслоу. Исследуя и обосновывая сущность самоактуализированного человека, он подчеркивает, что именно такой человек обращен к высшим ценностям или к ценностям более-менее приближающихся к высшим. Раскрывая свою теорию метамотивации, А. Г. Маслоу утверждает, что самоактуализированные люди уже главным образом метамотивированы (т. е. мотивированы высшими ценностями) [8]. Для них служение закону является способом достижения справедливости, правды, добродетели. Интроспекция высшего, считает ученый, означает расширение «Я», трансценденцию (стирание) различий между «Я» и «не-Я». Высшие ценности имеют инстинктивную природу, предупреждая социальные болезни, вызываемые депривацией высших ценностей. Описывая несамоактуализированого человека, первой среди общих метапатологий А. Г. Маслоу ставит именно отчужденность. Остальные «болезни» или, как называет их ученый, варианты «расчеловечевания» (утрата вкуса к жизни, безразличие, апатия, тотальное отсутствие ценностей, чувство бесполезности, отчаяние, цинизм, неверие ни во что, «бесцельная» деструктивность, протесты, вандализм и др.), неразрывно связаны с отчужденностью от родителей, семьи, общества[6]. Успешность освоения высших ценностей способна предупредить возникновение «социальных болезней», сохранить жизнь и нравственное здоровье человека.

В отечественной философии и педагогике также исследовались и обосновывались идеи связи отчуждения и одиночества с отсутствием свободы, невозможности проявлять себя в свободной деятельности, значимости духовно-нравственного, творческого развития человека (Н. Бердяев, И. А. Ильин, Вл. Соловьев, П. Флоренский и др.). И. А. Ильин в работе «О сущности правосознания» писал о том, что человек, лишенный права на индивидуальное свободное бытие, на духовную деятельность, на творчество, не будет полноценно развиваться[7]. Отчуждение от культуры и творчества неизбежно приводит человека к тому, что его поведение, деятельность становится или примитивно обычными, или преступными, так как неразвитые духовные силы не будут контролировать формы его самоутверждения, самореализации в соответствии с интересами общества, человечества [9]. Предупреждение отчуждения и преступности видится ученым в обеспечении свободы индивидуального, духовно-нравственного развития каждого человека, при условии пресечения существования духовно не свободного, не развитого, эгоистически озлобленного одиночества.

Педагогическое понимание сущности отчуждения отличается от философской его трактовки, так как процесс отчуждения рассматривается как сложный процесс становления личности, преимущественно в системе социально-педагогических отношений. Исследование отчуждения в педагогике – это не только выявление причин его возникновения в сознании и переживаниях взрослеющего человека, но и разработка педагогических путей, форм и методов предупреждения или его коррекции.

Отчуждение обычно рассматривается как результат возникших дисгармоний и противоречий, возникших у подростка в ходе взаимодействия с семьей, школой, образованием, обществом и т. д. Отчуждение подростка – это результат накапливающихся негативных переживаний событий окружающей его действительности и анализа своего собственного опыта жизни, которые возникают чаще всего на фоне неблагоприятных условий жизни, трудной жизненной ситуации, в которой он оказался.

Проблема отчуждения, как показывают результаты многочисленных исследований, часто возникает даже во внешне благополучных семьях, где по разным причинам возникает ситуация эмоционального отвержения родителями своих детей (Е. В. Голубева, О. Н. Истратова [10] и др.). В. Г. Степанов указывает на то, что отчужденность у детей, не характерна до 3-х лет: они чувствуют себя единым целым с родителями и природой. Появление и развитие чувства «Я» кладет начало процессу осмысления степени прочности своей позиции в жизни. Детям нужно ощущение надежности и любви.

[5] *Сартр Ж. П.* Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. М. : Республика, 2004. С. 379–394.

[6] *Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А. М. Татлыдаевой ; науч. ред. Н. Н. Акулиной. М. : Евразия, 1997. С. 331.

[7] *Ильин И. А.* О сущности правосознания. М. : Рарогъ, 1993. С. 50.

Иначе у детей возникают тревожность и беспокойство. Отчуждение, подчеркивает ученый, может возникнуть очень рано из-за невнимания родителей к ребенку, оставление его без защиты и помощи[8] [11]. Психолого-педагогическая помощь, вовремя оказанная семье и ребенку, может нормализовать отношения в семье и предупредить возникновение чувства отчужденности и серьезных отклонений в поведении ребенка, а позднее – подростка.

Отчужденность особенно часто зарождается и проявляется в «проблемных семьях» (неполные, неблагополучные, аморальные и др. семьи), где к отчуждению детей от семьи, а затем и от общества, приводят безнадзорность, отсутствие любви, заботы, внимания к детям; пьянство, наркомания, безнравственный образ жизни родителей; притеснения, те или иные формы насилия, где отсутствуют необходимые условия для полноценного их развития и нравственного воспитания.

С еще большей вероятностью отчуждение возникает у детей, переживших драму, ставших участником какой-либо трагедии или катастрофы. Предупреждение девиантного, в том числе преступного поведения, при этом рассматривается через организацию специальной целенаправленной психолого-педагогической работы с детьми и подростками с тем, чтобы по возможности уберечь неокрепшую психику ребенка от сильных душевных потрясений, стрессов и сохранить его психическое здоровье. С детьми, которые уже оказались жертвами психотравмирующих обстоятельств, как показывает опыт, проведенная реабилитационная работа по предупреждению возникновения отчуждения от людей и от общества, преодолению последствий травматической ситуации, способствует возвращению веры в себя, в общество, формированию чувства защищенности, оптимизма.

В педагогике появляется понятие «педагогическое отчуждение», которое можно определить как процесс и результат возникновения и нарастания у обучающегося чувства чуждости педагогического процесса, а затем – школы, образования [12–14]. Педагогическое отчуждение чаще всего выступает следствием педагогических ошибок или неумения педагогов выстраивать гуманные отношения с учеником, формировать интерес к учебно-познавательному процессу, новым знаниям, к культурному саморазвитию, неумения моделировать и реализовывать индивидуальный подход, программы индивидуальной поддержки и общего развития учащегося и др.

Предупреждение отчуждения от общества и его ценностей в условиях школы неразрывно связано, прежде всего, с гуманизацией образовательной среды школы, демократизацией отношений между всеми участниками педагогических отношений и качественным улучшением всего образовательного процесса. Гуманное отношение к каждому ученику, учет его индивидуальных особенностей, образовательных потребностей и возможностей; предупреждение опасности возникновения отставания в обучении и развитии, неуспеваемости; использование новых педагогических технологий, повышающих сознательность, активность и творчество обучающегося; создание ситуаций успеха, повышающих веру в себя и свои силы; поддержка детских инициатив и начинаний, развивающих способности и таланты, являются важными направлениями по предупреждению возникновения отчуждения от образовательного процесса и школы.

Основным направлением предупреждения отчуждения подростков от общества должны стать совместная работа семьи, школы и всего общества (разнообразных общественных организаций) по целенаправленному духовно-нравственному воспитанию с использованием современных методов и технологий воспитания, соответствующих современным тенденциям развития общества и актуальным проблемам становления подростка в этом обществе. Для этого важно четкое определение целей и обогащение содержания воспитания духовно-нравственными ценностями. Основным направлением педагогической деятельности должна стать ориентация обучающихся на освоение системы общечеловеческих и национальных культурных ценностей; формирование умений строить и регулировать свою деятельность и поведение в соответствии и этими ценностями. Педагог может предупредить возникновение отчуждения, включая учащихся в разнообразную творческую деятельность; последовательно создавая ситуации свободного выбора, формирующие опыт нравственного общения, обучая ребят толерантности, умению выстраивать межличностные отношения среди одноклассников, отношения со взрослыми людьми и детьми младшего возраста; развивая умения предупреждать и творчески разрешать конфликты в детской среде. Особое значение имеет индивидуальная работа с каждым ребенком, в том числе своевременное выявление и коррекция отклонений в духовно-нравственном развитии, проявляющихся в высказываниях и поведении подростка, и пресечение разных форм девиантного и преступного поведения. Именно диалог с учащимся по сложным нравственным вопросам, терпеливая индивиду-

[8] *Степанов В. Г.* Психология трудных школьников. М. : Академия, 1996. С. 193.

альная педагогическая поддержка, стимулирование нравственных форм поведения, помощь в трудной ситуации дают наиболее существенные результаты в работе по предупреждению педагогического отчуждения.

Обсуждение и заключение

Исследование проблемы отчуждения с позиции философского и педагогического подхода показывает наличие общности положения ученых о том, что предупреждение данного явления возможно благодаря обеспечению условий для свободного развития каждого индивида, личности и раскрытию ее творческих способностей. Проблема отчуждения достаточно перспективна для дальнейшей ее научной разработки в рамках разных методологических подходов.

Список использованных источников

1. *Вторушин Н. А.* Категория отчуждения: гносеологический анализ // Известия Томского политехнического университета. 2008. Т. 313. № 6. С. 105–108.

2. *Шопенгауэр А.* Избранные произведения / сост., авт. вступ. ст. И. С. Нарский. М. : Просвещение, 1993. 479 с.

3. *Маркс К., Энгельс Ф.* Избранные произведения : в 3 т. Т. 1. М. : Политиздат, 1983. 635 с.

4. *Юдин А. А.* Моральное отчуждение (этико-философский анализ) : автореф. дис. … канд. филос. наук. Саранск, 2011. 21 с.

5. *Фромм Э.* Бегство от свободы / пер. Г. Ф. Швейника. М. : АСТ, 2011. 288 с.

6. *Хайдеггер М.* Работы и размышления разных лет / пер. с нем. ; сост., переводы, вступ. ст. А. В. Михайлова. М. : Гнозис, 1993. 464 с.

7. *Сартр Ж. П.* Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. М. : Республика, 2004. 639 с.

8. *Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики / пер. с анг. А. М. Татлыдаевой ; науч. ред. Н. Н. Акулиной. М. : Евразия, 1997. 430 с.

9. *Ильин И. А.* О сущности правосознания. М. : Рарогъ, 1993. 235 с.

10. *Истратова О. Н., Голубева Е. В.* Эмоциональное отвержение ребенка родителями: причины и последствия : монография. М. : ИНФРА-М, 2018. 186 с.

11. *Степанов В. Г.* Психология трудных школьников. М. : Академия, 1996. 320 с.

12. *Приходько Д. Н.* Отчуждение и пути его преодоления. Томск : Изд-во ТГУ, 1995. 108 с.

13. *Дудина М. Н., Подбуцкая К. И.* Социализация подростков и проблема педагогического отчуждения // Школьные технологии. 2000. № 5. С. 59–60.

14. *Ермолаева С. А.* Отчуждение личности как проблема предупреждения преступности несовершеннолетних // Известия Волгоградского гос. пед. университета. Серия «Педагогические науки». 2007. № 4 (22). С. 61–66.

Поступила 05.02.2019;
принята к публикации 12.02.2019.

Об авторе:

Ермолаева Светлана Анатольевна, профессор кафедры педагогики Государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» (140410, Россия, г. Коломна, ул. Зеленая, д. 30), доктор педагогических наук, s.a.ermolaeva@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Vtorushin N.A. Category of alienation: gnoseological analysis. *Izvestiya Tomskogo politexnicheskogo universiteta* = Bulletin of Tomsk Polytechnic University. 2008; 313 (6): 105–108. (in Russ).

2. Schopenhauer A. Selected works. Ed., intodiction. I.S. Narsky. Moskow, Education, 1993. 479 p. (in Russ).

3. Marx K., Engels F. Selected works: in 3 Vols. Vol. 1. Moskow, Politizdat, 1983. 635 p. (in Russ).

4. Yudin A.A. Moral alienation (ethical and philosophical analysis): PhD thesis abstract. Saransk, 2011. 21 p. (in Russ).

5. Fromm E. Escape from Freedom. Transl. G.F. Shveynik. Moskow, ACT, 2011. 288 p. (in Russ).

6. Heidegger M. Works and reflections of different years. Transl. from German. Ed., transl., introduction by A.V. Mikhaylov. Moskow, Gnosis, 1993. 464 p. (in Russ).

7. Sartre Ge.P. Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology. Transl. and commentary by V.I. Kolyadko. Moskow, Republic, 2004. 639 p. (in Russ).

8. Maslow A.G. The Farther Reaches of Human Nature. Transl. from English by A.M. Tatlydayeva. Ed. N.N. Akulina. Moskow, Eurasia, 1997. 430 p. (in Russ).

9. Ilyin I.A. On the Essence of Legal consciousness. Moskow, Ragor, 1993. 235 p. (in Russ).

10. Istratova O.N., Golubev E.V. Emotional Rejection Of The Child By Parents: Causes And Consequences: monograph. Moskow, INFRA-M, 2018. 186 p. (in Russ).

11. Stepanov V.G. Psychology of Problem School Students. Moskow, Academy, 1996. 320 p. (in Russ).

12. Prikhodko D.N. Alienation And Ways To Overcome It. Tomsk, TGU Publishing house, 1995. 108 p. (in Russ).

13. Dudina M.N., Podbutskaya K.I. Socialization of Teenagers and Problem of Pedagogical Alienation. *Shkolnye Tekhnologii* = School Technologies. 2000; 5: 59–60. (in Russ).

14. Ermolaeva S.A. Alienation of Personality As A Problem of Juvenile Crime Prevention. *Izvestiya Volgogradskogo Gosudarstevennogo Pedagogicheskogo Universiteta* = Bulletin of Volgograd State. Pedagogical University. Pedagogical Sciences Series. 2007; 4 (22): 61–66. (in Russ).

Submitted 05.02.2018;
revised 12.02.2019.

About the author:

Svetlana A. Ermolaeva, Professor, Department of Pedagogy at State Educational Institution of Higher Education of Moscow region "State University of Humanities and Social Studies" (140410, Russia, Kolomna, Zelyonaya St., 30), Dr. Sci (Pedagogics), s.a.ermolaeva@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 37.016: 811.161.1-054.7(045)

Интерпретация образцов современной русской прозы как средство формирования социокультурной компетенции иностранных студентов в российском вузе

Е. А. Жиндеева*, О. А. Романенкова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**jindeeva@mail.ru*

Введение: в статье представлены результаты формирования социокультурной компетенции обучающихся на филологическом факультете ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МГПИ) посредством развития навыков аналитической работы с современным художественным произведением, раскрыты механизмы формирования интерпретационных умений и теоретических знаний в области понимания позиции автора литературного текста.
Материалы и методы: исследование проведено на основе комплекса теоретических (анализ и экспертиза научно-методической литературы) и эмпирических (наблюдение, беседа) методов. Использованы результаты деятельности преподавателей по внедрению интерпретационных навыков в систему обучения иностранных граждан русскому языку и литературе, предложен аналитический обзор средств достижения интерпретационной активности данной категории обучающихся как показатель сформированности социокультурной компетенции.
Результаты исследования: предложенная преподавателями филологического факультета МГПИ и апробированная в процессе преподавания ряда дисциплин методика позволяет рассматривать умение производить интерпретацию образцов современной русской прозы как показатель сформированности социокультурной компетенции иностранных студентов в российском вузе. Материал статьи содержит практические рекомендации для оптимизации процесса адаптации студентов к языковому и социокультурному пространству вуза.
Обсуждение и заключения: работа по интерпретации образцов современной русской прозы для человека, попавшего в иную, отличную от родной, социокультурную среду, может стать одним из действенных способов его адаптированности в языковом, культурном пространстве изначально чужого сообщества, эквивалентом их успешности в образовательном пространстве, показателем социокультурной интегрированности, готовности к профессиональному и личностному развитию и росту.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, интерпретация, педагогическая технология, социокультурная адаптация, студенты-инофоны.

Interpretation of modern Russian prose samples as a means of formation of social and cultural competence of foreign students in the Russian University

E. A. Zhindeeva*, O. A. Romanenkova
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**jindeeva@mail.ru*

Introduction: the article presents the results of the formation of socio-cultural competence of students at the faculty of Philology of the «Mordovian state pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev» (MSPI)

through the development of analytical skills with modern fiction, there revealed the mechanisms of formation of interpretation skills and theoretical knowledge in the field of understanding the position of the author of the literary text.
Materials and Methods: the study was conducted on the basis of a set of theoretical (analysis and examination of scientific and methodological literature) and empirical (observation, conversation) methods. The results of teachers' activities on the implementation of interpretation skills in the system of teaching foreign citizens to the Russian language and literature are used, an analytical review of the means of achieving the interpretational activity of this category of students is proposed as an indicator of the formation of sociocultural competence.
Results: the method proposed by the teachers of the faculty of Philology of MSPI and tested in the process of teaching a number of disciplines allows us to consider the ability to interpret the samples of modern Russian prose as an indicator of the formation of socio-cultural competence of foreign students in the Russian University. The article contains practical recommendations for optimizing the process of adaptation of students to the linguistic and socio-cultural space of the University.
Discussion and Conclusions: work on the interpretation of samples of modern Russian prose for a person who has got into a different, other from their native, socio-cultural environment, can be one of the most effective ways of its adaptation in the linguistic, cultural space of the initially foreign community, the equivalent of their success in the educational space, an indicator of socio-cultural integration, readiness for professional and personal development and growth.

Key words: socio-cultural competence, interpretation, educational technology, socio-cultural adaptation, student-volunteer.

Введение

Обновление реалий сосуществования этнических сообществ сегодня привело к формированию особой образовательной парадигмы, позволяющей в значительной мере ориентироваться на нелинейную глобальную социальную реальность. Интрасоциетальная среда позволяет обосновать новые модели личностного успеха, основанного на приращении знаний, стремлении к получению мультикультурного образования, позволяющего в дальнейшем руководствоваться не только национальными интересами своей страны, но и иметь возможность в условиях постиндустриального мира заявить о себе как о конкурентоспособном специалисте, готовом к глобальным межкультурным контактам в социальной и профессиональной областях. На наш взгляд, именно этим объясняется резкий рост образовательной миграционной активности, приведшей к необходимости разработки системы языковой и социокультурной адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

Потребность личности в быстрой адаптации к условиям единого образовательного пространства, формирование его по сути начального уровня знания основ языка и чтения позволяют осуществить погружение уже сложившегося, взрослого человека в социокультурный континуум чужой для него страны. Однако интеграция в мировое профессиональное образовательное сообщество объективно предполагает знание истории, культуры принимающей страны настолько, насколько это необходимо для получения избранной приехавшим квалификации. Так, например, изучение истории русской литературы студентами-иностранцами требует сегодня изменения целевых установок, содержания, методов и форм, то есть всей структуры организации учебного процесса. И если адаптация иностранных студентов, приехавших в Россию для получения филологического обучения, проходит несколько этапов, в том числе «вхождение в студенческую среду, усвоение основных норм мультиэтнического коллектива, формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, преодоление языкового барьера»[1] [1], то наивысшим проявлением сформированности необходимой для учителя-филолога социокультурной компетенции, на наш взгляд, является умение интерпретировать художественное произведение.

Обзор литературы

Теория и практика адаптации образовательных мигрантов занимает в настоящее время не последнее место в системе рассмотрения эффективности подготовки специалистов в России. Данная проблема, возникшая как следствие необратимых глобальных общественных процессов на рубеже конца XX – первой трети XXI в., представлена в научной литературе в нескольких ракурсах. При разработке темы мы обратили внимание на современный социокультурный опыт, изложенный в ряде публикаций (например, С. В. Бадальянц [2], Ю. С. Барышева [3], Е. А. Кашкарева [4]), способствующий вы-

[1] Портрет образовательного мигранта: основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации / под науч. ред. Е. Ю. Кошелева. Томск : РАУШ МБХ, 2011. С. 5.

работке единого мнения относительно интересующего нас вопроса. Так, часть исследователей рассматривает данную проблему как следствие столкновения граждан иностранных государств с практико-ориентированной образовательной средой российского вуза (Г. В. Безюлева [5], В. М. Дрофа [6], Л. Е. Солянкина [7] и др.). Сложность включения в инонациональную среду, специфика формирования представлений о базовых ценностях культуры российского общества и русском этносе у образовательных мигрантов стали отправной точкой рассуждений С. К. Бондаревой [8], М. В. Дюжаковой [9], Ю. Н. Караулова [10]. Для значительной части специалистов, занимающихся вопросами адаптации иностранных студентов в России, первостепенными остаются проблемы языковой и социокультурной адаптации приезжающих. Разработке частных методик овладения языком принимающей стороны (в нашем случае – русским) и социокультурной составляющей процесса адаптации занимались в разное время В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых [11], Н. А. Афанасьева [12], А. Л. Бердичевский[2], Е. Г. Кузнецова [13] и др. Есть подобный опыт работы и у нас [14]. Вместе с тем наша исследовательская ориентация на возможности использования художественного текста в иностранной аудитории как средства формирования социокультурной компетенции (отчасти изложенная в предыдущей публикации [15]) позволяет интерпретировать умение анализировать образцы современной русской прозы в аспекте формирования социокультурной компетенции иностранных студентов в российском вузе.

Материалы и методы

В решении поставленных цели и задач использовались следующие методы исследования: теоретические (общий анализ филологической и педагогической литературы по заявленной проблеме, анализ методических материалов и документов, базовых понятий, необходимых для исследования) и эмпирические (методы прогнозирования, сбора и накопления данных, в частности − наблюдение, анкетирование, беседа, анализ документов и опыта работы преподавателей российских вузов). Методологическим обоснованием к использованию данных методов стали деятельностный, личностный и системный подходы. В статье использованы результаты деятельности преподавателей филологического факультета МГПИ по разработке интерпретационных умений студентов-иностранцев в системе их социокультурной адаптации.

Результаты исследования

Интерпретация художественных произведений позволяет не только понять глубокое общезначимое, нравственное и мировоззренческое содержание произведений литературы, но и выявить ситуативно-познавательную, оценочно-эмоциональную информацию, что способствует формированию коммуникативно-речевой культуры студента-иностранца. Рассмотрение художественного текста с точки зрения его понимания и мыслеобразования иностранных граждан, изучающих в нашей стране русскую филологию, целенаправленно, на наш взгляд, начинать с переводов, имеющих эквивалент художественного целого в родном языке обучающегося. К примеру, переводы произведений В. Шекспира Б. Л. Пастернаком. В таком случае понимание авторского замысла обоих образцов приближено первоисточнику, но текстологический комментарий по отношению к переводному образцу должен учитывать и личностные интенции переводчика. Однако наивысшим проявлением социокультурной адаптированности, на наш взгляд, является собственная интерпретационная версия художественного произведения. В случае же, если семантика текста отражает окружающую студента-мигранта реальность, рассуждения о социокультурной составляющей образца современной прозы дают возможность обучающимся соединить практику восприятия окружающего мира с языковой трансляцией такого постижения.

Приведем конкретный пример интерпретации литературного образца. В качестве объекта исследования нами был предложен текст современного прозаика Мордовии Натальи Рузанкиной «Дом»[3]. Выбранный нами текст позволяет констатировать факт наличия в художественном произведении ряда особенностей в структурировании, что ведет к смене носителей сознания в ходе изложения событийного ряда.

Ключевая функция заглавия дает возможность обобщения специфики мировоззрения отдельной личности (заложенной информации писателем и принимаемой, осознаваемой читателем) и предполагает выявление общего представления о доме современного социума. Мы намеренно не говорим о концепте «дом» относительно анализируемого произведения, который не просто имеет сложную организацию, но и зафиксирован в языковой картине мира. Для нас важно предложить возможное объяснение к реализации понятийных составляющих понятия «дом», выявить по возможности разночтения его

[2] Диалог с Россией : учебный видеокурс для продвинутого этапа / А. Л. Бердичевский [и др.]. СПб. : Златоуст, 2002. 88 с.

[3] *Рузанкина Н. С.* Возраст, которого не было : повести, рассказы // Странник. 2005. 184 с. Далее при цитировании иллюстративного материала будет указываться только страница.

интерпретации с точки зрения иностранца и писателя.

Для Н. Рузанкиной дом, и мы об этом говорили ранее, – это «особая категория пространства, которая аккумулирует наряду с физическим и духовные устремления бытия. Этим можно объяснить зачин рассказа. Изобилие глаголов типа *«жил», «хранил», «забыл»* и т. п. передают эффект одушевления здания, дают возможность почувствовать его нравственную сущность»[4] [16]. Наметившаяся в описании диспозиция дом – кот практически сразу снимается: *«Дом был устроен так, что ему необходимо было жить для кого-то, заботиться о ком-то. Без этой заботы он болел и умирал. Теперь дом жил для Кота, и по ночам показывал ему звезды, называя их по именам»* (с. 108). В качестве обрамления первичного описания дома писательница использует теплые оттенки цвета: *«коричневый ворс травы», «золотые шары отцветающего сада», «бронзово-медная яблочная осень»* и т. п. Обращает на себя внимание и поведение дома, чей хозяин умер два года назад: *«Дом хранил вещи. Они были старыми, изысканными и поразительно бестолковыми. Они многое забыли, и, самое главное, они забыли хозяина. Дом ... тихо презирал их, как презирает мудрый и гордый пес всех предавших хозяина»* (с. 107). Такое описание рефлексии дает полную уверенность в совокупности духовно-нравственных качеств строения.

Вот как предлагают понимать заглавие некоторые из обучающихся[5]:

Студент 5 курса Мырат Д.: *«Дом для писательницы – живой и чувствующий. Он мудр как аксакал и горд как орел в небе»*.

Студентка 4 курса Арзув Ч.: *«Такое помещение, живущее своей жизнью, пугает. Его самостоятельность, черты шамана и нрав вершителя судеб, судьи подчеркивается в названии. Это просто и лаконично, как слово «суд»*.

По языческим представлениям народов дом имеет своего мифического хозяина (хозяйку). Н. Рузанкина отходит от традиции, она предоставляет возможность дому иметь свою душу, свой внутренний мир, и не только духовный. Пространство внутри дома активизируется с приходом людей: *«Дом вздрогнул от великого и почти забытого счастья присутствия человека и раскрылся навстречу, распустился, как причудливый деревянный цветок и даже паутина по углам его старых чопорных комнат стала похожа на перламутр. Дом не знал, какая музыка нравится этим людям, и потому поставил наугад «Амариллис» Канчини, любимую пластинку покойного Хозяина»* (с. 109–110). Но трое молодых людей не имеют имен собственных, называют себя кличками Киса, Щербатый, Хан. Им трудно оценить заботу дома. Начальная яркая речевая характеристика Хана и Щербатого дает исчерпывающее представление о персонажах. В связи с этим интересно, на наш взгляд, обыгрывается одушевленность дома и бездушие юнцов: *«Они стояли на пороге маленькой уютной гостиной, с потускневшими от времени обоями, и пожелтевшими фотографиями в резных деревянных рамках, и были они похожи на заблудившихся зверей, после долгих странствий прибившихся к жилью человека. Но чужими было для них то жилье, и законы, и вкусы их оставались звериными… Толстый рыжий кот, дружелюбно урча, спрыгнул с кресла и потерся о ногу девушки…»* (с. 110). Именно бездушие, жестокость входят в понятие зверство. И собственно зверь, кот, становится одной из жертв циничного Хана, умственно недоразвитого Щербатого. Именно сцена убийства кота становится переломным моментом в изображении сущности дома: *«Щербатый вонзил коту отвертку в теплый и пушистый живот, жмурясь и матерясь, когда на руки хлынула липкая кровь. Раздирающий, утробный вопль живого существа повис над сводами дома в ночи, и дом тоже закричал, закричал от смертельной режущей боли, пронзившей все его нездешнее существо. До последней минуты он не верил, что можно убить это рыжее, солнечное творение, это нахальное зеленоглазое чудо, что усыпляло его своим мурлыканьем в ледяные и страшные предрассветные часы. Он был наказан за неверие, и кричал еще две минуты; пока билось, затихая, в руках Щербатого маленькое золотое тельце, и разноцветная теплая требуха сползала на руки нечеловека. И в нем не было ничего больше, кроме боли и тьмы»* (с. 113). Кот у писательницы практически всегда является защитником человека, носителем мудрости и легкого озорства, лукавства. Смерть животного в соответствии с такой авторской концепцией является апофеозом трагического. Это подчеркивается практически всеми студентами-иностранцами, принявшими участие в обсуждении произведения.

Сопоставление трех реконструированных фрагментов картины мира (начальное описание дома, встреча с молодыми людьми, смерь кота) позволяет выявить универсальные черты и индивидуально-авторские «приращения» понятия

---

[4] *Жиндеева Е. А., Щанкина Ю. И.* Ассоциативно-эмотивное представление образа кота в творчестве Н. Рузанкиной: традиции и новаторство // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. № 2–4. С. 931. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=22651398 (дата обращения: 15.09.2018).

[5] Здесь и далее приводятся высказывания студентов филологического факультета МГПИ без купюр и исправления речевых неточностей.

ДОМ в анализируемом рассказе, что верно подчеркивается студентами-интерпретаторами:

Студенка 5 курса Тазегул М. «Это не просто пространство, укромное и надежное. Это духовная сущность, наполненная миром гармонии, хранилище памяти о прошлом, о событиях, чувствах, о хозяине. Это памятник верности».

Студент 4 курса Довран Г. «Мне кажется, что в процессе разворачивания событий в рассказе получает развитие противопоставление дом − люди. Причем степень одушевления здания позволяет писательнице наделить дом рефлексией. Не случайна реакция дома на гибель кота: балкой убиты его мучители. В живых осталась только девушка. Лишь в ней жива душа. Это чувствует кот при их первой встрече, это осознает и дом в момент смертельной опасности для нее».

Интересен и общий вывод. Психологический надлом не может быть преодолен домом. Потеряна его сущность: ему не о ком заботиться. А о людях заботиться он больше не считает возможным. Осталась только память о былых привязанностях – сны о хозяине и коте. Появление маленькой, изуродованной девочки, ее желание покончить жизнь самоубийством не порождает желания воскреснуть. Дом автоматически, продолжая разрушаться, навевает ей полуобморок-полусон, в котором наступает оздоровление. Дом не может не спасти от этого, он не способен, даже умирая, отказаться от добра. Но потеряна вера в людей, в их гуманность, доброту, искренность, душевную красоту. Дому остается только Послесмертие, которому не дает объяснение писательница. Символико-ассоциативный ряд, порожденный талантом Натальи Рузанкиной, сужается до последнего вздоха строения.

Обсуждение и заключения

Возможность осуществлять интерпретацию художественного произведения для человека, попавшего в иную, отличную от родной, социокультурную среду, на наш взгляд, является прямым доказательством его адаптированности в языковом, культурном пространстве изначально чужого сообщества. Здесь важен не только результат мыслительного процесса как таковой, но и получаемый интеллектуальный продукт (высказывание, аннотация и т. д.). Ведь понимание художественного произведения – бинарный процесс. Закодированная писателем при помощи знаков (слов) информация становится объектом раскодирования (понимания) читателем. Таким образом, механизм понимания связан с несколькими, с одной стороны, взаимообусловленными, в другой – взаимонезависимыми явлениями, основными из которых являются талант писателя и компетентность читателя. Символико-ассоциативный подход, осуществляемый при анализе текста студентами-иностранцами, обучающимися на выпускных курсах филологического факультета МГПИ, позволяет говорить о понимании ими литературных, языковых процессов в отечественной культуре и образовании, что, на наш взгляд, и является первичным показателем сформированности у данного контингента студентов ряда компетенций, в том числе и социокультурной.

Список использованных источников

1. Портрет образовательного мигранта: основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации / под науч. ред. Е. Ю. Кошелева. Томск : РАУШ МБХ, 2011. 204 с.

2. *Бадальянц С. В.* Социокультурная адаптация мигрантов в российском обществе // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 7. С. 145−163. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=18767551 (дата обращения: 15.09.2018).

3. *Барышева Ю. С.* Социокультурная адаптация мигрантов в условиях современного мегаполиса: на примере Москвы : автореф. дис. ... канд. культурологии. М., 2007. 22 с. URL: https://dlib.rsl.ru/viewer/01003163645#?page=1 (дата обращения: 15.09.2018).

4. *Кашкарева Е. А., Преснухина Н. Б.* Потенциал филологического образования для формирования профессиональной мобильности бакалавров педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 3 (9). С. 30–36.

5. *Безюлева Г. В.* Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : монография. М. : НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт», 2008. 320 с.

6. *Дрофа В. М.* Образовательная среда как объект управления [Электронный ресурс]. URL: http://ooipkro.nm.ru/Text/tlO72.html (дата обращения: 12.09.2018).

7. *Солянкина Л. Е.* Формирование навыка профессиональной адаптации у студентов в условиях вузовской подготовки // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 6 (129). С. 13–16. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=32729990 (дата обращения: 15.09.2018).

8. *Бондырева С. К., Колесов Д. В.* Миграция (сущность и явление) : учеб.-метод. пособие. М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 295 с.

9. *Дюжакова М. В.* Педагогическое образование в условиях развития миграционных процессов. Воронеж : АИСТ, 2010. 264 с.

10. *Караулов Ю. Н.* Структура языковой личности и место художественной литературы в языковом сознании : доклад // Международная научная конференция «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет». Варшава, 2012. С. 48−54.

11. *Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А.* Дорога в Россию : учебник русского языка (первый уровень) : в 2 т. М. : ЦМО МГУ им. Ломоносова; СПб. : Златоуст, 2012. Т. 1. 200 с. Т. 2. 184 с.

12. Русский язык как иностранный : учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. Д. Афанасьева [и др.]. М. : Юрайт, 2017. 350 с.

13. *Кузнецова Е. Г.* Работа с текстом в практике обучения русскому языку как иностранному // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2. С. 43–46. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26244940 (дата обращения: 11.09.2018).

14. Русский язык как неродной : практикум / авт.-сост. Н. Н. Горшкова [и др.] ; под ред. О. А. Романенковой ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2017. 87 с.

15. *Жиндеева Е. А., Романенкова О. А.* Художественный текст как средство обучения русскому языку в национальной аудитории: от аутентичности к сопоставлению // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. № 2. С. 27–31. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=17962522 (дата обращения: 15.09.2018).

16. *Жиндеева Е. А., Щанкина Ю. И.* Ассоциативно-эмотивное представление образа кота в творчестве Н. Рузанкиной: традиции и новаторство // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. № 2–4. С. 931–937. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=22651398 (дата обращения: 15.09.2018).

Поступила 04.02.2019;
принята к публикации 03.03.2019.

Об авторах:

Жиндеева Елена Александровна, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор филологических наук, elenazhindeeva@mail.ru

Романенкова Ольга Алексеевна, заместитель декана филологического факультета, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, ol.romanenkowa@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Жиндеева Елена Александровна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, критический анализ и доработка текста, обеспечение ресурсами.

Романенкова Ольга Алексеевна – сбор данных; подготовка начального варианта текста, компьютерные работы; анализ полученных результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Portrait of an educational migrant: main aspects of academic, linguistic and socio-cultural adaptation. Scientific editor E.Yu. Kosheleva. Tomsk, RAUSCH MBH, 2011. 204 p. (In Russ.)

2. Badalyants S.V. Socio-cultural adaptation of migrants in Russian society. *Social'no-gumanitarnye znaniya* = Social and humanitarian knowledge. 2012; 7: 145–163. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=18767551 (accessed 15.09.2018). (In Russ.)

3. Barysheva Yu.S. Social and cultural adaptation of migrants in the modern metropolis: the example of Moscow: the author's abstract dis. ... candidate of Culturology. Moscow, 2007. 22 p. Available at: https://dlib.rsl.ru/viewer/01003163645#?page=1 (accessed 15.09.2018). (In Russ.)

4. Kashkareva E.A., Presnukhina N.B. Potential of literary education in the formation of professional mobility of bachelors of pedagogical University. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 3 (9): 30–36. (In Russ.)

5. Bezyuleva G.V. Psychological-pedagogical support of professional adaptation of pupils and students: monograph. Moscow, Moscow psychological and social Institute, 2008. 320 p. (In Russ.)

6. Drofa V.M. Educational environment as an object of management. Available at: http://ooipkro.nm.ru/Text/tlO72.html (accessed 15.09.2018). (In Russ.)

7. Solyankina L.E. Formation of skills of professional adaptation of students in terms of University training. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = News of Volgograd state pedagogical University. 2018; 6 (129): 13–16. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=32729990 (accessed 15.09.2018). (In Russ.)

8. Bondyreva S.K., Kolesov D.V. Migration (essence and the phenomenon). Moscow, MPSI; Voronezh, NPO «MODEK», 2004. 295 p. (In Russ.)

9. Dyuzhakova M.V. Pedagogical education in the conditions of development of migration processes. Voronezh, Publishing house NPP «AIST», 2010. 264 p. (In Russ.)

10. Karaulov Yu.N. The structure of linguistic personality and the place of fiction in the language consciousness: report. *Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya «Russkij yazyk v yazykovom i kul'turnom prostranstve Evropy i mira: Chelovek. Soznanie. Kommunikaciya. Internet»* = International scientific conference «Russian language in the linguistic and cultural space of

Europe and the world: Man. Consciousness. Communication. Internet». Warsaw, 2012. P. 48–54. (In Russ.)

11. Antonova V.E., Nahabina M.M., Safronova M.V., Tolstyh A.A. Road to Russia: the textbook Russian language (the first level of): in 2 vol. Moscow, The center for marine studies, Maritime state University named after M.V. Lomonosov; St. Petersburg, Chrysostom, 2012. Vol. 1. 200 p. Vol. 2. 184 p. (In Russ.)

12. Russian as a foreign language: textbook and workshop for academic undergraduate: authors N.D. Afanasyeva [and other]. Moscow, Yurayt. 2017. 350 p. (In Russ.)

13. Kuznetsova E.G. Working with text in the practice of teaching Russian as a foreign language. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 2: 43–46. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=26244940 (accessed 15.09.2018). (In Russ.)

14. Russian as a second language: workshop: authors-compilers N.N. Gorshkova [and other]. Ed. O.A. Romanenkova / Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2017. 87 p. (In Russ.)

15. Zhindeeva E.A., Romanenkova O.A. Literary text as a means of teaching Russian in the national audience: from authenticity to comparison. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk* = Proceedings of the Samara scientific center of the Russian Academy of Sciences. 2012; 14 (2): 27–31. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=17962522 (accessed 15.09.2018). (In Russ.)

16. Zhindeeva E.A., Shchankina Yu.I. Associative and emotive representation of the image of the cat in the works of N. Ruzankina: tradition and innovation. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk* = Proceedings of the Samara scientific center of the Russian Academy of Sciences. 2014; 2–4: 931–937. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=22651398 (accessed 15.09.2018). (In Russ.)

Submitted 04.02.2019;
revised 03.03.2019.

About the authors:

Elena A. Zhindeeva, Professor, Department of Literature and methods of teaching Literature Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Philology), jindeeva@mail.ru

Olga A. Romanenkova, Deputy Dean of the philological faculty, Associate Professor, Department of Russian language and methods of teaching the Russian language, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ol.romanenkowa@yandex.ru

Contribution of the authors:

Elena A. Zhindeeva – theoretical analysis of literature on the study of critical analysis and refinement of the text resources.

Olga A. Romanenkova – data collection; establishment of an initial version of the text, the computer work; the analysis of the results obtained.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.0

Междисциплинарный подход в образовании иностранных слушателей подготовительного отделения медико-биологического профиля

О. В. Зорькина*, О. Н. Васина
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,
г. Пенза, Россия
**zorkinaolgasov10@yandex.ru*

Введение: в статье рассматривается вопрос повышения качества образования иностранных обучающихся в условиях их адаптации к новой социокультурной, языковой, национальной и педагогической среде. Представлены установленные междисциплинарные связи на примере дисциплин «Химия» и «Биология». Показано положительное влияние междисциплинарного подхода на формирование у иностранных слушателей подготовительного отделения компетенций, предусмотренных образовательной программой. Целью исследования является выявление условий реализации междисциплинарного подхода в образовании иностранных слушателей подготовительного отделения медико-биологического профиля.

Материалы и методы: в качестве дидактических средств и материалов, используемых в условиях междисциплинарного подхода в обучении иностранных слушателей подготовительного отделения медико-биологического профиля, представлены разработки по применению междисциплинарных связей разделов и тем дисциплин «Химия» и «Биология».

Результаты исследования: проанализированы образовательные программы, учебные и учебно-методические пособия по дисциплинам «Химия» и «Биология», установлена взаимосвязь в содержании вводимых научных терминов на русском языке, химико-биологических процессах, систематизированы междисциплинарные связи тематических разделов и тем.
Обсуждение и заключение: охарактеризована практика использования междисциплинарного подхода в обучении иностранных слушателей подготовительного отделения медико-биологического профиля, приведены конкретные примеры взаимосвязи содержания разделов и тем дисциплин «Химия» и «Биология». Целостное, системное и систематическое применение междисциплинарного подхода не только способствует успешному формированию системы знаний, умений и навыков в рамках компетенций, предусмотренных образовательной программой, но и смягчает адаптационные процессы, способствует снятию языковых барьеров. Возможна экстраполяция в педагогический процесс профессионального образования иностранных студентов.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, междисциплинарные связи, адаптация, языковой барьер, естественнонаучные дисциплины, иностранные слушатели.

Благодарности: авторы благодарны анонимному рецензенту, чьи комментарии позволили улучшить качество текста.

Implementation of an interdisciplinary approach in the education of foreign students of the preparatory department of medico-biological profile

O. V. Zorkina**, O. N. Vasina
Penza State University, Penza, Russia
**zorkinaolgasov10@yandex.ru*

Introduction: the article deals with the issue of improving the quality of education of foreign students in terms of their adaptation to the new socio-cultural, linguistic, national and pedagogical environment. The established interdisciplinary connections on the example of disciplines «Chemistry» and «Biology» are presented. The positive influence of the interdisciplinary approach on the formation of foreign students of the preparatory Department of competencies provided by the educational program is shown. The aim of the study is to identify the conditions for the implementation of an interdisciplinary approach in the education of foreign students of the preparatory Department of medical and biological profile.
Materials and Methods: as didactic means and materials used in the conditions of interdisciplinary approach in the training of foreign students of the preparatory Department of medical and biological profile, there have been presented the papers of the application of interdisciplinary links sections and topics of disciplines «Chemistry» and «Biology».
Results: educational programs, educational and methodical manuals on disciplines «Chemistry» and «Biology» are analyzed, interrelation in the contents, the entered scientific terms in Russian, chemical and biological processes is established, interdisciplinary communications of thematic sections and themes are systematized.
Discussion and Conclusions: the practice of using an interdisciplinary approach in the training of foreign students of the preparatory Department of medical and biological profile is characterized, specific examples of the relationship between the content of the sections and the subjects of «Chemistry»» and «Biology» are given. A holistic, system and systematic application of an interdisciplinary approach not only contributes to the successful formation of the system of knowledge and skills within the competencies provided by the educational program, but also softens the adaptation processes, helps to remove language barriers. Extrapolation in pedagogical process of professional education of foreign students is possible.

Key words: interdisciplinary approach, interdisciplinary connections, adaptation, language barrier, natural Sciences, foreign students.

Acknowledgements: the authors are grateful to the anonymous reviewer whose comments have improved the quality of the manuscript.

Введение

На подготовительном отделении Института международного сотрудничества ПГУ осуществляется подготовка иностранных слушателей из стран ближнего и дальнего зарубежья к поступлению в ПГУ и другие вузы для получения высшего образования.

Иностранные слушатели изучают русский язык и предметы по выбранному профилю (гуманитарному, техническому, экономическому, филологическому, медико-биологическому). Обучение ведется только на русском языке, неродном для данного контингента слушателей, в условиях ограниченного времени и неразрывной связи с социально-педагогической адаптацией, являющейся основополагающим фактором, определяющим в большинстве случаев эффективность образовательного процесса в целом [1]. «Вчерашние» школьники разных стран (в ПГУ обучаются студенты из 48 стран мира) оказываются в условиях новой для них социокультурной, языковой, национальной и педагогической среды. Им необходимо освоить новые бытовые условия, виды деятельности и формы поведения, принять обычаи, нормы, ценности, преодолевая психологические, социальные, нравственные, религиозные барьеры. Следовательно, занятия необходимо организовать в атмосфере сотрудничества, взаимодействия, защищенности и эмоциональной комфортности. Основа педагогической деятельности в данных условиях – это поиск и внедрение в образовательный процесс наиболее эффективных способов обучения. Анализ педагогической литературы и многолетний практический опыт работы на подготовительном отделении свидетельствуют о положительном влиянии на формирование системы знаний у иностранных слушателей подготовительного отделения междисциплинарного подхода к преподаванию естественнонаучных дисциплин.

Обзор литературы

Проблема образования с использованием междисциплинарных связей активно развивается в последнее время и находит отражение в работах И. Д. Зверева, В. Н. Максимовой, В. Н. Федоровой, В. М. Монахова, Е. Н. Князевой, П. Т. Кулагина, Н.А. Лошкаревой, О. Д. Шабалина и др. Междисциплинарность в настоящее время рассматривают как один из ведущих дидактико-методологических принципов, как результат отражения процессов дифференциации и интеграции разных научных знаний [2]. В рамках нашей работы нам близка позиция Е. Н. Князевой, которая определяет междисциплинарность как кооперацию различных научных областей, циркуляцию общих понятий для понимания некоторых явлений [3]. Таким образом, междисциплинарный подход отражает интегративный характер современного этапа научного познания и является важным условием оптимизации процесса обучения.

Материалы и методы

Реализация междисциплинарного подхода сопровождается изменениями в организации педагогической деятельности и учебного процесса и предусматривает установление междисциплинарных связей на стадии составления учебных планов, программ, учебных и учебно-методических пособий. В настоящее время отсутствуют единые образовательные стандарты для подготовительных отделений, поэтому для разработки и подготовки учебных программ и учебно-методических материалов руководствуются Требованиями. Важным аспектом является совместная работа всех преподавателей на этапе разработки содержания занятий и контрольно-измерительных материалов. Преподавателям важно выявить связи, общие вопросы и факты, с целью устранения различий в понятийно-терминологическом аппарате, разработать наглядные схематические пособия для работы в междисциплинарном аспекте [4]. Это позволит усилить преемственность в обучении, расширить область применения приобретенных знаний, будет способствовать приобретению слушателем-иностранцем системы теоретических знаний и даст возможность повторить и закрепить важные для понимания аспекты изучаемого материала.

Выстраивание междисциплинарных связей имеет первостепенное значение в преподавании естественнонаучных дисциплин, что объясняет:

– сложность системного восприятия естественнонаучных дисциплин;

– большой объем теоретического материала для усвоения при малом количестве часов;

– обилие терминов, символов, законов, которые необходимо понять, освоить на русском языке;

– различия в базовой подготовке естественнонаучного школьного образования у слушателей разных стран.

Естественнонаучные дисциплины слушатели начинают изучать после некоторой подготовки по русскому языку (предметное обучение вводится на 8-й неделе изучения русского языка). За короткое время обучающимся необходимо овладеть предусмотренными образовательной программой компетенциями, что предполагает знание основных законов, понятий, терминов, символов. Следовательно, работа преподавателя должна быть направлена на отыскание оптимальных путей реализации междисциплинарных связей, способствующих успешной адаптации иностранных слушателей, ориентированных на оптимизацию учебного процесса и формирование целостного представления об окружающем мире и производстве.

Достижению познавательных целей обучения «Биологии» и «Химии» (развитию прогностических умений, умению мыслить самостоятельно, постигать сущность причинно-следственных взаимосвязей в отношениях между процессами и явлениями, протекающими в при-

роде и др.) в условиях междисциплинарного подхода, способствуют такие методические приемы, как сравнение, моделирование, составление аналитических схем, анализ наблюдений, математические расчеты, которые можно вводить в различные виды аудиторной и самостоятельной деятельности обучающихся [5; 6].

Установление междисциплинарных связей проследим на примере изучения дисциплин «Биология» и «Химия». Темы, на примере которых можно эффективно установить взаимосвязь в содержании вводимых на русском языке терминов, химико-биологических процессах представлены в таблице 1.

Таблица 1

Междисциплинарные связи в содержании дисциплин «Химия» и «Биология»

Дисциплина «Химия»		**Дисциплина «Биология»**	
Тема	**Содержание**	**Тема**	**Содержание**
Основные химические понятия. Теории и законы химии	Основные определения и понятия химии: относительная атомная и молекулярная масса, моль, молярная масса и объем. Закон постоянства вещества, сохранения массы, число Авогадро	Введение в биологию. Метаболизм. Основные понятия экологии	Уровни организации жизни (молекулярно-генетический, субклеточный, клеточный и т. д.). Свойства живого: метаболизм / обмен веществ, наследственность, изменчивость и др.). Круговорот веществ, потоки энергии
Природа и типы химической связи, кристаллические решетки	Основные механизмы образования химической связи, типы химической связи (ковалентная, ионная, металлическая, водородная). Типы кристаллических решеток. Зависимость свойств химических веществ от типа строения кристаллической решетки	Химический состав клетки. Метаболизм	Макроэлементы, микроэлементы, неорганические и органические вещества, катионы и анионы, полимеры, мономеры. Водородная, пептидная, фосфодиэфирная связи. Зависимость физиологических свойств веществ от их химического строения
Растворы. Химия растворов	Растворимость веществ, способы выражения концентрации растворов. Электролиты и электролитическая диссоциация. Понятие о водородном показателе, буферные растворы	Строение клетки. Метаболизм	Строение и функции клеточных структур. Транспорт веществ через мембрану: по градиенту и против градиента концентраций, осмос, ионные насосы. Пластический и энергетический обмены
Классификация неорганических веществ	Основные классы неорганических соединений: оксиды, кислоты, основания, соли. Получение и основные свойства	Химический состав клетки. Метаболизм. Анатомия и физиология человека	Неорганические вещества клетки, роль в живом организме. Значение для физиологических процессов жизнедеятельности человека
Органическая химия	Классификация органических веществ. Основные классы органических веществ, строение, свойства, биологическое значение	Химический состав клетки. Строение клетки. Метаболизм. Вирусы. Царства: бактерии, растения, животные, грибы. Анатомия и физиология человека	Органические вещества клетки, их синтез, распад и роль в живом организме. Ферментативная регуляция процессов обмена веществ. Значение для физиологических процессов жизнедеятельности человека

Результаты исследования

Взаимосвязь в изучении указанных тем отражается в том, что используются единые термины, единообразно объясняются биолого-химические процессы, явления и законы. Ниже приводим примеры междисциплинарных связей по темам, изучаемым на начальных этапах освоения дисциплин «Биология» и «Химия».

Тема **«Определения и понятия химии. Основные химические понятия»** включает в себя изучение таких понятий, как «моль», «молярная масса», «молярный объем», «относительная атомная и молекулярная масса», «основные законы химии». В соответствии с тематическим планом практически параллельно эти понятия используются на занятиях по биологии при изучении тем «Введение в биологию», «Химический состав клетки», «Строение клетки», «Метаболизм».

Содержание темы **«Введение в биологию»** включает материал по уровням организации живой материи и свойствам живого. Первый уровень организации жизни, который мы рассматриваем, – молекулярно-генетический. Мы встречаем понятие «химический элемент», «молекула / макромолекула» и «вещество», показываем разницу между ними и закрепляем данные определения.

Усвоенный теоретический материал курса «Химия» позволяет иностранным слушателям

ответить на вопросы: Что такое химический элемент? Что такое молекула? Что такое вещество? Показать разницу между этими понятиями, перечислить известные химические элементы, молекулы, вещества. Это важно для успешного изучения строения клетки и организмов, усвоения материала об основных процессах метаболизма, круговороте веществ.

Материал темы **«Химический состав клетки»** позволяет закрепить знания о химических элементах, молекулах, химических веществах и разнице между этими понятиями.

На этапе знакомства с классификацией элементов по их количеству в живом организме, название элемента записываем с его химическим (международным) символом, что позволяет иностранным слушателям быстрее понять и усвоить русское написание и название химического элемента.

Пример. Элементы, которые содержатся в клетках в большом количестве, называются макроэлементами. Это кислород (O), углерод (C), водород (H), азот (N), фосфор (P), сера (S), кальций (Ca), магний (Mg), калий (K), натрий (Na), хлор (Cl).

Элементы, которые содержатся в клетках в малом количестве, называются микроэлементами. Это медь (Cu), йод (J), цинк (Zn), кобальт (Co), фтор (F), хлор (CL) и другие.

Химические элементы входят в состав живых организмов в виде:

– ионов катионов (K^+, Na^+, Ca^{2+}, Mg^{2+}, NH_4^+) и ионов анионов (Cl^-, SO_4^{2-}, $H_2PO_4^{2-}$, HCO^-_3);

– молекул неорганических веществ: вода (H_2O), соли (NaCl), кислород (O_2), углекислый газ (CO_2);

– молекул органических веществ (углеводы, жиры, белки, нуклеиновые кислоты).

Поскольку большая роль в живом организме (регуляция биохимических процессов, определение pH цитоплазмы клетки) определяется минеральными солями, которые содержатся в виде катионов (K^+, Na^+, Ca^{2+}, Mg^{2+}, NH_4^+) и анионов (Cl^-, $H_2PO_4^{2-}$, HCO^-_3, SO_4^{2-}), мы обращаемся вновь к знаниям по дисциплине «Химия» о строении веществ, умению правильно записывать ионы.

Отметим, что тему классификации неорганических веществ иностранные слушатели изучают на четвертом занятии по дисциплине «Химия», и усвоение данного материала проходит успешно.

Трудности встречаются при рассмотрении органических веществ клетки, однако обучающиеся уже знакомы с понятием молекула и вещество, умеют записывать химические символы и формулы, поэтому легче усваивают понятия «полимер», «мономер», «сложное вещество», «простое вещество».

Изучение темы **«Метаболизм»** предусматривает формирование умений математически вычислять количество исходных, конечных продуктов синтеза / распада и энергии в виде молекул АТФ. Полученные на занятиях по химии знания и умения позволяют иностранным слушателям правильно записывать уравнения реакций фотосинтеза, гликолиза, гидролиза и общее уравнение энергетического обмена, уметь расставлять коэффициенты, понимать разницу и связь понятий «молярная масса», «молекулярная масса», «моль», «молярный объем», уметь находить их численное выражение. Отметим, что знание русского языка на данном этапе преподавания у обучающихся остается достаточно слабым. Однако умение правильно записывать уравнения реакций и оперировать химическими символами способствует снятию языковых барьеров, написав правильно уравнение реакции, обучающиеся смелее дают характеристику процессам на русском языке, меньше боятся сделать ошибку, постепенно овладевая правильным произношением биологических понятий и терминов.

Обсуждение и заключения

Таким образом, междисциплинарные связи легко устанавливаются на уровне «близкородственных» понятий, тем, разделов учебных дисциплин и способствуют более осознанному усвоению знаний. Они выражают интеграцию учебного знания, предусматривают совмещение различных элементов учебных программ. Междисциплинарный подход позволяет:

– выявить связи между учебными дисциплинами / предметами, что способствует целостному и системному познанию окружающего мира, активизирует познавательную деятельность;

– переносить имеющиеся знания в новые ситуации и применять их на практике, что способствует смягчению адаптационных процессов, снятию психологических и языковых барьеров (многие обучающиеся произносят только те слова, которые они могут сказать правильно);

– снять стресс и негативные ощущения на фоне большой учебной нагрузки, которая, как правило, не соответствует ожиданиям иностранных слушателей;

– формировать систему знаний, умений и навыков в рамках компетенций, предусмотренных образовательной программой, которые становятся метапредметными.

Использование элементов междисциплинарного подхода позволяет акцентировать внимание иностранных слушателей на преемственности дисциплин, закономерности развития окружающего мира, взаимосвязи между явлени-

ями природы, способствует закреплению предметных терминов на русском языке, формированию компетенций, предусмотренных образовательной программой. Данный подход может быть реализован при обеспечении согласованности содержания дисциплин и единстве интерпретации понятий, законов и теорий.

Список использованных источников

1. *Павлюкова Ю. В., Дрягалова Е. А.* Особенности социально-педагогической адаптации иностранных студентов в вузе (на примере арабских студентов в центре предвузовской подготовки) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=23732 (дата обращения: 27.01.2019).

2. *Иванов В. Г., Иванова Т. А.* Междисциплинарные связи в образовательном процессе // Среднее профессиональное образование. 2000. № 12. С. 44–46.

3. *Князева Е. Н.* Философия науки. Междисциплинарные стратегии исследований : учебник для бакалавриата и магистратуры. М. : Юрайт, 2019. 289 с.

4. *Тябаев А. Е., Седельникова С. Ф.* Оценка возможности использования междисциплинарных связей при обучении иностранных слушателей подготовительных отделений вузов // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3–2. С. 172–175. URL: http://expeducation.ru/ru/article/view?id=6774 (дата обращения: 27.01.2019).

5. *Пономарева О. Н., Васина О. Н., Смышляев М. В.* Дидактические средства экологического содержания для развития критического мышления // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2017. № 1 (41). С. 161–169.

6. *Ponomariova O. N., Vasina O. N.* Setting up the Interactive Educational Process in Higher Education // International Journal of Environmental and Science Education, 2016. № 15. С. 8617–8627.

Поступила 07.02.2019;
принята к публикации 12.02.2019.

Об авторах:

Зорькина Ольга Владимировна, начальник учебного отдела управления международного образования, доцент кафедры «Химия и методика обучения химии» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (440026, Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40), кандидат технических наук, zorkinaolgasov10@yandex.ru

Васина Ольга Николаевна, доцент кафедры «Общая биология и биохимия» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (440026, Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40), кандидат педагогических наук, onvasina@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Зорькина Ольга Владимировна – подготовка начального варианта текста, теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов, оформление таблицы с результатами исследования.

Васина Ольга Николаевна – доработка текста, теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов, оформление таблицы с результатами исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Pavlyukova Yu.V, Dragalova E. A. Social and pedagogical adaptation of the foreign students at high school (the example of students from Arab countries who study in the center of pre-university training). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2015; 6. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=23732 (accessed 27.01.2019). (In Russ.)

2. Ivanov V.G., Ivanova T.A. Interdisciplinary connections in the educational process. *Srednee professional'noe obrazovanie* = Secondary vocational education 2000; 12: 44–46. (In Russ.)

3. Knyazeva E.N. Filosofiya nauki. Philosophy of science. Interdisciplinary research strategies: textbook for bachelor's and master's degrees. Moscow, Yurayt, 2019. 289 p. (In Russ.)

4. Tyabaev A.E., Sedelnikova S.F. Capability assessment of using interdisciplinary connections in the training of foreign students in the preparatory departments of universities. *Mezhdunarodnyj zhurnal ehksperimental'nogo obrazovaniya* = International journal of experimental education. 2015; 3–2: 172–175. Available at: http://expeducation.ru/ru/article/view?id=6774 (accessed 27.01.2019). (In Russ.)

5. Ponomaryova O.N., Vasina O.N., Smyshlyaev M.V. Didactic means of ecological content for the development of critical thinking. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki* = News of higher educational institutions. Volga region. Humanities 2017; 1 (41): 161–169. (In Russ.)

6. Ponomariova O.N., Vasina O.N. Setting up the Interactive Educational Process in Higher Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016; 15: 8617–8627.

Submitted 07.02.2019;
revised 12.02.2019.

About the authors:

Olga V. Zorkina, Head of training international education Department, Associate Professor of Department of «Chemistry and methods of teaching chemistry»,

Penza State University (40 Krasnaya Street, Penza, 440026, Russia), Ph.D. (Technical), zorkinaolgasov10@yandex.ru

Olga N. Vasina, Associate Professor, Department of «General biology and biochemistry», Penza State University (40 Krasnaya Street, Penza, 440026, Russia), Ph.D. (Pedagogy), onvasina@yandex.ru

Contribution of the authors:

Olga V. Zorkina – preparation of the initial version of the text, analysed scholarly literature, analysed data, designed tables with results of the study.

Olga N. Vasina – revision of text analysis of scholarly literature, data analysis, design tables with results of the study.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)

Реализация преемственности в системе СПО-вуз (на примере лингвистической подготовки будущих учителей начальных классов)

Е. А. Кулебякина

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

a2811lena@yandex.ru

Введение: статья посвящена проблеме лингвистической подготовки будущих учителей начальных классов в условиях системы непрерывного образования «СПО – вуз».

Материалы и методы: методологической и теоретической основой послужил анализ педагогических исследований, раскрывающих проблемы реализации родственных образовательных программ в условиях многоуровневой подготовки специалистов в системе среднего профессионального и высшего образования, нормативных документов, регламентирующих структуру и содержание разноуровневых образовательных программ на примере программ подготовки учителей начальных классов. В работе применялся метод аналитической обработки учебно-методических материалов, использован анализ результатов педагогической деятельности в области преподавания лингвистических дисциплин будущим педагогам начального образования ступеней среднего профессионального – высшего образования в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева».

Результаты исследования: в статье показаны наиболее эффективные условия и технологии осуществления преемственности на разных образовательных ступенях профессионального образования, проанализирована нормативная и учебно-методическая документация, регламентирующая подготовку будущих учителей начальных классов (Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального и высшего образования, учебные планы, рабочие программы дисциплин); представлен опыт реализации дисциплин лингвистического цикла в Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева, выявлены действующие механизмы обеспечения преемственности соответствующих компонентов образовательных программ.

Обсуждение и заключение: преемственность образовательных программ среднего профессионального и высшего образования базируется на сопоставлении структурных элементов (модулей, циклов дисциплин, соотношении теоретической и практической подготовки), объема и содержания отдельных компонентов образовательных программ (родственных дисциплин, циклов дисциплин, модулей и их составляющих). Особенно важным для педагога начального образования является профессиональное владение речью, знание русского языка, поэтому актуальной и наиболее значимой частью лингвистической подготовки будущего учителя начальных классов становятся дисциплины Русский язык, Практикум по правописанию, Русский язык и культура речи и т. п.

Ключевые слова: профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее образование, непрерывное многоуровневое образование, преемственность, технология, лингвистические дисциплины, русский язык.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева и МГПИ) по теме «Разработка и внедрение новых форм методической подготовки будущих учителей начальных классов с учетом новых технологий».

Implementation of continuity in the system of secondary vocational – higher education (on the example of linguistic training of future primary school teachers)

E. A. Kulebyakina
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
a2811lena@yandex.ru

Introduction: the article is devoted to the problem of linguistic training of future primary school teachers in the system of continuous education «SVE-higher educational».
Materials and Methods: the methodological and theoretical basis was the analysis of pedagogical research, revealing the problems and technologies of implementation of related educational programs in a multi-level training of specialists in the system of secondary vocational and higher education, regulatory documents governing the structure and content of multi-level educational programs on the example of training programs for primary school teachers. The method of analytical processing of teaching materials was used in the work, the analysis of the results of pedagogical activity in the field of teaching linguistic disciplines to future teachers of primary education of secondary vocational and higher education in the Mordovian State Pedagogical Institute.
Results: the article shows the most effective conditions and technologies for the implementation of continuity at different educational levels of vocational education, analyzes the normative and educational documentation regulating the training of future primary school teachers (Federal state educational standards of secondary vocational and higher education, curricula, work programs of disciplines); presents the experience of the implementation of the disciplines of the linguistic cycle in the Mordovian State Pedagogical Institute, identified existing mechanisms to ensure the continuity of the relevant components of educational programs.
Discussion and Conclusion: the continuity of educational programs of secondary vocational and higher education is based on the comparison of structural elements (modules, cycles of disciplines, the ratio of theoretical and practical training), the volume and content of individual components of educational programs (related disciplines, cycles of disciplines, modules and their components). Especially important for the teacher of primary education is professional language skills, knowledge of the Russian language, so the most relevant and important part of the linguistic training of the future primary school teachers are the disciplines of Russian language, Spelling of Workshop, Russian language and Culture of speech, etc.

Key words: vocational education, secondary vocational education, higher education, continuous multi-level education, continuity, technology, linguistic disciplines, the Russian language.

Acknowledgements: the study was performed under a grant to conduct scientific research on priority areas of scientific activities of universities-partners in networking (Chuvash state pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical Institute) on the theme «Development and introduction of new forms of methodical training of future primary school teachers taking into account new technologies».

Введение

В последнее десятилетие в сфере образования наблюдаются серьезные изменения, обусловленные подготовкой и проведением целого ряда важнейших общегосударственных реформ. В условиях модернизации системы образования происходит перестройка деятельности образовательных организаций, которые ищут новые формы работы, разрабатывают новые модели обучения, новые образовательные технологии, позволяющие обеспечить интересы каждого обучающегося на каждой образовательной ступени. Наиболее востребованными сегодня становятся образовательные организации, реализующие многоуровневую структуру педагогического образования, представленную преемственными основными профессиональными образовательными программами.

Существующая структура профессионального образования в России становится составной частью системы непрерывного образования. Все больше российских вузов выбирают концепцию многоуровневого образования, идя по пути либо создания модели сетевого взаимодействия с профессиональными образовательными организациями, либо самостоятельно реализуя образовательные программы среднего профессионального образования наряду с программами высшего образования. Такие тенденции обусловлены качественными изменениями в экономической, социальной жизни общества, увеличением спроса на специалистов различных профессиональных сфер деятельности, потребностью общества в профессионально мобильных специалистах, умеющих адекватно реагировать на постоянно меняющиеся приоритеты на рынке труда.

Решение задач реализации многоуровневой подготовки через модель СПО-вуз требует от высшего образования по-новому пересмотреть объем, содержание, характер подготовки

обучающихся, подходы к предоставлению учебной информации, разработать условия и технологии реализации преемственных образовательных программ.

Обзор литературы

Педагогические аспекты организации преемственности в условиях непрерывного многоуровневого образования исследуются в работах З. М. Шакуровой, Д. В. Легенчука, В. М. Самохиной и др. В частности, в работе З. М. Шакуровой преемственность рассматривается как необходимое условие обеспечения непрерывности и целостности профессионального образования[1].

Под преемственностью обычно понимают взаимосвязь между предыдущим и последующим образовательными этапами. Преемственность в обучении, согласно данным Российской педагогической энциклопедии, рассматривается как «установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения»[2] [1].

Технологии реализации преемственности между средним профессиональным и высшим образованием сегодня признаются недостаточно разработанными. По мнению Д. В. Легенчука, «в практике средних профессиональных учебных заведений и вуза имеет место значительная несогласованность и в содержании, и в методах, и в средствах обучения»[3] [2].

Лингвистическая подготовка будущего учителя начальных классов занимает значительную часть образовательных программ разных уровней профессионального образования. Так, проблемы лингвистической подготовки педагогов, в том числе вопросы обучения русскому языку в условиях вуза, рассматриваются в работах Л. П. Прокиной, Е. В. Белоглазовой, С. М. Булакиной и др. При этом на разных образовательных ступенях цели обучения русскому языку, его содержание, уровни знаний, умений и навыков определяются через языковую, лингвистическую, коммуникативную и культуроведческую компетенции. Компетенция в обучении русскому языку включает способность к речевому общению и усвоению совокупности знаний о русском языке, формируемых в процессе обучения, развитие личности студента[4] [3].

Материалы и методы

С учетом новых тенденций к непрерывности образования, нацеленности современной структуры образовательных организаций на преемственность уровней и ступеней образования наиболее остро встает вопрос о принципах выстраивания образовательного процесса в условиях многоуровневого образования. Большая серьезная работа по апробации организационно-педагогических условий преемственности образования на уровне СПО – вуз на протяжении ряда лет осуществляется на базе Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева. Среднее профессиональное образование является здесь частью системы профессионального образования и занимает значительное место в подготовке высококвалифицированных педагогов для региона. Обучение студентов на базе факультета СПО – яркий пример системы непрерывного образования. С 2015 г. выпускники факультета поступают в вуз на программы высшего образования. Их количество среди абитуриентов очной формы обучения составляет примерно 20–25 %, большая часть, трудоустроившись, поступает на заочную форму обучения. Таким образом, программы высшего образования пополняются студентами, уже мотивированными к педагогической деятельности, адаптированными к условиям обучения в структуре педагогического вуза.

Одной из наиболее востребованных специальностей среднего профессионального образования, выбираемых абитуриентами в институте, является специальность Преподавание в начальных классах. Это обусловлено и тем, что в обществе сегодня растет престиж профессии учителя начальных классов и возможностью в дальнейшем продолжить обучение по выбранному направлению. Лингвистическая подготовка будущего учителя начальных классов в вузе занимает значительную часть образовательных программ как среднего профессионального, так и высшего образования.

В статье представлен анализ современных педагогических исследований, раскрывающих принципы и технологии реализации преемственности образовательных программ между ступенями СПО – вуз, содержательный компонент лингвистической подготовки будущих учителей начальных классов в условиях организации непрерывного образовательного процесса в педагогическом вузе. Материалом для работы

---

[1] *Шакурова З. М.* Технологии реализации преемственности профессиональной подготовки специалистов в системе ССУЗ-вуз (На примере энергетических специальностей) : дис. ... канд. пед. н. Казань, 2002. 287 с.

[2] Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 1. А – М / гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая Рос. энцикл., 1992, 1993. 608 с. URL http://www.xn-80aacc4bir7b.xn-p1ai/ (дата обращения: 20.06.2018).

[3] *Легенчук Д. В.* Преемственность содержания среднего и высшего профессионального образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 7. С. 98.

[4] *Прокина Л. П.* Лингвометодическая подготовка учителя начальных классов // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1466. URL: https://moluch.ru/archive/91/19821 (дата обращения: 20.06.2018).

послужил анализ Федеральных государственных образовательных стандартов, других нормативных документов и учебно-методических материалов, регламентирующих профессиональную подготовку в области начального образования на уровне среднего профессионального и высшего образования. Для изучения проблемы был использован опыт преподавания лингвистических дисциплин будущим педагогам начального образования в Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева».

Результаты исследования

Каждый уровень подготовки будущих педагогов является профессионально завершенным и в то же время занимает свое место в системе непрерывного профессионального образования. Это означает, что, с одной стороны, после каждой ступени образования выпускники достаточно профессионально компетентны и готовы к трудовой деятельности, с другой – у них есть возможность получения профессионального образования на более высоком уровне[5]. Поступив в вуз, выпускник, освоивший программу среднего профессионального образования с соответствующей квалификацией, сталкивается, с одной стороны, с новыми требованиями к организации процесса обучения, новыми подходами к решению задач, организации научной работы, контролю и оценке учебных достижений, с другой – с новым содержанием уже изученных учебных дисциплин. Это касается и дисциплин лингвистического цикла, изученных частично или в полном объеме. В этих условиях актуальной задачей становится разработка сопряженных или совмещенных образовательных программ как наиболее эффективного механизма выстраивания преемственности программ среднего профессионального и высшего образования. Сопряженные, или взаимосвязанные, скоординированные, программы родственных специальностей среднего профессионального и высшего образования разрабатываются, как правило, для тех специальностей, по которым виды деятельности и их содержание наиболее близки к видам деятельности соответствующих специальностей СПО, а подготовка к их выполнению на более высоком уровне не требует кардинального пересмотра запаса теоретических сведений.

В Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева по модели сопряженных образовательных программ выстроено обучение будущих учителей начальных классов, получающих подготовку по специальности СПО Преподавание в начальных классах и имеющих возможность впоследствии продолжить обучение в вузе по направлению подготовки Педагогическое образование, профилю Начальное образование. Для того чтобы выявить действующие механизмы обеспечения преемственности соответствующих компонентов образовательных программ, были скоординированы учебные планы, разработаны технологии выстраивания преемственности на уровне одноименных, аналогичных или близких по содержанию учебных дисциплин.

Значительное место и по объему, занимаемому в структуре образовательной программы, и по значению в многоуровневой подготовке учителя начальных классов занимает изучение лингвистических дисциплин.

Значение лингвистической подготовки учителя вообще, а особенно учителя начальных классов, трудно переоценить. «Именно перед начальной школой стоит актуальная задача – формирование у учащихся ключевых компетентностей, обобщенных и прикладных предметных умений, жизненных навыков. Для выполнения данной задачи учителя стараются использовать различные формы занятий, новые методические приемы, различные технические средства обучения, ищут новые пути формирования компетенций»[6] [4].

Остановимся подробнее на преемственности в содержании лингвистической подготовки будущих учителей начальных классов.

В программе подготовки учителя начальных классов на уровне среднего профессионального образования содержание лингвистического цикла традиционно представлено рядом дисциплин / курсов, основным из которых является междисциплинарный курс «Русский язык с методикой преподавания». Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 октября 2014 г. N 1353) включает изучение междисциплинарного курса «Русский язык с методикой преподавания» в обязательную часть образовательной программы (программы подготовки специалистов среднего звена). Наряду с методической подготовкой данный курс предполагает изучение различных разделов русского языка в объеме, необходимом для будущих учителей начальных классов: лексикологии, фонетики, морфемики и словообразования, морфологии, синтаксиса. Усиление лингвистической подготовки студентов, обучающихся по программам среднего про-

[5] *Шакурова З. М.* Технологии реализации преемственности профессиональной подготовки специалистов в системе ССУЗ-вуз (На примере энергетических специальностей) : дис. ... канд. пед. н. Казань, 2002. С. 3.

[6] *Белоглазова Е. В.* Использование интерактивных технологий на уроках русского языка в начальной школе // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 54.

фессионального образования, как правило, осуществляется за счет введения дополнительных дисциплин, междисциплинарных курсов, таких как Русский язык и культура речи, Практикум по русскому правописанию и под. Лингвистическая подготовка учителя начальных классов на ступени высшего образования представлена более широким кругом дисциплин: Русский язык, Русский язык и культура речи, Практикум по русскому правописанию, Теоретические основы современных программ по русскому языку в начальной школе, Интерактивные технологии в обучении русскому языку в начальной школе и др. Широта лингвистической подготовки на ступени высшего образования обусловлена более широкими возможностями, которые дает вариативная часть стандарта.

Преемственность в изучении лингвистических дисциплин в процессе подготовки будущих учителей начальных классов на разных образовательных ступенях в реализуемых институтом родственных образовательных программах осуществляется с учетом дифференцированного подхода к содержанию излагаемого материала: от более простому – к более сложному. Дифференциация содержания дисциплин в условиях многоуровневой подготовки педагогов начального образования в вузе, например, курсов Русский язык с методикой преподавания (раздел Русский язык) на уровне среднего профессионального образования и Русский язык – на уровне высшего образования, Русский язык и культура речи осуществляется с учетом формируемых трудовых функций, вида профессиональной деятельности, предусмотренных ФГОС результатов обучения, большей практикоориентированной направленностью программ СПО.

Содержание примерных и рабочих программ дисциплин лингвистического цикла, сопоставление конечных результатов обучения позволили определить принципы дифференциации в распределении учебного материала на разных уровнях обучения. Например, при сравнении образовательных программ подготовки специалистов в области начального образования на уровне высшего и среднего профессионального образования, реализуемых институтом, практически полное соответствие по объему времени и содержанию, формируемым результатам обучения было выявлено по дисциплине Русский язык и культура речи (72 час. / 2 з. е.). Дисциплины с таким уровнем соответствия должны быть полностью переаттестованы на уровне высшего образования. Вместе с тем принципиально должны отличаться курсы Русский язык (уровень ВО) и Русский язык с методикой преподавания, раздел Русский язык (уровень СПО). Содержание этих курсов в системе СПО–вуз должно дифференцироваться с учетом практикоориентированного подхода к обучению в системе СПО. Соответствие по объему времени между данными курсами в образовательных программах различных педагогических колледжей определить достаточно сложно, поскольку в учебных планах часы отдельно на каждый раздел не выделяются. В реализуемой институтом программе часы на изучение русского языка и методики его преподавания определяются в соотношении 1: 3. Отличия наблюдаются и в содержании сравниваемых компонентов образовательных программ. Несмотря на то, что курс русского языка в обоих случаях предусматривает изучение идентичных разделов, – лексикологии, фонетики, морфемики и словообразования, морфологии, синтаксиса, – существенные отличия должны быть учтены и в тематическом планировании и на уровне формируемых результатов обучения. Курс русского языка для СПО достаточно представить в объеме, необходимом для научного обоснования той или иной методической темы (раздела) рабочей программы, курс русского языка для ВО – более глубокий и наукоемкий. Например, материал по морфологии русского языка в курсе Русский язык с методикой преподавания для СПО логично изучать вместе с темами по методике обучения грамматике в объеме, необходимом и достаточном для его изучения в начальной школе, тогда как изучение русского языка в образовательной программе для ВО опирается на положения научной грамматики. Так, для программы СПО достаточно предусмотреть изучение 9 частей речи, исключив из перечня слова категории состояния, модальные слова и междометия. Не требуют изучения вопросы функциональной грамматики, нет необходимости рассматривать подробно ряд морфологических категорий, например, залог глагола и т. п.

Таким образом, возможность выстраивания преемственных связей в лингвистической подготовке будущего учителя начальных классов в условиях многоуровневого образования осуществляется на основе сопоставления содержания (элементов содержания) отдельных дисциплин путем выявления преемственных или недостающих учебных элементов теоретического курса, выявления соответствий на уровне результатов обучения.

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам:

1. Преемственность образовательных программ среднего профессионального и высшего образования базируется на сопоставлении структурных элементов (модулей, циклов дисциплин,

соотношении теоретической и практической подготовки), объема и содержания отдельных компонентов образовательных программ (родственных дисциплин, циклов дисциплин, модулей и их составляющих).

2. Особенно важным для педагога начального образования является профессиональное владение речью, знание русского языка, поэтому актуальной и наиболее значимой частью лингвистической подготовки будущего учителя начальных классов становятся дисциплины Русский язык, Практикум по правописанию, Русский язык и культура речи и т. п. Преемственность в изучении лингвистических дисциплин в процессе подготовки будущих учителей начальных классов на разных образовательных ступенях в реализуемых институтом родственных образовательных программах осуществляется с учетом дифференцированного подхода к содержанию излагаемого материала: от более простому – к более сложному.

3. Лингвистическая подготовка будущих учителей начальных классов в МГПИ им. М. Е. Евсевьева ориентирована на ряд нормативных актов: ФГОС СПО, ФГОС ВО, профстандарт педагога. Перечень дисциплин, скоординированность целей, содержания, форм обучения на инвариантном и вариативном уровнях, представленных в родственных образовательных программах СПО и ВО, свидетельствуют об обеспечении преемственности в преподавании дисциплин лингвистического цикла, достаточной теоретической и практической подготовке будущих учителей начальных классов в области русского языка на разных образовательных ступенях. Внимание к данной проблеме подчеркивается и наличием авторских курсов на ступени высшего образования, способствующих углублению лингвистической подготовки будущих учителей начальных классов.

В заключение необходимо подчеркнуть, что реализация многоуровневой подготовки студентов в структуре вуза в настоящее время приобретает особую популярность в современном образовательном пространстве и требует качественно иного ответа на вопрос о содержании подготовки будущего педагога на каждой ступени обучения.

Список использованных источников

1. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 1. А – М. / гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая Рос. энцикл., 1992, 1993. 608 с. URL: http://www.xn-80aacc4bir7b.xn-p1ai/ (дата обращения: 20.06.2018).

2. *Легенчук Д. В.* Преемственность содержания среднего и высшего профессионального образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 7. С. 96−104.

3. *Прокина Л. П.* Лингвометодическая подготовка учителя начальных классов // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1466–1467. URL: https://moluch.ru/archive/91/19821/ (дата обращения: 20.06.2018).

4. *Белоглазова Е. В.* Использование интерактивных технологий на уроках русского языка в начальной школе // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 54–57.

5. *Булавина С. М.* Современные коммуникативные технологии при преподавании русского языка как государственного в вузе // Известия ВГПУ. 2007. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-kommunikativnye-tehnologii-pri-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-gosudarstvennogo-v-vuze (дата обращения: 25.06.2018).

Поступила 27.06.2018;
принята к публикации 23.07.2018.

Об авторе:
Кулебякина Елена Анатольевна, заместитель декана по учебной работе факультета среднего профессионального образования, 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, a2811lena@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Russian pedagogical encyclopedia: in 2 vol. 1. A. Great Russian encyclopedia. 1992, 1993. 608 p. Available at: http://www.xn-80aacc4bir7b.xn-p1ai/ (accessed 20.06.2018).

2. Legenchuk D.V. Continuity of the content of secondary and higher professional education. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of Chelyabinsk state pedagogical University. 2009; 7: 96–104. (In Russ.)

3. Prokina L.P. Linguistic and methodological training of primary school teachers. *Molodoj uchenyj* = Young scientist. 2015; 11: 1466–1467. Available at: https://moluch.ru/archive/91/19821/ (accessed 20.06.2018). (In Russ.)

4. Beloglazova E.V. The use of interactive technologies in Russian language lessons in primary school. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 54–57. (In Russ.)

5. Bulavina S.M. Modern communication technologies in teaching Russian as a state language at high school. *Izvestiya VGPU* = Izvestiya VSPU. 2007; 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovre-

mennye-kommunikativnye-tehnologii-pri-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-gosudarstvennogo-v-vuze (accessed 25.06.2018). (In Russ.)

Submitted 27.06.2018;
revised 23.07.2018.

About the author:

Elena A. Kulebyakina, Deputy Dean for academic Affairs of the faculty of secondary vocational education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), a2811lena@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 373.1

Особенности изучения безличных предложений в поликультурном классе

Н. А. Нестерова*, *, И. Б. Грузнова***
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**nesterova.80@mail.ru, **igruznova@yandex.ru*

Введение: в статье предлагаются методические рекомендации к изучению безличных предложений в поликультурном классе.
Материалы и методы: исследование проводилось на основе комплекса методов (анализ и систематизация научно-методических источников для выявления специфики изучения безличных предложений в поликультурной образовательной среде, методическое моделирование, практико-ориентированные задания). Работа выполнялась в два этапа: на первом были определены основные теоретические и методологические положения для постановки проблемы, установлена степень ее изученности, сформулированы общие положения; на втором этапе были разработаны методические рекомендации к изучению безличных предложений и практико-ориентированные задания для формирования языковой и коммуникативной компетенции школьников, в том числе тех, для кого русский язык не является родным.
Результаты исследования: заключаются в разработке рекомендаций по изучению указанных синтаксических конструкций в поликультурном классе.
Обсуждение и заключения: процесс изучения безличных конструкций школьниками, в том числе теми, для которых русский язык не является родным, должен привести к осознанному пониманию данных конструкций, уяснению их структурно-семантических особенностей, в том числе при выявлении с их синтаксическими синонимами, а также правильному использованию их в коммуникации. Изучая безличные предложения, школьники могут наглядно увидеть и оценить богатство синтаксического строя русского языка, так как с их помощью можно передать многообразные оттенки значений и образно и точно выразить мысли.

Ключевые слова: поликультурность, поликультурный класс, синтаксис, русский язык, родной язык, исследовательская работа.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках реализации федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг.

Features of the study of impersonal sentences in multicultural class

N. A. Nesterova*, *, I. B. Gruznova***
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**nesterova.80@mail.ru, **igruznova@yandex.ru*

Introduction: the article offers methodical recommendations to the study of impersonal sentences in the multicultural class.
Materials and Methods: the research was carried out on the basis of a set of methods (analysis and systematization of scientific and methodical sources to identify the specifics of studying impersonal sentences in the multicultural educational environment, methodical modelling, practice-oriented tasks). The work was carried out in two stages: at the first, the main theoretical and methodological provisions for the problem were identified, the degree of its study in the methodical literature was established, general provisions were formulated; at the

second stage, methodological recommendations for the study of impersonal sentences and practice-oriented tasks were developed for the formation of language and communicative competence of schoolchildren, including those for whom Russian is not a native language.
Results: the result is the identification and the suggested of recommendations for the study of the specified syntactic constructions in the multicultural class
Discussion and Conclusion: the process of studying impersonal constructions by schoolchildren including those for whom Russian is not their native language should lead to a conscious understanding of these constructions, understanding of their structural and semantic features, including the identification of their syntactic synonyms, as well as the correct use of them in communication. Studying impersonal sentences, schoolchildren can clearly see and appreciate the richness of the syntactic system of the Russian language, as they can be used to convey a variety of shades of meaning and figuratively and accurately express thoughts.

Key words: multiculturalism, multicultural class, syntax, Russian language, native language, research work.
Acknowledgements: the study was carried out with the financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation within the framework of the implementation of the federal target program «Russian Language» for 2016–2020.

Введение

В условиях развития миграционных процессов в современном обществе происходят системные изменения в педагогическом образовании, в связи с чем одним из принципов школьного образования становится принцип поликультурности. Поликультурное образование – важная часть современного образования, способствующая усвоению учащимися знаний о другом языке, других культурах, уяснению общего и особенного в традициях. Оно осуществляется в рамках всех учебных дисциплин на всех этапах школьного обучения. Важная роль при этом принадлежит изучению русского языка в школе, так как основная цель уроков русского, в том числе как неродного – формирование коммуникативной компетенции обучающихся и их социализация [1].

Наибольшую сложность при изучении русского языка детьми, для которых он не является родным, вызывают темы, которые характеризуются отсутствием определенных грамматических категорий русского языка в родном для учащихся языке, несовпадением их функций в родном и русском языках, нерегулярностью, расхождениями в способах выражения. Одной из таких тем в рамках изучения синтаксического строя русского языка является тема «Безличные предложения» в силу многообразия структурно-семантических разновидностей указанных синтаксических конструкций в русском языке и отсутствием или непродуктивностью в большинстве языков категории синтаксической безличности, в результате чего при переводе безличные конструкции, как правило, заменяются личными.

При изучении безличных предложений обучающимся необходимо усвоить стилистические и грамматические особенности указанных предложений, их семантическое своеобразие; школьники должны уметь разграничивать безличные предложения, двусоставные и другие типы односоставных предложений; определять способы выражения сказуемого как главного члена безличных предложений. Кроме того, им необходимо научиться использовать безличные предложения в своей письменной и устной речи.

Рассмотрим подробнее сложности, возникающие при изучении темы «Безличные предложения» в поликультурном классе, и предложим методические рекомендации, направленные на повышение языковой и коммуникативной компетенции школьников, в том числе тех, для кого русский язык не является родным.

Обзор литературы

Теоретической базой исследования послужили научные труды авторов, обращавшихся к вопросам изучения русского языка в классах в условиях поликультурности.

Проблемам изучения различных уровней русского языка, в том числе синтаксического, школьниками, для которых русский язык не является родным, посвящены работы Е. Н. Атарщиковой, А. В. Морозовой [2], А. С. Кейко [3], Е. Г. Кузнецовой [4], Д. С. Махмудовой, Х. С. Гамидовой [5], Е. А. Хамраевой, О. Е. Дроздовой [6] и других авторов. Кроме того, интерес представляют работы Е. П. Прокаевой, П. В. Каштановой, Е. Д. Пацеры [7], О. А. Романенковой, С. А. Улановой [8], Е. А. Кулебякиной, О. А. Романенковой [9], посвященные этнокультурной и языковой адаптации детей-мигрантов в Республике Мордовия.

Материалы и методы

В ходе исследования осуществлен обзор и систематизация методической и научной литературы, посвященной рассматриваемой проблеме, что позволило выработать теоретические положения разрабатываемого вопроса. На основе систематизации данных, полученных на осно-

ве анализа литературы, были разработаны методические рекомендации по изучению безличных предложений в поликультурном классе.

Результаты исследования

Безличные предложения, как и другие типы односоставных предложений, рассматриваются в школьном курсе русского языка в два этапа: на первом, в VIII классе, предусмотрено знакомство с ними – учащиеся формируют начальные представления о безличных предложениях, усваивают сведения о специфике их структуры и семантики в русской грамматике; на втором этапе, в рамках систематичного повторения ранее пройденного в старших классах, ученики расширяют знания посредством наблюдений за безличными конструкциями в функционально-стилистическом и функционально-семантическом аспектах.

В современных школьных учебниках используется общее терминологическое наименование для рассматриваемых конструкций – «безличные предложения», причем авторы всех учебников придерживаются широкого понимания, включая в их состав (как это можно судить по выделенным морфологическим средствам выражения предиката) генитивные и инфинитивные предложения.

Практическая часть параграфов школьных учебников содержит набор упражнений, среди которых, как правило:

1) упражнения аналитического характера – на поиск безличных предложений в тексте и определение их значений;

2) упражнения с элементами языкового эксперимента на трансформацию языкового материала;

3) упражнения продуктивного характера – на составление предложений заданной семантики или структуры;

4) упражнения классификационного характера.

На первом этапе изучения безличных предложений школьникам, не владеющим русским языком в полном объеме, необходимо уяснить их структурные и семантические особенности, особенности построения, отличие от синонимических двусоставных. Учителю важно обратить внимание учащихся на то, что такие конструкции являются особенностью русского языка и ими можно передать такие оттенки мысли, которые невозможно передать двусоставными предложениями (неосознанность, стихийность, действие неизвестных сил и др.).

На этом этапе можно предложить следующие упражнения.

1. Построение безличных предложений с безлично-предикативными наречиями со значением долженствования, возможности, необходимости (*нужно, надо, можно, нельзя* и др.), со значением состояния окружающей среды (*тепло, дождливо, жарко, темно, светло* и др.), со значением психического или физического состояния человека (*легко, скучно, тесно, смешно, радостно, грустно* и др.).

2. Сопоставление односоставных безличных и двусоставных предложений, безличных и других типов односоставных предложений, анализ их структуры, семантики, замена безличных предложений двусоставными и другими типами односоставных предложений: *Я веселюсь. – Мне весело; Я не сплю. – Мне не спится; Ему велено остаться. – Ему велели остаться* и др.

На следующем этапе систему работы над безличными предложениями в поликультурном классе целесообразно строить, используя тексты художественных произведений, что поможет обучающимся точнее и глубже понять значения слов, развить навыки владения точной и образной речью, логическое мышление.

Продуктивными будут задания на анализ безличных предложений в текстах художественных произведений, касающиеся их изобразительно-выразительных возможностей, особенностей структуры, семантики в их обусловленности темой и идеей повествования. Помимо формирования языковой и коммуникативной компетенции, подобные задания имеют воспитательную цель, так как известно, что художественные произведения являются важнейшим средством знакомства с живой речью и языковой нормой, богатством русского языка; инструментом познания культуры народа, его быта, традиций и менталитета, что особенно важно в условиях поликультурности для школьников, русский язык для которых не является родным [10].

Весьма интересными с этой точки зрения являются произведения на тему природы и человека, в том числе повесть К. Г. Паустовского «Мещерская сторона»[1], занявшая важное место в школьных программах для средних классов. Как и многие другие произведения писателя, она посвящена красоте первозданной природы, еще сохранившейся в российской глубинке. В центре повествования – дикая природа и человек, который, погрузившись в нее, обретает самого себя, учится по-новому и по-настоящему прислушиваться к своему сердцу, понимать и осознавать свои желания. Образ природы и образ человека, предельно обобщенный, но пропущенный сквозь призму тончайших внутренних переживаний автора, составляют два полюса художественного мира «Мещерской стороны», тесно связанных и сливающихся в одно художествен-

[1] *Паустовский К. Г.* Мещерская сторона. М. : АСТ, 2016. 444 с. Далее при цитировании иллюстративного материала будет указываться только страница.

ное целое. Красота природы, погружение в нее поможет воспитать у школьников любовь к родным местам, малой родине, всему, что не создано человеком.

Предложим формы работы и задания по изучению безличных предложений в поликультурном образовательном пространстве, основанные на работе с текстом художественного произведения.

1. Анализ предложенных и самостоятельный подбор примеров безличных предложений с разными по типу сказуемыми с целью показать разнообразие способов выражения сказуемого в безличных предложениях: *На улице* ***солнечно*** (словом категории состояния), *Из окна* ***дует*** (личным глаголом в безличном значении), ***Хочется*** *тишины* (безличным глаголом), *В доме* ***натоплено*** (кратким страдательным причастием).

Для анализа можно предложить следующие синтаксические конструкции: *В Мещерском крае можно увидеть сосновые боры, где так* ***торжественно*** *и тихо, что бубенчик-«болтун» заблудившейся коровы слышен далеко, почти за километр* (с. 115); ***Пахнет*** *дождем – нежным и вместе с тем острым запахом влаги, сырых садовых дорожек* (с. 167); *Мы кричали отчаянно, потом все же разожгли костер – быстро* ***темнело****, – и теперь Гайдар мог выйти на огонь костра* (с. 58); ***Нет*** *большего отдыха и наслаждения, чем идти весь день по этим лесам, по незнакомым дорогам к какому-нибудь дальнему озеру* (с. 44).

2. Исследовательская работа, результат которой – новое знание, небольшое открытие на основе самостоятельных наблюдений над языковым материалом в том или ином ракурсе, нередко определяемом самими учащимися, исходящими из собственных познавательных интересов и установок. Исследовательский компонент является важнейшей частью учебной деятельности на всех уровнях и этапах обучения, особенно его роль возрастает к старшим классам. Это хорошая возможность для субъектов учебного процесса (учителя и учащихся) преодолеть рамки дидактического материала, предложенного в учебниках и других учебно-методических пособиях, во многом привычного и однотипного, обратиться к естественной сфере бытования языковых единиц, «высвечивающей» в них совершенно новые и порой неожиданные аспекты и экспрессивные возможности, познание которых важно и с точки зрения коммуникативного развития школьников. Подобное наблюдение над языком художественных произведений поможет школьникам, особенно тем, для которых русский язык не является родным, наглядно увидеть функционирование синтаксических конструкций, обогатить лексический запас и совершенствовать речевую культуру в целом.

При этом необходим выбор интересного и понятного для школьников, адекватного их психоэмоциональному восприятию языкового материала, главным образом сопряженного со школьной программой по литературе. Привлечение уже знакомых текстов для языкового анализа поможет расширить их представления о художественной манере изучаемых авторов и в то же время не составит дополнительных сложностей для понимания идеи и тематики повествования.

Исследовательские задания, касающиеся изучения безличных предложений в школьном курсе русского языка в условиях поликультурности на материале повести К. Г. Паустовского «Мещерская сторона», могут быть объединены в небольшой комплекс, реализуемый полностью или частично на обычных уроках в дополнение к материалам учебников или же, наоборот, способный стать основой проектно-исследовательской деятельности учащихся, рассчитанной на целое занятие.

Исследовательские задания могут быть следующими:

1. Можно ли проследить взаимосвязь проблемно-тематических особенностей повести с выбором синтаксических единиц, например, безличных предложений? Выпишите 12–15 безличных предложений и сопоставьте их значения. Какие группы безличных предложений «по значению» вы обнаружили в тексте?

Среди выписанных учащимися предложений будут прежде всего безличные предложения со значением состояния – состояния природы и человека, что в целом отражает основную тему и идею повествования, заключающуюся в признании и поэтизации нерасторжимой связи природы и человека, их духовного единения, гармонии в целом.

2. Проанализируйте морфологические средства выражения сказуемых безличных предложений со значением состояния природы и человека в повести К. Г. Паустовского «Мещерская сторона», посмотрите, какими частями речи они могут быть представлены. Какие из них встречаются чаще? С чем это может быть связано? Какие наиболее важные состояния природы и человека они раскрывают для читателя? Оцените изобразительно-выразительные возможности и функции каждого морфологического средства с опорой на текст произведения.

3. Сопоставьте описание тишины в природе безличными и личными предложениями. В чем заключается их основное различие в художественном тексте?

Было очень ***тихо****, только внизу, под горой, бренчали пустыми ведрами женщины – шли к*

проруби за водой. (с. 136) и *Такая* ***тишина стоит*** *в лесах только в безветренные дни.* (с. 28)

Функционально-семантический аспект в рассмотрении любых синтаксических явлений, включая безличные конструкции, мы расцениваем как дополнительную возможность углубления представлений о них в процессе изучения языка «в действии», тем более такой его функциональной разновидности, как художественный стиль, актуализирующий их выразительные возможности, встраивающий их в более сложные языковые механизмы создания речевой экспрессии с учетом творческой уникальности каждого автора. Все это в конечном итоге способствует более глубокому изучению одного из типов односоставных предложений – безличных – в поликультурном образовательном пространстве и, следовательно, более успешному овладению русским языком.

Обсуждение и заключения

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Обучение русскому языку является важным звеном в формировании коммуникативной компетенции и средством социализации детей в условиях поликультурной среды.

2. Безличные предложения в русском языке, в том числе в языке художественных произведений, представлены многообразными структурно-семантическими разновидностями. Сложности при их изучении у школьников, для которых русский язык не является родным, объясняются тем фактом, что в большинстве языков «синтаксическая безличность» представлена не такой сложной и богатой системой, как в современном русском языке, в результате чего при переводе безличные предложения заменяются личными, как правило, двусоставными.

3. Использование потенциала художественных текстов, разнообразных форм заданий дает педагогу возможность развить поликультурную компетентность своих воспитанников через постижение одного из ведущих признаков народа – через язык.

Список использованных источников

1. *Лемох А. С.* Проблемы обучения детей-инофонов русскому языку в поликультурных классах // Педагогика сегодня: проблемы и решения : материалы международной научной конференции. Чита : Молодой ученый, 2017. С. 97–99. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12107/ (дата обращения: 15.06.2018).

2. *Атарщикова Е. Н., Морозова А. В.* Условия языкового развития детей-инофонов в полиэтнической школе // Гуманизация образования. 2016. № 1. С. 32–35. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25800810 (дата обращения: 15.06.2018).

3. *Кейко А. С.* Об изучении безличных предложений на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 1. С. 102–108. URL: http://elibrary.ru/item.asp?id=17956846 (дата обращения: 20.06.2018).

4. *Кузнецова Е. Г.* Работа с текстом в практике обучения русскому языку как иностранному // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2 (26). С. 43–45.

5. *Махмудова Д. С., Гамидова Х. С.* Уроки русского языка в условиях поликультурности и многоязычия // Вестник социально-педагогического института. 2015. № 3 (15). С. 32–39. URL: https://elibrary.ru/contents.asp?id=34261659&selid= 26629638 (дата обращения: 22.06.2018).

6. *Хамраева Е. А., Дроздова О. Е.* Владение русским языком – условие обучения в поликультурной школе России // Русский язык в школе. 2015. № 11. С. 17–20.

7. *Прокаева Е. П., Каштанова П. В., Пацера Е. Д.* Особенности этнокультурной осведомленности и языковой адаптации детей-мигрантов в образовательной среде Республики Мордовия // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 4 (32). С. 63–69.

8. *Романенкова О. А., Уланова С. А.* Циклическая рабочая тетрадь по русскому языку как эффективное средство организации самостоятельной работы учащихся-инофонов // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 4 (32). С. 69–75.

9. *Кулебякина Е. А., Романенкова О. А.* Формирование коммуникативной компетенции детей мигрантов в условиях полиэтнической образовательной среды // Гуманитарные науки и образование. 2018. Том 9, № 1. С. 52–58.

10. *Стрельчук Е. Н.* Роль художественной литературы в формировании и развитии речевой культуры иностранных студентов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–5. С. 1135–1139. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/rol-hudozhestvennoy-literatury-v-formirovanii-i-razvitii-russkoy-rechevoy-kultury-inostrannyh-studentov (дата обращения: 27.06.2018).

Поступила 29.06.2018;
принята к публикации 05.07.2018.

Об авторах:

Нестерова Наталья Анатольевна, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, nesterova.80@mail.ru

Грузнова Ирина Борисовна, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русско-

го языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, igruznova@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Нестерова Наталья Анатольевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка начального варианта текста; анализ полученных результатов; компьютерные работы.

Грузнова Ирина Борисовна – научное руководство; критический анализ и доработка текста, обеспечение ресурсами; компьютерные работы.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Lemoh A.S. Problems of teaching children-inophones Russian language in multicultural classes. *Pedagogika segodnya: problemy i resheniya: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* = Pedagogy today: problems and solutions: proceedings of the international scientific conference. Chita, 2014. P. 97–99. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12107/ (accessed 15.06.2018). (In Russ.)

2. Atarshchikova E.N., Morozova A.V. The conditions of language development of children inophones in a multi-ethnic school. *Gumanizaciya obrazovaniya* = Humanization of education. 2016; 1: 32–36. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=25800810 (accessed 15.06.2018). (In Russ.)

3. Kejko A.S. Teaching impersonal sentences at the lessons of Russian as a foreign language. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'* = Bulletin of the Russian University of Friendship of Peoples. Series: Education issues: Languages and specialty. 2015; 1: 102–108. Available at: http://elibrary.ru/item.asp?id=17956846 (accessed 20.06.2018). (In Russ.)

4. Kuznetsova E.G. Working with text in teaching practice of Russian as a foreign language. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 2 (26): 43–45. (In Russ.)

5. Mahmudova D.S., Gamidova H.S. Lessons of Russian language in a multicultural and multilingual. *Vestnik social'no-pedagogicheskogo instituta* = Bulletin of the Social and Pedagogical Institute. 2015; 3 (15): 32–39. Available at: https://elibrary.ru/contents.asp?id=34261659&selid=26629638 (accessed 22.06.2018). (In Russ.)

6. Hamraeva E.A., Drozdova O.E. Russian language proficiency – a condition of studying in the multicultural School of Russia. *Russkij yazyk v shkole* = Russian language at school. 2015; 11: 17–20. (In Russ.)

7. Prokaeva E.P., Kashtanova P.V., Patsera E.D. Peculiarities of ethno-cultural and language adaptation-of children-migrants in educational environmentin Republic of Mordovia. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 4 (32): 63–69. (In Russ.)

8. Romanenkova O.A., Ulanova S.A. Cyclic working notebook in the Russian language as effective means of organization of the independent work of students-inophones. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 4 (32): 69–75. (In Russ.)

9. Kulebakina E.A., Romanenkova O.A. Formation of communicative competence of migrant children in a multi-ethnic educational environment. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; Vol. 9, 1: 52–58. (In Russ.)

10. Strelchuk E.N. The role of literature in the formation and development of russian verbal culture of foreign students. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk* = Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. 2011; 13 (2–5): 1135–1139. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-hudozhestvennoy-literatury-v-formirovanii-i-razvitii-russkoy-rechevoy-kultury-inostrannyh-studentov (accessed 27.06.2018). (In Russ.)

Submitted 29.06.2018;
revised 05.07.2018.

About the author:

Nataliya A. Nesterova, Associate Professor, Department of Russian Language and Language Teaching Methodology, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), nesterova.80@mail.ru

Irina B. Gruznova, Associate Professor, Department of Russian Language and Language Teaching Methodology, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), igruznova@yandex.ru

Contribution of the authors:

Nataliya A. Nesterova – theoretical analysis of literature on the problem of research; preparation of the initial version of the text; analysis of the results; computer work.

Irina B. Gruznova – research supervision; critical analysis and revision of text, computer work; resources provision.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 372.48

Анализ развития Международной образовательной программы и технологии «Step by Step» в зарубежной и отечественной теории и практике

Е. С. Никитина
Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия
lukowskij@mail.ru

Введение: в статье исследована актуальная проблема развития Международной образовательной программы «Step by Step». Рассмотрены этапы развития и становления программы, как в отечественной, так и в зарубежной теории и практике.
Материалы и методы: исследование проводилось на основе научно-теоретических источников с использованием следующих методов: анализ, систематизация и экспертиза научной и методической литературы, посвященной проблеме развития и практического применения технологии «Step by step» в начальной школе.
Результаты исследования: историко-педагогический анализ развития «Step by Step» позволяет понять суть и основную идею данной технологии. Целью образовательного процесса является развитие личности, ее индивидуальности, неповторимости на основе убеждения и веры, с учетом особенностей собственной «внутренней модели мира» ребенка, структуры его субъективного опыта, где субъектные отношения построены на принципах индивидуализации сотрудничества, партнерства и свободы выбора деятельности.
Обсуждение и заключения: проведенный сравнительный анализ позволил рассмотреть историко-педагогические аспекты проблемы развития данной программы, как за рубежом, так в России и Казахстане. Представленный анализ понятий «технология», «образовательная технология», «педагогическая технология» позволяет употреблять данный термин применительно к «Step by Step».

Ключевые слова: технология, принципы, историко-педагогический анализ, «Step by step», инновационное образование.

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

Analysis of the development of the international educational program and technology «Step by Step» in foreign and domestic theory and practice

E. S. Nikitina
Tomsk state pedagogical university, Tomsk, Russia
lukowskij@mail.ru

Introduction: the article deals with the actual problem of development of the international educational program «Step by Step». The stages of development and formation of the program, both in domestic and in foreign theory and practice are considered.
Materials and Methods: the study was conducted on the basis of theoretical methods, while referring to the philosophical, historical, sociological, psychological, pedagogical, methodological works of famous domestic and foreign scientists and practitioners.
Results: historical and pedagogical analysis of the development of «Step by Step» allows to understand the essence and the basic idea of this technology. The purpose of the educational process is the development of personality, its individuality, uniqueness on the basis of belief and faith, taking into account the peculiarities of the child's own «internal model of the world», the structure of his subjective experience, where subjective relations are built on the principles of individualization of cooperation, partnership and freedom of choice of activity.
Discussion and Conclusions: the comparative analysis allowed to consider the historical and pedagogical aspects of the development of this program, both abroad and in Russia and Kazakhstan, The analysis of the concept of «technology», «educational technology», «pedagogical technology», allows to use this term in relation to «Step by Step».

Key words: technology, principles, historical and pedagogical analysis, «Step by step», innovative education.

Acknowledgements: the author is grateful to Professor B. N. Kurovsky for useful recommendations and valuable advice in the preparation of the article.

Введение

Историко-педагогический анализ свидетельствует, что в России в середине 90-х гг. экономическая ситуация, снижение бюджетных ассигнований на образование, отсутствие эффективных механизмов, позволяющих компенсировать дефицит государственных средств, явились теми факторами, которые способствовали интенсификации процессов децентрализации управления и финансирования системы образования. Именно в этот период активно поддержали и инвестировали систему образования республики международные донорские организации (ЮНЕСКО, ЮСАИД, ЮНИСЕФ, ТАСИС, Фонд Сороса и др.). Одним из таких проектов стала реализация в России Международной образовательной программы «Step by Step», запущенной Институтом Открытого общества в партнерстве с Институтом развития ребенка (CRI, США).

Обзор литературы

Становление Международной образовательной программы «Step by Step» впервые началось в 1993 г., когда канадский психиатр Фрейзер Мустард встретился с известным инвестором и филантропом Дж. Соросом, основателем Института Открытого Общества (ИОО). В проекте дошкольного образования Дж. Сороса (тогда он все еще так назывался) была разработана модель целостного воспитания ребенка и оказания помощи его семье в сотрудничестве с образовательными учреждениями, медицинскими и социальными службами. Подобно программе «Head Start» в Соединенных Штатах Америки этот проект был разработан для обеспечения доступа к системе образования детей, находящихся в зоне риска. Проект был сфокусирован на главной миссии Института Открытого Общества – сплочение гражданского общества. Первоначально он назывался «Дошкольный проект Фонда Сороса» и представлял собой двухлетний проект, который должен быть реализован в 15 странах Центральной и Юго-Восточной Европы и ориентирован на детей дошкольного возраста с широким привлечением родителей в процесс обучения и воспитания. Разработчиками выступили П. Коглин – исполнительный директор «Чилдренс Рисорсиз Интернэшнл» и группа ученых Джорджтаунского университета К. Уолш, Р. Кауфман, Б. Шварц и др. Эти ученые уверены в том, что дети дошкольного возраста под руководством педагогов способны сделать правильный выбор, понять возможные последствия своих действий и с уважением относиться друг другу, несмотря на существующие различия. Более того, разработчики хотели добиться участия родителей в обучении своих детей. Ими была разработана оригинальная методика обучения детей в возрасте от 3 до 6 лет, которая успешно внедряется в системе дошкольного образования и воспитания в странах, участвующих в реализации проекта [1]. В самом начале проекта предполагали ограничиться организацией одной показательной группы в каждой стране. Однако выяснилось, что команды в этих странах с энтузиазмом восприняли новые методы, отвечающие их академическим стандартам. 15 стран изъявили активное желание присоединиться к программе. Первая группа воспитателей раннего детского образования и учителей начальных классов прошла в Соединенных Штатах Америки 6-недельный специализированный тренинг.

На следующей встрече в сентябре 1995 г. команды стран рассматривали новые требования родителей о внедрении программы в начальную школу. В связи с этим было принято новое название «Step by Step» (конкурс выиграла Македония), которое отражало продолжение программы и ее ступенчатый подход к реформам образования. Первоначальная методология и учебное руководство, сопровождающее ее, были переработаны. В каждой стране был привлечен опытный персонал из начальной школы. Сотрудников направили в Соединенные Штаты Америки на 2-недельный курс обучения с посещением школ. В сентябре 1996 г. 179 первых классов открылись в начальных школах, расположенных рядом с экспериментальными дошкольными образовательными учреждениями. В последующие годы проект обеспечил подготовку учителей, работающих с первого по четвертые классы.

Летом 1997 г. группа профессоров, посетив летние семинары «Step by Step» в г. Кестли (Венгрия), заявила о необходимости юридического оформления этого неформального движения. Воодушевленные своими идеями, они выдвинули предложение учредить региональную Ассоциацию, которая могла бы объединить всех, кто заинтересован в методологиях обучения, ориентированных на ребенка [2]. В октябре 1998 г. Международная Ассоциация «Step by Step» (ISSA) была формально учреждена на Ассамблее в г. Дубровник (Хорватия) и зарегистрирована в Нидерландах, где директором избрана Сара Клаус. OSI и ISSA в 2003 г. стали инициаторами крупномасштабного двухлетнего проекта, цель которого состояла в том, чтобы проанализировать опыт последнего десятилетия. Благодаря проекту, специалисты многих стран сейчас получили возможность не только развивать, но и проверять на практике свои навыки в использовании инновационных подходов в обучении детей, что до настоящего времени было им неизвестно. Проект «CASE STUDY» дал возмож-

ность командам стран-участниц изучить обширный опыт других государств[1].

ISSA претворяет в жизнь различные инновационные проекты реформирования системы образования, базирующиеся на принципе ориентации на ребенка и прямого вовлечения сообщества в процесс образования (рис. 1).

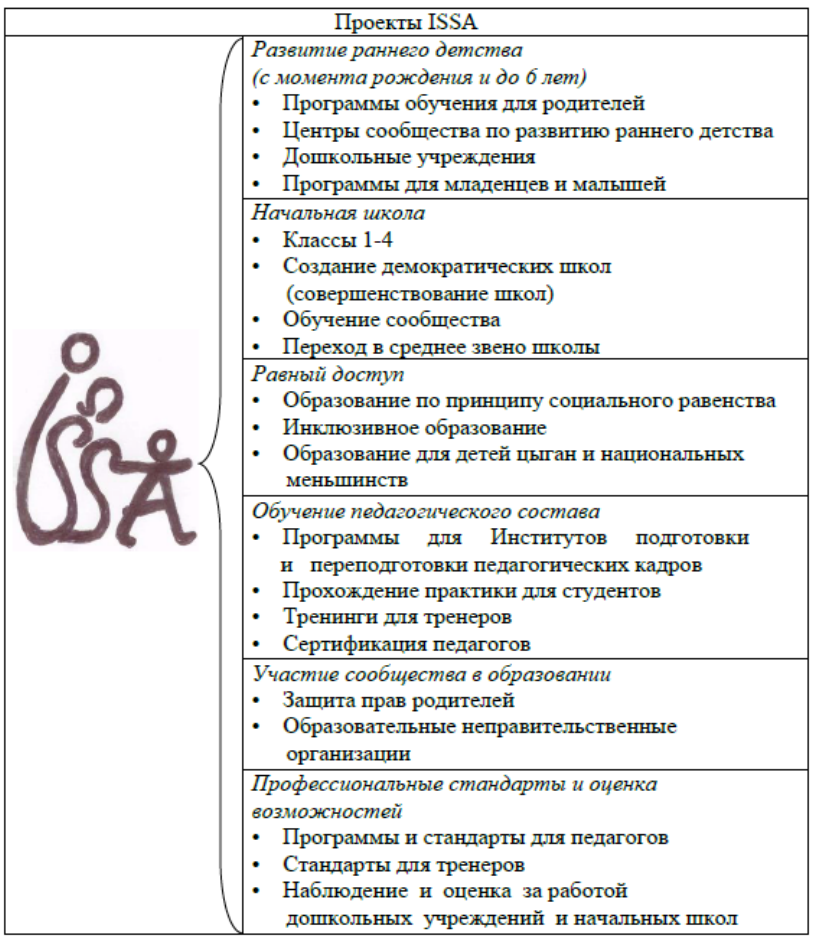

Рис. 1. Проекты ISSA

Материалы и методы

Наше исследование проведено на основе использования теоретических методов. Мы обращались к философским, историческим, социологическим, психологическим, педагогическим, методическим работам известных отечественных и зарубежных ученых и практиков. Работа проведена в два этапа. Первый этап заключался в определении основных теоретико-методологических положений для постановки проблемы, проанализирована степень ее изученности, определены общие положения. Второй этап состоял в выявлении особенностей применения «Step by step» в классно-урочной модели начальной школы.

Результаты исследования

Анализ результатов показывает, что в 30 странах-участницах с 1994 по 2005 гг. обучено 245 681 педагогов. Этот результат достигнут путем проведения ISSA более 50 международных и региональных тренингов в Центральной и Восточной Европе, 10 тренинговых курсов в США, 7 международных конференций под девизом «Учиться всю жизнь».

В 1997 г. была разработана дополнительная программа для начальной школы; организованы семинары для преподавателей высшей школы; опубликована книга «Культура демократии и дошкольное образование». В 1998 г. по данной программе было обучено более 800 чел.: преподаватели вузов, колледжей, ИПК, специалисты Департаментов образования, методисты и координаторы по работе с семьей. Материалы по развитию программы стали публиковаться на страницах республиканского журнала в Казахстане «Отбасы және балабақша», а в России программа получила название «Сообщество», что дало возможность широкой педагогической общественности знакомиться с методологией «Step by Step» [3–5].

«Step by Step» является программой, в которой реализуется преемственность между детским садом и начальной школой[2]. Говоря о «Step by Step», мы рассматриваем программы только в начальной школе с использованием классно-урочной модели.

Для выявления сущности изучения проблемы мы считаем необходимым остановиться более подробно на понятиях «технология», «образовательная технология», «педагогическая технология».

В словаре иностранных слов дается следующее определение *технологии*. В переводе с греческого «Techne – искусство, мастерство, умение и – логия – совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств и формы объекта»[3]. В «Глоссарии современного образования» рассматривается три подхода к определению образовательной технологии: 1) регулярный способ планирования, использования, оценивания в целом хода преподавания и освоения познания посредством учета промышленных и человеческих ресурсов и взаимодействия между ними с целью совершенствования наиболее результативной формы образования; 2) «решение дидактических проблем в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению» (общепринятое определение 70-х годов); 3) «... выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, с помощью конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством применяемых методов»[4].

По мнению М. А. Чошанова, технология – категория процессуальная; она может быть пред-

[1] Экспериментальная оценка МОТ «Step by Step» в Казахстане и России // Отчет независимых экспертов. Алматы : Соросовский образовательный центр «Step by Step», 2004. С. 3–24.

[2] Стандарты программы «Step by Step» и Стандарты для педагогов. Будапешт, 2002. 86 с.

[3] Новый словарь иностранных слов. М. : Азбуковник, 2003. 784 с.

[4] Глоссарий современного образования / под ред. В. И. Астаховой и А. Л. Сидоренко. Харьков : ОКО, 1998. 272 с.

ставлена как совокупность методов изменения состояния. Технология направлена на проектирование и использование эффективных и экономических процессов [6]. В. А. Сластенин и Н. Г. Руденко трактуют понятие педагогической технологии как педагогическую деятельность, реализующую научно-обоснованный проект дидактического процесса и обладающую более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных методиках обучения [7] .

Анализ понятия «образовательная технология» показывает, что любая образовательная технология включает в себя:

– целевую направленность – научные идеи, на которые опирается;

– систему действий учителя и ученика (в первую очередь в категориях управления);

– критерии оценки результата;

– результаты;

– ограниченность в использовании.

С позиции управления образовательный процесс представляет сочетание управленческой деятельности учителя и самоуправления, ученика в целостном управленческом цикле как взаимодействие участников образовательного процесса.

Обсуждение и заключения

Таким образом, анализ понятий «технология», «образовательная технология», «педагогическая технология» послужил нам основанием для выдвижения рабочего определения «образовательная технология «Step by Step» в следующей формулировке: ***образовательная технология «Step by Step»*** *– это система совместной деятельности педагогов и детей по проектированию, планированию, организации и корректированию действий с целью достижения конкретных результатов при обеспечении комфортных психолого-педагогических условий младшим школьникам.*

Список использованных источников

1. *Хансен К. А. Кауфманн Р. К., Уолш К. Б.* Организация программы, ориентированной на ребенка : программа «Сообщество» – первая часть учебно-методического комплекта «Сообщество» / предисловие П. А. Коглин. М. : Гендальф, 2001. 276 с.

2. *Skibbe L. E., Connor Carol McDonald, Morrison Frederick J., Abigail M. Jewkes.* Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth // Early Childhood Research Quarterly. 2011. Vol. 26. Iss. 1. P. 42–49.

3. *Количенко А. К.* Энциклопедия педагогических технологий. СПб. : КАПО, 2000. 368 с.

4. *Алексеева Л. Н.* Инновационные технологии как ресурс эксперимента // Учитель. 2004. № 3. С. 28.

5. *Вергелес Г. И.* Технологии обучения младших школьников : учеб. пособие для вузов: для бакалавров. СПб. : ПИТЕР, 2017. 254 с.

6. *Чошанов М. А.* Гибкая психология проблемно – модульного обучения. М. : Народное образование, 1996. 160 с.

7. Инновационные процессы в системе начального образования / Е. Н. Землянская, Л. К. Веретенникова, А. Е. Дмитриев и др. М. : Прометей, 2012. 212 с.

Поступила 15.03.2019;
принята к публикации 19.03.2019.

Об авторе:

Никитина Елена Сергеевна, аспирант кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (634061, Россия, г. Томск, ул. Киевская, д. 60), lukowskij@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Hansen K.A. Kaufmann R.K., Walsh K.B. Organization of a Child-Oriented Program: The Community Program – the first part of the Community Learning Toolkit. Preface P.A. Koglin. Moscow, Gandalf, 2001. 276 p. (In Russ.)

2. Skibbe L.E., Carol McDonald Connor, Frederick J. Morrison, Abigail M. Jewkes. Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly.* 2011; 26 (1): 42–49.

3. Kolichenko A.K. Encyclopedia of pedagogical technologies. St. Petersburg, CAPA, 2000. 368 p (In Russ.)

4. Alekseeva L.N. Innovative technologies as a resource for experiment. *Uchitel'* = Teacher. 2004; 3: 28–31. (In Russ.)

5. Vergeles G.I. Technologies of teaching younger schoolchildren: a manual for universities: for bachelors. St. Petersburg, Peter, 2017. 254 p. (In Russ.)

6. Choshanov M.A. Flexible psychology of problem-modular training. Moscow, National education, 1996. 160 p. (In Russ.)

7. Innovacionnye processy v sisteme nachal'nogo obrazovaniya / E.N. Zemlyanskaya, L.K. Veretennikova, A.E. Dmitriev [et al.]. Moscow, Prometej, 2012. 212 p. (In Russ.)

Submitted 15.03.2019;
revised 19.03.2019.

About the author:

Elena S. Nikitina, Postgraduate, Department of social pedagogy, Tomsk state pedagogical university 60 Kievskaya St., Tomsk, 634061, Russia), lukowskij@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 378: 54(045)

Повышение мотивации обучающихся к изучению химии через проектно-исследовательскую деятельность

В. В. Панькина*, Н. В. Жукова, О. А. Ляпина
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**konakova_vv@mail.ru*

Введение: в статье рассматриваются особенности использования проектно-исследовательской деятельности учащихся с целью повышения их мотивации к изучению химии.
Материалы и методы: в работе описана методика проведения исследовательских проектов, способствующая повышению мотивации обучающихся к изучению химии. Исследование проводилось на основе использования теоретических (изучение и анализ педагогической, научно-методической и учебной литературы) и эмпирических методов (педагогический эксперимент и опытно-экспериментальная работа).
Результаты исследования: сформулированы понятия «проектная деятельность» и «проектно-исследовательская деятельность», рассмотрены этапы проведения исследовательских проектов по химии и их содержание, осуществлена экспериментальная проверка эффективности использования проекта по теме «Изучение адсорбционной способности лекарственных сорбентов», по итогам которого анализировалась динамика мотивации учения учащихся 11-х классов, достигшая высокого уровня.
Обсуждения и заключения: в процессе проведенного исследования были отражены в обобщенном виде сущности таких категорий, как «проектная деятельность» и «проектно-исследовательская деятельность». С учетом названных понятий были представлены этапы реализации исследовательского проекта по теме «Изучение адсорбционной способности лекарственных сорбентов». Показана зависимость мотивации к изучению химии от использования в образовательном процессе проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, мотивация учения, школьное химическое образование, адсорбционная способность лекарственных сорбентов.

Благодарности: работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научно-исследовательской деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПИ) по теме «Развитие исследовательских умений обучающихся на уроках химии в основной школе».

Improving motivation of studying chemistry through design research activities

V. V. Pankina*, N. V. Zhukova, O. A. Lyapina
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**konakova_vv@mail.ru*

Introduction: the article discusses the features of the use of design and research activities of students in order to increase their motivation to study chemistry.
Materials and Methods: the paper describes the methodology for conducting research projects that will increase the motivation of students to study chemistry. The study was based on the use of theoretical (the study and analysis of pedagogical, scientifically-methodical and educational literature) and empirical methods (pedagogical experiment and experimental work).
Results: the notions of “project activity” and “project research activity” were formulated, the stages of research projects in chemistry and their content were reviewed, an experimental test of the effectiveness of the use of the project “The study of the adsorption capacity of medicinal sorbents” was carried out, the results of which analyzed the dynamics of 11 grade students motivation reached a high level.
Discussions and Conclusions: n the process of the study, the essence of such categories as “project activity” and “project-research activity” were reflected in a generalized form. Taking into account these concepts, the stages of a research project on the theme “Study of the adsorption capacity of medicinal sorbents” were presented. The dependence of the motivation to the study of chemistry on the use of design and research activities in the educational process is shown.

Key words: design and research activity, motivation of teaching, school chemical education, project «study of adsorption capacity of medicinal sorbents».

Acknowledgments: the research was supported within the framework of the project on research on priority directions of scientific activity of the universities-partniers in networking (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the topic of «Development of research skills of students in chemistry lessons at primary school.»

Введение

В содержательной составляющей федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в качестве обязательной характеристики «портрета выпускника школы»[1] выделена способность осуществлять учебно-исследовательскую и проектную деятельность. Поэтому учителю важно иметь представление о сущности, структуре и основных этапах проведения исследовательских проектов. Однако, как показывают исследования ученых, в настоящее время «проектами» стали называть темы обычных уроков и разнообразные внеурочные мероприятия, которые имеют лишь отдаленное сходство с проектно-исследовательской деятельностью [1]. Это связано с тем, что учителя недостаточно понимают содержание, этапы и формы этого вида деятельности. Цель настоящей статьи – выявить влияние проектно-исследовательской деятельности на мотивацию обучающихся к изучению химии. В соответствии с этим ставились следующие задачи: 1) на конкретном примере описать основные этапы проведения исследовательского проекта по химии; 2) выявить динамику мотивации учебной деятельности учащихся.

Обзор литературы

Анализ литературы нами осуществлялся по следующим направлениям: 1) выражению сущности категории «проектная деятельность»; 2) выяснению смысла и структуры понятия «проектно-исследовательская деятельность»; 3) определению его значения в отношении мотивации при изучении химии. В рамках первого направления мы проанализировали работы Н. К. Поливанова [2], Е. С. Полат [3], И. Ю. Малкова [4], в которых указывается на понимание «проектной деятельности» как специально организованной самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся, направленной на решение личностно значимых образовательных задач и получение конкретного результата и продукта через активные способы действий. Такую трактовку мы использовали при выражении собственной формулировки дефиниции «проектная деятельность». Второе направление предполагало выделение общих критериев проектной и исследовательской деятельности, к которым отнесли формы организации совместной деятельности (индивидуальная, групповая и коллективная работа за рамками и в рамках урока) и этапы (действия) совместной деятельности учащихся (подготовка, планирование, исследование, результаты и выводы, представление результатов). Таким образом, под проектно-исследовательской деятельностью мы понимаем совместную учебно-познавательную деятельность учителя и учащихся по проектированию индивидуального, группового или коллективного исследования, которое предполагает реализацию основных этапов его проведения. В рамках третьего направления мы изучили методические источники, в которых рассматриваются вопросы динамики мотивации к изучению химии с использованием исследовательских проектов во внеурочной деятельности [5–8]. Данные материалы нами использованы при подготовке и организации проектно-исследовательской деятельности с учащимися 11-х классов МОУ «СОШ № 39».

Материалы и методы

В качестве анализируемых материалов послужили аналитические данные о сущности понятий «проектная деятельность», «проектно-исследовательская деятельность»; результаты анкетирования учителей о сущности и особенностях проектно-исследовательской деятельности; результаты анкетирования учащихся о мотивации учения. Исследование проведено с использованием теоретических и эмпирических методов. Среди них приоритетными являются анализ литературы, обобщение и систематизация материала о проектно-исследовательской деятельности, авторские прикладные разработки, педагогический эксперимент и опытно-экспериментальная работа. Апробация методики была осуществлена в МОУ «СОШ № 39» г. Саранска.

Результаты исследования

Содержательная составляющая федеральных государственных образовательных стандартов включает программу проектно-исследовательской деятельности и предполагает развитие исследовательских и учебных умений учащихся в совокупности. Под проектно-исследовательской деятельностью мы понимаем совместную учебно-познавательную деятельность учителя и учащихся по проектированию индивидуального, группового или коллективного исследования, которое предполагает реализацию основных этапов его проведения. К ним относятся: подготовка, планирование, исследование, результаты и выводы, представление результатов [9].

[1] Федеральные государственные стандарты среднего (полного) общего образования. URL: http://www.standart.edu.ru (дата обращения: 23.07.2018).

С целью изучения вопроса о том, как учителя химии понимают сущность и особенности проектно-исследовательской деятельности, какие виды исследовательских проектов реализуют во внеурочной работе, была составлена анкета. Полученные данные продемонстрировали, что многие из учителей допускают следующие ошибки при организации проектно-исследовательского обучения: 1) работа учащихся над исследовательским проектом рассматривается как самостоятельная, происходящая обособленно от учебно-воспитательного процесса; 2) традиционные технологии обучения сохраняются и направлены на усвоение учениками вложенной в программе совокупности знаний, умений и навыков; 3) отношение к проектному обучению характеризуется не как к ключевой педагогической технологии, а как к кружковой деятельности.

Нами также осуществлялась экспериментальная проверка эффективности использования проектно-исследовательской деятельности для повышения мотивации к изучению химии.

На первом этапе констатирующего педагогического исследования проводилось анкетирование учащихся 11 классов МОУ «СОШ № 39» г. Саранска на выявление уровня мотивации учения. С этой целью мы использовали методику, предложенную М. И. Лукьяновой [10]. Результаты обработки анкет представлены на рис. 1.

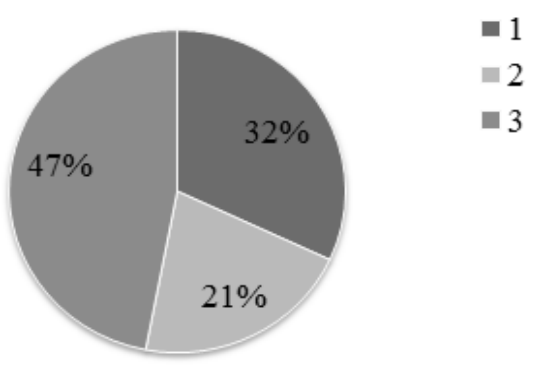

Рис. 1. Результаты констатирующего этапа педагогического исследования на выявление уровня мотивации учения (доли учащихся в %):

1 – преобладание внутренних мотивов над внешними;

2 – внутренние мотивы и внешние выражены в равной степени, однако преобладает избегание неудач в учебных действиях над стремлением к достижению успехов;

3 – внешние мотивы преобладают над внутренними, стремятся к успеху, но учебные мотивы реализуются в поведении довольно редко.

При анализе ответов были получены следующие данные: 1) высокий уровень мотивации отмечается лишь у 32 % учащихся (именно эта категория школьников с удовольствием работает над изучением дисциплин общеобразовательной программы, проявляет любознательность, ищет дополнительные знания за пределами школьных учебников); 2) большинство школьников (47 %) указали на то, что они не уверены в себе, боятся критики, с работой, где возможна неудача, у них связаны только отрицательные эмоции – у таких детей отсутствует активность в поведении.

На втором этапе проводилась опытно-экспериментальная работа с учащимися 11-х классов МОУ «СОШ № 39» по проекту «Изучение адсорбционной способности лекарственных сорбентов». Она содержала шесть этапов:

1. Подготовка. Определяется тема и цели проекта. Учащиеся должны быть мотивированы тематикой работы, поэтому учитель акцентирует их внимание на проекты, которые могут представлять интерес как самостоятельные научные исследования. Затем раскрывается методология научного познания и осуществляется помощь в постановке целей, обсуждается практическая направленность работы и выделяются вопросы, связанные с выполнением проекта. Учащиеся совместно с учителем составляют краткую аннотацию исследования:

Тема: «Изучение адсорбционной способности лекарственных сорбентов».

Цель исследования: провести сравнительное определение адсорбционной способности некоторых видов лекарственных сорбентов.

Задачи:

1) провести обзор литературных данных по видам адсорбции;

2) систематизировать литературные данные по видам и составам сорбентов, используемых в медицине;

2) провести сравнительный анализ адсорбционной способности некоторых лекарственных сорбентов.

3) выяснить зависимость адсорбции от концентрации адсорбата;

4) по результатам эксперимента разработать рекомендации к использованию анализируемых сорбентов.

2. Планирование. Учитель высказывает предположения, предлагает идеи, а учащиеся занимаются разработкой плана действий, формулировкой задач, выдвижением гипотезы, которая будет опровергнута или подтверждена на следующем этапе работы. По результатам обсуждения составляется план работы над проектом и указываются сроки его выполнения. Примерный план приведен ниже:

Учащиеся составляют план проведения исследования в соответствии с поставленными целями и задачами:

а) теоретический обзор литературных данных (адсорбция, виды и механизм, сорбенты, их классификация и применение);

б) экспериментальная часть (методика определения адсорбции кислоты на поверхности сорбента).

3. Исследование. Решаются промежуточные задачи, происходит обоснование экспериментального исследования. Учитель дает учащимся ссылку на популярную научную литературу, и они переходят к знакомству с ней, а также другими источниками информации, имеющимися по данной проблеме, составляют литературный обзор и обсуждают результаты своих поисков. После дискуссии учащиеся переходят к выполнению экспериментальной части исследования. В ее рамках изучаются принципы работы используемого оборудования, методика проведения эксперимента, подбираются необходимые реактивы. Затем происходит объяснение полученных данных или изучается причина необычного результата. При необходимости участники проекта обращаются за консультациями к специалистам вуза соответствующего профиля. Примерный план работы приведен ниже:

Учащиеся составляют теоретический анализ научной и учебно-методической литературы по формулированию понятия адсорбция, описанию ее видов и механизма адсорбции на границе раздела твердое тело-жидкость, классификации и отличительным признакам сорбентов, правилам их применения для очищения организма и существующим противопоказаниям.

После проведения теоретической работы учащиеся приступают к проведению практической части. Они изучают сущность метода титрования и используют его для определения адсорбции уксусной кислоты на поверхности сорбента. В ходе эксперимента учащиеся исследуют 3 образца наиболее популярных лекарственных сорбентов (активированный уголь, белый уголь, энтегнин). С помощью фотоэлектроколориметра получают экспериментальные данные зависимости сорбционной емкости от времени сорбции и массы лекарственного сорбента.

4. Результаты и выводы. Включает анализ собранной теоретической и экспериментальной информации, оформление результатов исследования и формулирование выводов.

После проведенного эксперимента учащиеся 11-х классов представляли табличные данные результатов определения адсорбции кислоты на поверхности анализируемых сорбентов, через 10 и 30 минут после сорбции, а также диаграммы зависимости сорбционной емкости лекарственных сорбентов от концентрации уксусной кислоты после сорбции. Формулировали вывод, что с увеличением концентрации уксусной кислоты и одновременно с увеличением времени сорбции, сорбционная емкость лекарственных сорбентов возрастает. В соответствии с полученными данными делали выводы о преимуществе энтегнина и активированного угля.

5. Представление результатов. Происходит демонстрация полученных данных с использованием разных видов отчета: устного, устного с представлением наглядных материалов, с проведением химического опыта, представлением самостоятельно выполненных моделей; письменного: реферат, статья, отчет и др. В отчете обязательными являются следующие разделы: цель, задачи, теоретический обзор литературы, описание экспериментальной части, выводы, список использованной литературы. Для демонстрации презентации выполненного проекта используют компьютерные технологии.

Полученные результаты были оформлены в виде проектно-исследовательской работы и для участия в XIX конкурсе учебно-исследовательских и проектных работ учащихся «Школьники города – науке XXI века», секция химия, Саранск, 2017.

6. Оценка процесса и результата. Учащиеся принимают участие в оценке проекта: дают самооценку и обсуждают его. Учитель оценивает деятельность школьников, качество источников информации, возможности продолжения работы, неиспользованные ресурсы, качество отчета. Оценочно-рефлексивный этап очень важен. Проект, осуществленный не очень удачно, также имеет положительное педагогическое значение. У учащихся пропадает страх перед неверным высказыванием, совершенствуется творческое воображение, преодолевается психологическая инерция, отрабатываются технологии выполнения различных заданий.

По результатам выступления в XIX конкурсе учебно-исследовательских и проектных работ учащихся «Школьники города – науке XXI века», секция химия, Саранск 2017 учащиеся 11-х классов МОУ «СОШ № 39» получили диплом «Победителя».

После завершения исследовательской работы над проектом мы провели повторное анкетирование «Методика изучения мотивации учения» учащихся 11 классов МОУ «СОШ № 39» г. Саранска. Результаты исследования представлены на рис. 2.

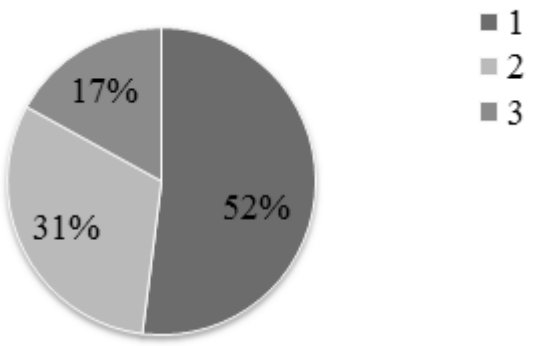

Рис. 2. Результаты формирующего этапа педагогического исследования на выявление уровня мотивации учения (доли учащихся в %):
1 – преобладание внутренних мотивов над внешними;

2 – внутренние мотивы и внешние выражены в равной степени;

3 – внешние мотивы преобладают над внутренними.

Данные диаграммы показывают, что после выполнения научно-исследовательского проекта отмечается увеличение на 20 % доли учащихся с повышенным уровнем мотивации к учению.

Обсуждение и заключения

На основе вышесказанного можно утверждать, что проектно-исследовательская деятельность позволяет углублять и расширять знания, полученные на уроке, а также позволяет приобретать новые знания по проблематике проекта. Учитель, чтобы эффективно руководить проектной деятельностью учащихся, должен иметь хорошую методическую и предметную подготовку, ясное представление о сущности, структуре, содержании исследовательского проекта. Работа над исследовательским проектом должна осуществляться последовательно через соответствующие этапы: подготовка, планирование, исследование, результаты и выводы, представление результатов. Необходимо отметить, что химия наука экспериментальная, поэтому проведение исследовательских проектов в общеобразовательных школах будет создавать дополнительный стимул для старшеклассников к изучению предмета. Проведенная опытно-экспериментальная работа с учащимися 11 класса МОУ «СОШ № 39» по проекту «Изучение адсорбционной способности лекарственных сорбентов» позволила сделать вывод, что проектно-исследовательская деятельность является средством повышения мотивации к обучению химии.

Список использованных источников

1. *Кузнецова Т. В.* Организация проектно-исследовательской деятельности младших школьников как способ реализации компетентностного подхода в образовании // Компетентностное обновление на разных ступенях образования : коллект. монография / под ред. С. И. Поздеевой. Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2010. С. 33–57.

2. *Поливанова К. Н.* Проектная деятельность школьников : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2008. С. 17–31.

3. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2003. 272 с.

4. *Малкова И. Ю.* Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе : автореф. дис. … д-ра пед. наук. Томск, 2008. 41с.

5. *Панькина В. В., Жукова Н. В., Синичкин Д. Е.* Формирование исследовательских умений у учащихся 9-х классов на уроках химии // Перспективы науки и образования. 2018. № 2 (32). С. 129–133.

6. *Попова Т. В.* Использование проектных технологий в формировании общих компетенций у обучающихся на уроках химии в условиях школьного образования // Научный альманах. 2016. № 2–2 (16). С. 218–223.

7. *Порядина А. Ю.* Проектная деятельность по химии со школьниками // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2015. № 1. С. 118–123.

8. *Ролдугина Е. Н.* Об организации проектно-исследовательской деятельности // Химия в школе. 2015. № 3. С. 21–25.

9. *Лисичкин Г. В.* Методика проектной деятельности в школьном химическом образовании // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2017. № 2. С. 60–71.

10. *Лукьянова М. И., Калинина Н. В.* Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования. Ульяновск : ИПК ПРО, 1998. 64 с.

Поступила 16.08.2018;
принята к публикации 27.08.2018.

Об авторах:

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

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

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

Заявленный вклад авторов:

Панькина Вера Владимировна – сбор литературных данных и доказательств, проведение педагогического эксперимента, подведение, анализ результатов педагогического эксперимента, подготовка первоначального варианта статьи.

Жукова Наталья Вячеславовна – научное руководство, определение замысла и методологии статьи, критический анализ и доработка текста.

Ляпина Ольга Анатольевна – формализованный анализ и курирование сбора литературных данных,

подготовка окончательного варианта статьи, компьютерная работа с текстом.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Kuznetsova T.V. Organization of design and research activities of junior schoolchildren as a way to implement a competence approach in education. *Kompetentnostnoe obnovlenie na raznyh stupenyah obrazovaniya: kollektivnaya monografiya* = Competent update at different levels of education: collective monograph. Ed. S.I. Pozdeeva. Tomsk, 2010. P. 33–57. (In Russ.)

2. Polivanova K.N. Project activity of schoolchildren: manual for a teacher. Moscow, 2008. P. 17–31. (In Russ.)

3. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. New pedagogical and information technologies in the education system. Moscow, 2003. 272 p. (In Russ.)

4. Malkova I.Yu. The concept and practice of organizing educational design in an innovative school: autor. dis. … doctor of pedagogical Science. Tomsk, 2008. 41p. (In Russ.)

5. Pankina V.V., Zhukova N.V., Sinichkin D.E. Formation of research skills in 9th grade students at chemistry lessons. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Prospects of science and education. 2018; 2 (32): 129–133. (In Russ.)

6. Popova T.V. The use of project technologies in the formation of common competencies among students in chemistry lessons in the conditions of school education. *Nauchnyj al'manah* = Scientific almanac. 2016; 2–2 (16): 218–223. (In Russ.)

7. Poryadina A.Yu. Project activities in chemistry with schoolchildren. S*ovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v mirovom uchebno-vospitatel'nom prostranstve* = Modern educational technologies in the world of teaching and educational space. 2015; 1: 118–123. (In Russ.)

8. Roldugina E.N. About the organization of design research activity. *Khimiya v shkole* = Chemistry at school. 2015; 3: 21–25. (In Russ.)

9. Lisichkin G.V. Methodology of project activities in school chemical education. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie* = Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Education. 2017; 2: 60–71. (In Russ.)

10. Lukyanova M.I., Kalinina N.V. Educational activity of schoolchildren: essence and possibilities of formation: methodical recommendations for teachers and school psychologists. Ulyanovsk, IPK PRO, 1998. 64 p. (In Russ.)

Submitted 16.08.2018;
revised 27.08.2018.

About the authors:

Vera V. Pankina, Associate Professor of the Department of Chemistry, Technology and Training Methods, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Chemistry), konakova_vv@mail.ru

Natalia V. Zhukova, Associate Professor of the Department of Chemistry, Technology and Training Methods, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Chemistry), chemichka@mail.ru

Olga A. Lyapina, Associate Professor of the Department of Chemistry, Technology and Training Methods, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Chemistry), olga.koshelevaa@mail.ru

Contribution of the authors:

Vera V. Pankina – collection of literary data and evidence, pedagogical experiment, analysis of the results of the pedagogical experiment, preparation of the initial version of the article.

Natalia V. Zhukova – scientific guidance, definition of the concept and methodology of the article, critical analysis and revision of the text.

Olga A. Lyapina – formalized analysis and supervision of the collection of literary data, preparation of the final version of the article, computer work with the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)

Мультимедийный проект как средство организации внеаудиторной работы студентов-музыкантов

***Л. Г. Паршина*[*]*, *О. Ф. Асатрян*[**]**

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

[*]l.g.parshina@yandex.ru, [**]asatrian_o@mail.ru

Введение: в статье раскрывается потенциал профессионально-ориентированных подходов к организации внеаудиторной проектной работы студентов-музыкантов с использованием технологий мульти-

медиа. Цель исследования – представить опыт организации деятельности научно-исследовательской группы студентов «Теория и практика инновационной деятельности педагога-музыканта в системе непрерывного художественного образования» и студенческой творческой лаборатории «Художественно-педагогическое проектирование» по внедрению мультимедийных технологий в процесс профессиональной подготовки в условиях внеаудиторной проектной деятельности.
Материалы и методы: материалом для исследования стала научно-исследовательская работа студентов Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль Музыка, 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Музыка. Дошкольное образование, осуществляемая в рамках научно-исследовательской группы «Теория и практика инновационной деятельности педагога-музыканта в системе непрерывного художественного образования» и студенческой творческой лаборатории «Художественно-педагогическое проектирование». Исследование проводилось на основе использования методов анализа, синтеза, художественного контекста, систематизации научной и методической литературы, обобщения собственного педагогического опыта по организации внеаудиторной проектной работы студентов-музыкантов с использованием технологий мультимедиа.
Результаты исследования: на основе проведенного исследования были раскрыты потенциальные возможности профессионально-ориентированных подходов к организации внеаудиторной проектной работы студентов-музыкантов с использованием технологий мультимедиа; представлен опыт научно-исследовательской группы студентов «Теория и практика инновационной деятельности педагога-музыканта в системе непрерывного художественного образования» и студенческой творческой лаборатории «Художественно-педагогическое проектирование» по внедрению мультимедийных технологий в условиях внеаудиторной проектной деятельности.
Обсуждение и заключения: для развития навыков самостоятельной исследовательской деятельности студентов-музыкантов на разных уровнях высшего образования, формирования их профессиональных компетенций авторами предложена методика использования технологий мультимедиа при организации внеаудиторной работы. Использование средств мультимедийного проекта при организации внеаудиторной работы обучающихся позволяет совершенствовать целостность, всесторонность, гармоничность и органичность процесса профессиональной подготовки студента-музыканта в педагогическом вузе, развивать его коммуникативные и дискуссионные возможности в процессе выявления и сопоставления различных точек зрения, позиций, аргументации и т. д.; активизировать познавательную деятельность на основе осуществления самостоятельного научно-исследовательского поиска.

Ключевые слова: мультимедийный проект, внеаудиторная самостоятельная работа, средства обучения, студенты, студенты-музыканты, мультимедийные технологии.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПИ) по теме «Мультимедийный проект как средство организации внеаудиторной работы студентов».

Multimedia project as a means of organization extracurricular work of music students

L. G. Parshina*, *O. F. Asatryan*
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**l.g.parshina@yandex.ru, ***asatrian_o@mail.ru*

Introduction: the article reveals the potential of professionally-oriented approaches to the organization of extracurricular project work of students-musicians using multimedia technologies. The purpose of the research is to present the experience of organizing the activities of the research group of students «Theory and practice of innovative activity of the teacher – musician in the system of continuous art education» and the student creative laboratory «Art and pedagogical design» for the introduction of multimedia technologies in the process of professional training of teachers-musicians at different levels of higher education in the conditions of extracurricular project activities.
Materials and Methods: the material for the study was the research work of students of the Mordovian State Pedagogical Institute areas of training 44.03.05 Pedagogical education, profile Music, 44.03.01 Pedagogical education, profile Music. Preschool education is implemented within the framework of the research group «Theory and practice of innovative activity of the teacher-musician in the system of continuous art education», student creative laboratory «Art and pedagogical design». The research was conducted on the basis of the

methods of analysis, synthesis, artistic context, systematization of scientific and methodical literature, generalization of own pedagogical experience in the organization of extracurricular project work of students-musicians using multimedia technologies.
Results: on the basis of the conducted research the potential opportunities of professionally-oriented approaches to the organization of extracurricular project work of students-musicians with the use of multimedia technologies were revealed; the article presents the experience of the introduction of multimedia technologies in the process of professional training of teachers-musicians at different levels of higher education in the conditions of extracurricular project activities in the course of the research group of students «Theory and practice of innovative activity of the teacher-musician in the system of continuous art education» and the student creative laboratory «Artistic and pedagogical design».
Discussion and Conclusions: to develop the skills of independent research activity of students-musicians at different levels of higher education, the formation of their professional competencies, the authors propose a method of using multimedia technologies in the organization of extracurricular work of students. The use of multimedia project in the organization of extracurricular work of students allows to improve the integrity, comprehensiveness, harmony and organicity of the process of professional training of the student-musician in the pedagogical Institute; to develop communicative and discussion opportunities of students in the process of identifying and comparing different points of view, positions, arguments, etc.; to activate the cognitive activity of students on the basis of independent research.

Key words: multimedia project, extracurricular independent work, learning tools, students, students-musicians, multimedia technologies.

Acknowledgements: the research is executed with financial support of a grant on carrying out research works on the priority directions of scientific activities of partner higher education institutions for network interaction (The southern Ural state humanitarian and pedagogical university and Mordovian State Pedagogical Institute) on the subject «Multimedia Project as Means of the Organization of Out-of-class Work of Students».

Введение

Стремительное развитие информационных процессов в обществе предъявляет новые требования к качеству профессиональной подготовки выпускников вуза, что требует переосмысления содержательных основ данного процесса. В частности, тенденция к увеличению количества времени, отводимого в вузах на внеаудиторную работу студентов, в конечном итоге будет существенно влиять на повышение эффективности самостоятельной работы.

Своевременная и качественная организация внеаудиторной работы является залогом оптимального усвоения студентами учебного материала, условием реализации их личностного потенциала, удовлетворения потребностей в углублении и систематизации полученных знаний, а также развития навыков самостоятельной работы, что в конечном итоге во многом определяет успешность процесса формирования профессиональных компетенций.

Для максимально эффективного результата внеаудиторной работы студентов необходимы активные методы и средства, стимулирующие интерес к самообразованию обучающихся, а также педагогически продуманная организация внеаудиторной работы. Действенным и положительно влияющим средством организации внеаудиторной работы является вовлечение студентов в проектную деятельность на основе использования технологий мультимедиа. Образовательная технология проектного обучения положительно зарекомендовала себя в системе личностно-ориентированного образования.

М. В. Дубова, рассматривая историю возникновения термина «проект», отмечает, что он имеет непедагогическое происхождение и определяется как «замысел, представленный аудитории на рассмотрение, работа по созданию продукта, сам продукт этой работы, а также воспроизводимость этого продукта в других условиях»[1] [1].

Мультимедийный проект – это вид проектной деятельности, реализуемый с использованием технологий мультимедиа и определенных ресурсов в установленные сроки. Определяющим началом при его разработке является использование мультимедийных технологий, обеспечивающих педагогическое воздействие на учащихся с использованием аппаратных и программных средств, позволяющих оперировать в интерактивном режиме интегрированной в одном контенте информацией разного формата [2]. На основе мультимедийных технологий проект приобретает дидактическую ясность, образность,

[1] *Дубова М. В.* Организация проектной деятельности младших школьников с позиций компетентностного подхода. Статья 1. Теоретические аспекты организации проектной деятельности в начальной школе // Начальная школа плюс до и после. 2010. С. 65.

яркость выражения, художественное оформление и общий дизайн замысла [3].

Мультимедийный проект представляет собой универсальное средство организации внеаудиторной работы, которое открывает широкий спектр для вариативной творческой деятельности студентов, уделяя внимание личностным особенностям учащихся на основе индивидуализированного и дифференцированного подхода в обучении и воспитании. Мультимедийный проект является определяющим началом для разработки содержания, видов заданий и форм контроля внеаудиторной работы студентов в рамках освоения основных образовательных программ высшего образования, которые определяются преподавателями, участвующими в их реализации. Работа над мультимедийным проектом может быть организована не только в стенах вуза, но и за его пределами, а также дистанционно [4].

Подготовка мультимедийных проектов требует владения навыками работы с мультимедийной информацией (редактированием и преобразованием изображений из аналоговой формы в цифровую, для ввода в компьютер, записью и обработкой звуковых файлов в формате mp3, пользованием ресурсами Интернета, скачиванием и обрабатыванием видеоизображений, работы в прикладных программных приложениях и др.). Работа над ними способствует творческой реализации и стимулирует познавательные интересы студентов, подключая их внимание, восприятие, память, мышление. Ряд исследователей (А. В. Крапивенко, В. А. Стародубцев и др.) утверждают, что при работе с мультимедийными технологиями воздействие звуковой и наглядной информации на человека позволяет увеличить уровень запоминания материала приблизительно на 30 %, а при интерактивных возможностях мультимедийной информации уровень запоминания достигает 60 %. Таким образом, студенты, работая над проектом, проявляют себя как исследователи, создатели, погружаясь в освоение нового и необычного, что повышает их познавательную мотивацию к изучению дисциплины, и, безусловно, способствует успешному освоению образовательной программы в процессе самостоятельной внеаудиторной работы под четким руководством преподавателя [5].

Цель статьи – получение объективной информации об использовании практического опыта деятельности научно-исследовательской группы студентов «Теория и практика инновационной деятельности педагога-музыканта в системе непрерывного художественного образования» и студенческой творческой лаборатории «Художественно-педагогическое проектирование» [6; 7] по внедрению мультимедийных технологий в процесс профессиональной подготовки педагогов-музыкантов на разных уровнях высшего образования в условиях внеаудиторной проектной деятельности.

Обзор литературы

Проектирование и метод проектов весьма популярны в педагогической практике и являются предметом теоретического осмысления значительного количества работ В. С. Безруковой, В. П. Беспалько, Е. С. Заир-Бека, И. А. Колесниковой, В. В. Краевского, Г. Л. Ильина, В. М. Монахова, Н. Н. Суртаевой, Ю. К. Черновой и др. Основные компоненты проектировочной деятельности педагога представлены в работах М. В. Кларина, Е. И. Машбица, В. В. Серикова и др.

Использование проектов в образовании исследователями рассматривается в таких аспектах, как:

– методологическое средство (Л. С. Выготский, Е. И. Машбиц, Э. Г. Юдин и др.);

– средство управления образованием (А. М. Новиков, Т. Д. Потапова, Т. В. Сергеева и др.);

– компонент деятельности педагога (В. С. Аванесов, В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, Е. Л. Белкина и др.);

– связующий компонент теории с практикой (В. С. Безрукова и В. В. Краевский и др.);

– средство активизации самостоятельной внеаудиторной работы студентов (Н. П. Грекова, И. П. Власова, Р. А. Лозовская, Л. А. Лужных, В. С. Минасян, Л. П. Якушкина и др.), формирования их творческой активности (Н. Е. Сауренко, Н. В. Мартишина и др.);

– особый вид учебной деятельности (Е. С. Заир-Бек, В. Е. Радионов, Н. Н. Суртаева).

Интересны работы В. А. Стародубцева, О. Н. Пиксаевой и др., посвященные проектированию и реализации комплексов мультимедийных дидактических средств в педагогическом процессе вуза. Однако специфика внедрения мультимедийных технологий в процесс профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в условиях внеаудиторной проектной деятельности не имеет на сегодняшний день глубокого переосмысления в контексте актуальных проблем современного высшего образования в целом и музыкально-педагогического в частности.

Материалы и методы

Материалом для исследования стала научно-исследовательская работа студентов Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль Музыка, 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Музыка. Дошкольное образование, реализуемая в рамках научно-исследовательской группы «Теория и практика инно-

вационной деятельности педагога-музыканта в системе непрерывного художественного образования» и студенческой творческой лаборатории «Художественно-педагогическое проектирование».

Исследование проводилось на основе использования методов анализа, синтеза, художественного контекста, систематизации научной и методической литературы, обобщения собственного педагогического опыта по организации внеаудиторной проектной работы студентов-музыкантов с использованием технологий мультимедиа.

Результаты исследования

В Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева при организации научно-исследовательской деятельности студентов в рамках функционирования инновационных структурных подразделений широко распространено использование современных педагогических технологий, в том числе технологий мультимедиа [8].

Организация научно-исследовательской деятельности студентов факультета педагогического и художественного образования с использованием проектной деятельности на основе технологий мультимедиа включает такие основные формы внеаудиторной работы, как групповые и индивидуальные консультации, семинары-практикумы, научно-исследовательские группы, творческие лаборатории, кружки, дискуссионные площадки, теоретические и проблемные семинары, коллоквиумы и др.

Осуществляемый студентами процесс выполнения мультимедийного проекта имеет логическую последовательность, характерную для любого другого вида проекта.

Подготовительный этап связан с определением темы исследования, составления плана работы, продумывания конечного результата проекта, его необходимости и полезности, подбором необходимого программного обеспечения. На этом этапе осуществляется поиск информации и ее преобразование в цифровой формат. Традиционно студенты подбирают материалы для мультимедийных проектов из разных источников: библиотеки, фонотеки, интернет-ресурсы, обращаются к композиторам, музыковедам, преподавателям и др. Затем информация оцифровывается, вносится в компьютер и обрабатывается с помощью программных приложений, улучшая ее качественные свойства. Так, для редактирования звуковой информации в цифровом представлении используются аудиоредакторы Sound Forge, Adobe Audition, для редактирования звукоряда в видео используется программа Sonar. Растровую графику редактируют с помощью растровых графических редакторов ACDSee Photo Editor, Adobe Photoshop, Corel PHOTO-PAINT и др.

Следующий этап мультимедийного проектирования заключается в анализе, обобщении собранного материала, обработке мультимедийной информации, планировании технологии изготовления и конструирования мультимедийного продукта.

Завершающий этап направлен на создание и презентацию конечного продукта проектной деятельности. Результаты творческой деятельности студентов обсуждаются на заседаниях научно-исследовательской группы «Теория и практика инновационной деятельности педагога-музыканта в системе непрерывного художественного образования», студенческой творческой лаборатории «Художественно-педагогическое проектирование», презентуются на конкурсах разного уровня в виде презентаций, сайтов, буклетов, слайдшоу и др.

Самой распространенной итоговой работой мультимедийного проекта является *мультимедийная презентация*, подготовленная в программном приложении Power Point. Слайды мультимедийной презентации, подготовленной в рамках мультимедийного проекта, содержат текстовую, звуковую, графическую информацию и выстраиваются в логическую последовательность, представляя результаты проведенного исследования. Так, Юля М., студентка 3 курса, презентовала в 2017 г. на Всероссийском этноконкурсе исследовательских, проектных и творческих работ «Панжема (Открытие)» презентацию «Композитор Сергей Яковлевич Терханов» и стала дипломантом I степени в номинации «Мое исследование (проект)». Она представила итоги исследовательской работы, выполненной в рамках участия в деятельности научно-исследовательской группы. Пять студентов стали лауреатами I, II и III степени, выдержав конкуренцию более 100 участников. Не менее успешным стал и 2018 г., принесший в копилку достижений 7 медалей.

Еще одним средством, позволяющим продемонстрировать результат мультимедийного проекта, является *интерактивный плакат*, который представляет собой наглядную рабочую область с набором различных интерактивных элементов (определений, правил, текстовой информации, схем, формул, таблиц, иллюстраций, изображений, фотографий, репродукций, звуковых сопровождений и др.).

Результаты работы над мультимедийным проектом студенты представляют также в виде *музыкальных видеоклипов*, которые основаны чаще всего на иллюстрации содержания вокального или инструментального музыкального

произведения; визуализации музыки с отражением ее образа; представлении средств музыкальной выразительности с помощью анимации; презентации профессиональных исполнителей конкретного музыкального произведения; рекламе музыкального произведения для привлечения интереса к творчеству отдельного композитора или его сочинению и др.

Оригинальное решение выражения релаксирующего эффекта после знакомства с новым музыкальных произведением или творчеством отдельного композитора студенты находят в *плейкастах* – музыкальных открытках с анимацией. Создаются плейкасты на основе красиво оформленных элементов. Это могут быть картинки, фотографии, текстовое выражение эмоционального состояния, звуковые комментарии, анимационные эффекты, сопровождающие звучание музыкального произведения. Творческий процесс создания плейкаста позволяет представить визуальное выражение своих чувств и эмоций посредством лаконичных слов, красивого изображения и др.

Популярным мультимедийным продуктом проектной деятельности у студентов являются *музыкально-художественные композиции* (литературно-музыкальные и др.), которые представляют собой осмысление проблемы исследования и совмещают произведения разных видов искусств. Акцент в таких работах делается на определенном виде искусств (известных полотнах художников, литературном или музыкальном произведении). Важное значение приобретает правильное осмысление использования музыкального произведения или музыкального сопровождения в контексте конкретной темы. Одно художественное произведение может дополнять или раскрывать содержание другого, углубляя выразительность художественных средств.

Мультимедийное творчество привлекает студенческую молодежь своей яркостью, большими возможностями, многообразием презентации результатов работы, увлекая тем самым их в мир исследования, проектирования и обогащения познанием новых явлений и закономерностей музыкального мира.

Обсуждение и заключение

Организация внеаудиторной работы студентов с использованием средств мультимедийного проекта становится все более популярной. Подбор, обработка текстовой, звуковой, графической и другой информации в рамках усвоения теоретического материала отдельных дисциплин и преобразование ее в цифровой формат в одном контенте является своеобразным направлением в развитии познавательного интереса студентов, а также вовлечения их в исследовательский процесс детального постижения изученного и знакомства с новым.

Мультимедийные проекты как способ привлечения студентов к исследовательской работе связаны с целенаправленной деятельностью под гибким руководством преподавателя. Эффективность их использования в процессе организации внеаудиторной работы во многом зависит от педагогического мастерства преподавателя, при этом важное значение имеет качество используемой цифровой информации для подготовки мультимедийного продукта проектной деятельности.

Таким образом, использование средств мультимедийного проекта при организации внеаудиторной работы обучающихся позволяет совершенствовать целостность, всесторонность, гармоничность и органичность образовательного процесса в вузе; развивать коммуникативные и дискуссионные возможности студентов в процессе выявления и сопоставления точек зрения, позиций, аргументации и т. д., активизировать их познавательную деятельность; решать задачи научно-исследовательского поиска, сотрудничать, используя современное материально-техническое обеспечение.

Список использованных источников

1. *Дубова М. В.* Организация проектной деятельности младших школьников с позиций компетентностного подхода. Статья 1. Теоретические аспекты организации проектной деятельности в начальной школе // Начальная школа плюс до и после. 2010. № 1. С. 62–68.

2. *Паршина Л. Г.* Педагогические условия формирования компетенций студентов педвуза в процессе освоения мультимедиа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Саранск, 2008. 21 с.

3. *Огольцова Н. Н., Стародубцев В. А.* Мультимедийные проекты как форма интеграции педагогических и информационных технологий // Информатика и образование. 2007. № 7. С. 104–107.

4. *Паршина Л. Г.* Творческая мастерская мультимедийных проектов как форма организации внеаудиторной работы студентов // Инновационные формы и методы организации внеаудиторной работы студентов [Электронный ресурс] : монография / под ред. Л. П. Карпушиной, О. Ф. Асатрян, Л. Г. Паршиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2018. 1 электрон. опт. диск (CD-R).

5. *Крапивенко А. В.* Технологии мультимедиа и восприятие ощущений : учеб. пособие. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015. 274 с.

6. *Асатрян О. Ф., Ломакина Т. А.* Развитие направленности на профессиональную самореализацию будущего учителя музыки в процессе внеаудиторной вокально-исполнительской деятельности //

Инновационные формы и методы организации внеаудиторной работы студентов [Электронный ресурс] : монография / под ред. Л. П. Карпушиной, О. Ф. Асатрян, Л. Г. Паршиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2018. 1 электрон. опт. диск (CD-R).

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

8. *Шукшина Т. И., Замкин П. В.* Основные направления развития научно-исследовательской и инновационной деятельности мордовского государственного педагогического института // Евсевьевские чтения. Серия: педагогические науки : сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами науч. школы для молодых ученых – 53-х Евсевьевских чтений / редкол.: Т. И. Шукшина (председатель), В. И. Лаптун (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2017. С. 197–204.

Поступила 25.10.2018;
принята к публикации 31.10.2018.

Об авторах:

Паршина Лариса Геннадьевна, доцент кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, доцент, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8967-2641, l.g.parshina@yandex.ru

Асатрян Ольга Федоровна, зав. кафедрой музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, доцент, asatrian_o@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Паршина Лариса Геннадьевна – подготовка начального варианта текста; проведение исследования, оформление результатов исследования.

Асатрян Ольга Федоровна – анализ и доработка текста, анализ полученных результатов, ресурсное обеспечение.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Dubova M.V. Organization of project activity of younger schoolchildren from the stand-point of a competence-based approach. Article 1. Theoretical aspects of the organization of project activities in elementary school. *Nachal'naya shkola plyus do i posle* = Primary school plus before and after. 2010; 1: 62–68. (In Russ.)

2. Parshina L. G. Pedagogical conditions of formation of competences of students of teacher training University in the course of development of multimedia: thesis. dis. … cand. ped. sciences: 13.00.01. Saransk, 2008. 21 p. (In Russ.)

3. Ogoltsova N. N., Starodubtsev V. A. Multimedia projects as form of integration of pedagogical and information technologies. *Informatics and education* = Scientific Result. 2007; 7: 104–107. (In Russ.)

4. Parshina L.G. Creative workshop of multimedia projects as form of the organization of out-of-class work of students. *Innovatsionnye formy i metody organizatsii vneauditornoj raboty studentov [Ehlektronnyj resurs] : monografiya / pod red. L.P. Karpushinoj, O.F. Asatryan, L.G. Parshinoj; Mordov. gos. ped. in-t* = Innovative forms and methods of the organization of out-of-class work of students [An electronic resource]: the monograph / under the editorship of L.P. Karpushina, O.F. Asatryan, L.G. Parshina; Mordov. State Ped. In-t. Saransk, 2018. 1 electron. whole-sale. disk (CD-R). (In Russ.)

5. Krapivenko A.V. Technologies of multimedia and perception of feelings: manual. Moscow, BINOMI-AL. Laboratory of knowledge, 2015. 274 p. (In Russ.)

6. Asatryan O.F., Lomakina T.A. Development of orientation on professional self-realization of future music teacher in the course of out-of-class vocal and performing activity. *Innovatsionnye formy i metody organizatsii vneauditornoj raboty studentov [Ehlektronnyj resurs] : monografiya / pod red. L.P. Karpushinoj, O.F. Asatryan, L.G. Parshinoj; Mordov. gos. ped. in-t* = Innovative forms and methods of the organization of out-of-class work of students [An electronic resource]: the monograph / under the editorship of L.P. Karpushina, O.F. Asatryan, L.G. Parshina; Mordov. state. пед. in-t. Saransk, 2018; 1 electron. wholesale. disk (CD-R). (In Russ.)

7. Asatryan O.F. Formation of readiness of future music teachers for innovative activity in the conditions of the scientific and practical center of art education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2013; 4 (16): 16–20. (In Russ.)

8. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Main directions of development of research and innovative activity of the Mordovian state teacher training college. *Evsev'evskie chteniya. Seriya: pedagogicheskie nauki : sb. nauch. st. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. s ehlementami nauch. shkoly dlya molodykh uchenykh – 53-kh Evsev'evskikh chtenij / redkol.: T.I. Shukshina (predsedatel'), V.I. Laptun (otv. red.) [i dr.]; Mordov. gos. ped. in-t* = Evsevyevsky readings. Series: pedagogical sciences: collection of scientific articles on materials of the International scientific and practical conference with elements of school of sciences for young scientists – 53 Evsevyevsky readings / Feature College: T.I. Shukshi-

na (Chairman), V.I. Laptun (Ex. edition) [etc.]; Mordov. State Ped. In-t. Saransk, 2017. P. 197–204. (In Russ.)

Submitted 25.10.2018;
revised 31.10.2018.

About the authors:

Larisa G. Parshina, Associate Professor, Department of Music Education and Methods of Teaching Music, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogics), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8967-2641, l.g.parshina@yandex.ru

Olga F. Asatryan, Head of the Department of Music Education and Methods of Teaching Music, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogics), asatrian_o@mail.ru

Contribution of the authors:

Larisa G. Parshina – preparation of the initial version of the text; conducting research, registration of research results.

Olga F. Asatryan – analysis and revision of the text, analysis of the results, resource support.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.1

Индивидуально-психологические особенности педагогов высшей школы, вызывающие затруднения в профессиональной деятельности

И. В. Яблочкина*, Е. Л. Пожарская
ФГБОУ ВО РЭУ имени Г. В. Плеханова, г. Москва, Россия
**kp-reu@ya.ru*

Введение: в статье рассматриваются затруднения в профессиональной деятельности педагогов высшей школы в процессе обучения студентов. Целью исследования является установление связи между индивидуально-психологическими особенностями педагога (а именно стилем его педагогического взаимодействия и локусом контроля) и спецификой переживаемых им типичных затруднений в осуществлении профессиональной деятельности.

Материалы и методы: в исследовании использовались психодиагностические методы, направленные на выявление связи затруднений в профессиональной деятельности педагогов и их стилей педагогического взаимодействия и локус контроля.

Результаты исследования: в результате экспериментального исследования были выявлены существующие затруднения в осуществлении профессиональной деятельности, которые определяются стилевыми особенностями деятельности педагога и их локусом контроля. Педагогов с предпочтением авторитарного стиля отличает низкий уровень осознания педагогических трудностей, педагогов с предпочтением либерального (попустительского) стиля отличает неуверенность в своих силах, фаталистические установки в отношении педагогических трудностей и пассивность при столкновении с ними, педагогов с предпочтением демократического стиля отличает высокий уровень осознания педагогических затруднений и своего вклада в их возникновение, что обеспечивает предпосылки для их преодоления. Результаты исследования также показывают, что интернальные педагоги по сравнению с экстернальными отличаются более высоким уровнем рефлексии собственных педагогических затруднений и активной позицией по отношению к ним, стремлением к их преодолению.

Обсуждение и заключения: результаты исследования показывают, что существует связь затруднений в осуществлении педагогической деятельности и предпочтением стиля руководства, а также локусом контроля (экстернальностью – интернальностью). Полученные данные свидетельствуют о том, что предпочтение педагогом высшей школы того или иного стиля, а также уровень субъективного контроля не является безразличным с точки зрения содержания и степени проведения рефлексии возникающих в педагогическом процессе затруднений, с точки зрения тяготения к монологическим или диалогическим моделям взаимодействия со студентами, а также особенностей построения психологического контакта со студентами – то есть всего того, что в итоге не может не сказаться на качестве обучения и показателях удовлетворенности профессиональным трудом. Полученные данные могут быть использованы при построении тренинговых программ для студентов и аспирантов, которые собираются посвятить себя преподавательской работе, а также в процессе профессионального консультирования педагогов высшей школы.

Ключевые слова: затруднения в профессиональной деятельности, стили профессиональной деятельности педагогов, экстернальность, интернальность, рефлексия.

Благодарности: авторы выражают благодарность преподавателям Центра гуманитарной подготовки и преподавателям кафедры психологии РЭУ имени Г. В. Плеханова.

Individually-psychological characteristics of high school teachers, causing difficulties in professional activity

I. V. Yablochkina*, *, E. L. Pozharskaya
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Россия
**kp-reu@ya.ru*

Introduction: the article deals with the difficulties in the professional activity of teachers of higher education in the process of teaching students. The aim of the study is to establish a connection between the individual psychological characteristics of the teacher (namely the style of his pedagogical interaction and the locus of control) and the specifics of the typical difficulties experienced by him in the implementation of professional activities.
Materials and Methods: the study used psychodiagnostic methods aimed at identifying the relationship of difficulties in the professional activities of teachers and their styles of pedagogical interaction and locus control.
Results: as a result of the experimental study, the existing difficulties in the implementation of professional activities were identified, which are determined by the style features of the teacher and their locus of control. Teachers with a preference for an authoritarian style are characterized by a low level of awareness of pedagogical difficulties, teachers with a preference for a liberal (permissive) style are distinguished by uncertainty in their abilities, fatalistic attitudes towards pedagogical difficulties and passivity when confronted with them, teachers with a preference for a democratic style are distinguished by a high level of awareness of pedagogical difficulties and their contribution to their occurrence, which provides the prerequisites for overcoming them. The results of the study also show that the internals teachers in comparison with the externals have a higher level of reflection of their own pedagogical difficulties and an active position in relation to them, the desire to overcome them.
Discussion and Conclusions: the results of the study show that there is a connection of difficulties in the implementation of pedagogical activity and the preference for leadership style, as well as the locus of control (externality – internality). The data indicate that the preference for the teacher of the higher school of a particular style, as well as the level of subjective control is not indifferent from the point of view of the content and to what extent, a reflection occurs in the pedagogical process difficulties, from the point of view of gravity of a monologue or dialogic patterns of interaction with students, as well as features of construction of a psychological contact with the students – that is all that ultimately did not affect the quality of education and indicators of satisfaction with professional work. The obtained data can be used in the construction of training programs for students and postgraduates who are going to devote themselves to teaching, as well as in the process of professional counseling of teachers of higher education.

Key words: difficulties in professional activity, styles of professional activity of teachers, externality, internality, reflection.

Acknowledgments: the authors are grateful to the teachers of the Center for Humanitarian Training and the teachers of the Department of Psychology of Plekhanov Russian University of Economics.

Введение

В сложившихся к настоящему времени социальных, экономических и культурных условиях развития современного общества все большее значение приобретает обеспечение высокого качества образования в высшей школе. Одной из важнейших предпосылок выполнения данного требования является должный уровень профессиональной подготовки и личностной зрелости педагога.

Наше исследование посвящено выявлению затруднений в профессиональной деятельности педагогов в процессе обучения студентов. Изучению связи между характером затруднений и некоторыми личностными особенностями педагогов – такими, как стиль руководства и локус контроля.

Проблема затруднений в осуществлении педагогической деятельности – актуальная проблема, так как она напрямую связана с социаль-

но-политическим направлением деятельности государства и общества и охватывает огромный пласт индивидуально-психологических аспектов в деятельности педагогов. По определению видного отечественного ученого И. А. Зимней, затруднение в педагогическом общении (деятельности) – это «субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т. д.» [1].

Более широкое осмысление проблемы затруднения в педагогической деятельности в настоящее время проявляется в связи с выдвижением новых тенденций в процессе обучения в вузах, которые связаны с развитием цифровой экономики и нанотехнологий, что вызывают значительные затруднения в процессе обучения студентов и связи педагог-студент.

Обзор литературы

Проблема затрудненной педагогической деятельности не является новой в педагогике и педагогической психологии. Она исследовалась целым рядом авторов – И. А. Зимней, Н. П. Ивановым, В. А. Кан-Каликом, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Л. А. Поварницыной, А. А. Реаном, Л. Б. Филоновым, Е. В. Цукановой и др. В работах этих исследователей были сделаны попытки детального описания, классификации и построения максимально исчерпывающей типологии затруднений, сложных коммуникативных ситуаций, с которыми может встретиться педагог в процессе осуществления профессиональной деятельности. В настоящее время затруднения, или «барьеры» общения рассматриваются в педагогической психологии с разных позиций в зависимости от основания их анализа и подхода. Так, в рамках общепсихологической интерпретации они классифицируются как смысловые, эмоциональные, когнитивные и тактические. В рамках деятельностного подхода выделяются мотивационные и операциональные затруднения, соотносимые с двумя основными сторонами общения – коммуникативной и интерактивной. Они, в свою очередь, по мнению Л. А. Поварницыной, проявляются в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах [2]. В то же время, отмечает И. А. Зимняя, затруднения человека в общении могут быть соотнесены не только с характером деятельности или эмоциональными, когнитивными (например, когнитивным стилем) и другими сферами личности, но и быть следствием более глубинных и в то же время широких влияний[1].

Педагогическая деятельность преподавателя, как и любая другая деятельность, характеризуется определенным стилем. В психологической науке стиль деятельности (например, управленческой, производственной, педагогической) понимается как устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее осуществления [3]. Он обусловливается спецификой самой деятельности, индивидуально-психологическими особенностями ее субъекта (И. В. Страхов, Н. Д. Левитов, В. С. Мерлин, Е. А. Климов и др.). В собственно психологическом, узком смысле индивидуальный стиль деятельности – «это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности, … индивидуально своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности» [4]. В этом определении особенно подчеркивается, что это – индивидуальное своеобразное сочетание приемов и способов, обеспечивающих наилучшее выполнение деятельности. Стиль деятельности включает ее операциональный состав, умения и навыки, выявляя способности самого объекта и определяясь его индивидуально-психологическими и личностными особенностями. Однако значительно меньше внимания уделялось вопросам взаимосвязи переживаемых педагогом трудностей и его личностных особенностей [5]. Изучение данной проблемы, помимо сугубо теоретического значения, могло бы иметь немалую практическую пользу, связанную с приложением полученных данных в области профессиональной подготовки педагогов высшей школы, а также повышения психологической компетентности и усовершенствования педагогического стиля уже работающих в высшей школе профессионалов.

Материалы и методы

Для изучения индивидуально-психологических особенностей педагогов высшей школы, вызывающих затруднения в их профессиональной деятельности, было проведено экспериментальное исследование на базе РЭУ имени Г. В. Плеханова. В исследовании были задействованы пятьдесят преподавателей Центра гу-

[1] *Зимняя И. А.* Педагогическая психология : учебник для вузов. 3-е изд., пересмотренное. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2010. С. 56–57.

манитарной подготовки РЭУ им. Г. В. Плеханова, из них 15 мужчин и 35 женщин. Возраст испытуемых от 27 до 55 лет, стаж педагогической деятельности – от 2-х до 35 лет. Эмпирический этап исследования проходил в период февраль – март 2018 г.

Для проведения исследования была сформулирована гипотеза: «Затруднения в осуществлении профессиональной деятельности определяются стилевыми особенностями деятельности педагога (а именно предпочтения авторитарного, демократического или либерального стиля руководства) и их локусом контроля (экстернальности – интернальности)».

Объектом исследования является профессиональная деятельность педагога высшей школы, предметом – затруднения в осуществлении данного вида деятельности, осознаваемые и переживаемые педагогом как субъектом деятельности. Целью исследования является установление связи между индивидуально-психологическими особенностями педагога высшей школы (а именно стилем его педагогического взаимодействия и локусом контроля) и спецификой переживаемых им типичных затруднений в осуществлении профессиональной деятельности.

В ходе проведения исследования был использован следующий методический инструментарий:

1. Для выявления стиля педагогического взаимодействия педагога использовалась методика самооценки стиля руководства (А. В. Аграшенков). Обработка данных по этой методике в соответствии со стандартной процедурой дает основания сделать вывод о тяготении испытуемого к авторитарной, демократической либо либеральной модели руководства.

2. С целью выявления особенностей локуса контроля использовался классический опросник «Уровень субъективного контроля» Роттера в адаптации Е. Ф. Бажиной, С. А. Голыкиной и А. М. Эткинда. Бланк данного опросника включает в себя 44 утверждения, степень своего согласия с которыми испытуемый оценивает по специальной шестибалльной шкале. Полученные в ходе обработки методики сырые баллы переводятся в стеновую шкалу, позволяющую оценить уровень общей интернальности – экстернальности испытуемого.

3. С целью выявления типичных затруднений испытуемых в педагогической деятельности была разработана и применена «Анкета для выявления затруднений в педагогической деятельности», позволяющая выявить трудности в педагогической деятельности, наиболее типичные для конкретного испытуемого; выявить особенности атрибуции заявляемых трудностей; выявить особенности реагирования на возникающие трудности у конкретного испытуемого; выявить предпочитаемые и отвергаемые качества обучающихся для конкретного педагога (испытуемого).

Результаты исследования

В процессе проведения исследования были получены следующие данные.

По методике «Самооценка стиля руководства» (А. В. Аграшенков) 42 % обследованных педагогов были отнесены в группу «Предпочтение авторитарного стиля руководства», 32 % – в группу «Предпочтение либерального стиля руководства», 26 % – в группу «Предпочтение демократического стиля руководства».

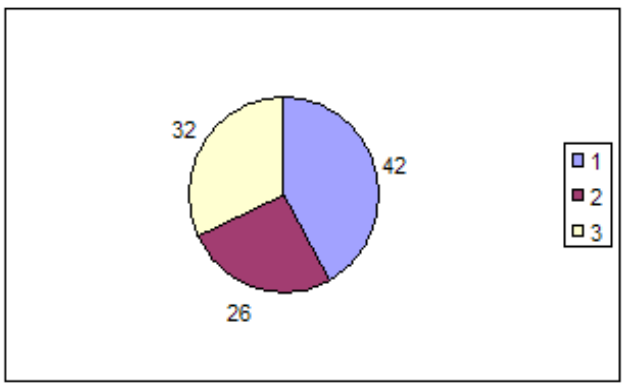

Рис. 1. Распределение испытуемых по группам в соответствии с предпочтением определенного стиля руководства

Необходимо отметить, что при проведении исследования неоднократно приходилось сталкиваться с ситуацией, когда данные по методике определения стиля руководства (который является, по сути, своей самооценкой) и данные наблюдения за деятельностью преподавателя в естественных условиях резко противоречили друг другу. Так, наиболее частой была ситуация, когда преподаватель оценивал свой стиль руководства как демократический, на деле взаимодействовал с учебными группами как ярко выраженный представитель авторитарного стиля. В таких случаях принимали решение, руководствуясь данными наблюдения, а также мнением обучаемых из числа студентов, систематически посещающих занятия у данного преподавателя.

Результаты исследования по методике выявления локуса контроля (интернальности – экстернальности) показывают, что 54 % опрошенных педагогов были отнесены к группе со средними показателями интернальности (значения от 4 до 7 по шкале стенов), 28 % – к группе с низкими показателями интернальности (значения от 1 до 3 по шкале стенов, что соответствует внешнему локусу контроля), 18 % – к группе с высокими показателями интернальности (значения от 8 до 10 по шкале стенов, что соответствует внутреннему локусу контроля).

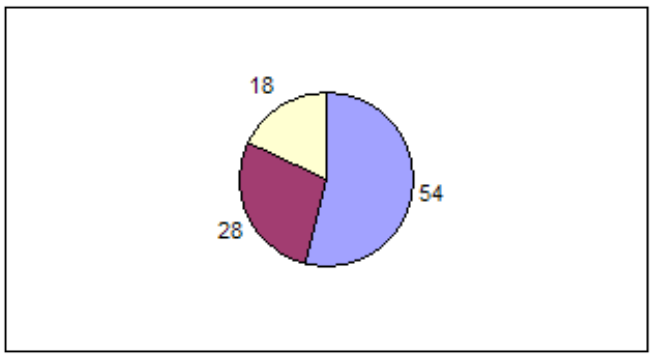

Рис. 2. Распределение испытуемых по группам в соответствии с различными значениями уровня субъективного контроля

Анализ результатов исследования по анкете «выявления затруднений в педагогической деятельности» показывает, что более 70 % опрошенных педагогов указали на то, что им «крайне редко» или «иногда» приходится сталкиваться с трудностями в процессе осуществления профессиональной деятельности. Однако этот результат возможно недостаточно достоверен, так как у педагогов могут проявляться защитные тенденции по отношению к опросу (педагоги возможно намеренно пытаются представить себя более успешными, чем на самом деле), либо имеют недостаточный уровень рефлексии собственного педагогического стиля (реально затруднения присутствуют, но педагоги не склонны над ними задумываться). Содержание наиболее типичных трудностей, с которыми приходится сталкиваться педагогам в процессе осуществления своей профессиональной деятельности, соответствует следующим категориям: низкий уровень общей культуры студентов (указали более 80 % респондентов), недостаточный уровень учебно-познавательной мотивации студентов (указали более 50 % респондентов), недостаточное методическое оснащение занятий и трудности с поддержанием дисциплины на занятиях (около 40 % респондентов соответственно). Таким образом, отчетливо выявляется тенденция связывать возникновение каких-либо трудностей, педагогических «барьеров» с негативными особенностями студентов (и, таким образом, делегировать им значительную степень ответственности за возникновение затруднительных ситуаций). В качестве основного источника возникновения трудностей в педагогической деятельности 70 % опрошенных называют негативные личностные особенности студентов, значительно реже (13 %) – различного рода случайности, труднодоступные для контроля, и только 11 % указывают на свои собственные негативные личностные особенности. Большинство опрошенных педагогов склонны приписывать ответственность за возникновение трудных педагогических ситуаций прежде всего учащимся (а эта тенденция, в свою очередь, связана с низким уровнем рефлексии своего собственного вклада в возникновение педагогических «барьеров»). В качестве типичной линии поведения при столкновении с затруднительной педагогической ситуацией 56 % опрошенных педагогов указали категорию «стараюсь не обращать внимания», около 34 % респондентов – категорию «обращаю дело в шутку», и только 22 % респондентов – «вношу коррективы в свой стиль преподавания». Спектр конкретных «трудных ситуаций», предложенных для рассмотрения в качестве примера, как легко представить, был чрезвычайно широк, и тем не менее можно провести некоторые обобщения. Наиболее часто встречающимися типами ситуаций были следующие: «неудачная группа» (описываются трудности взаимодействия с учебной группой, отношения с которой «не сложились» с самого начала); «студент-разгильдяй» (описываются трудности взаимодействия с отдельными студентами, подчеркивается равнодушное отношение к учебе, стремление увильнуть от нее); снижение учебной мотивации студентов: «Трудно, когда студенты не проявляют интереса к тому, о чем я рассказываю»; «дисциплинарные проблемы», типичный пример: «Самая большая проблема – это студенты, которые опаздывают и начинают подтягиваться на занятия в течение пары».

Сопоставление данных по методике «Уровень субъективного контроля» и анкете «Выявление затруднений в педагогической деятельности» отражено в таблице 1.

Таблица 1

Содержание типичных педагогических затруднений (распределение по группам экстерналов и интерналов)

Сущность трудной ситуации	Процент испытуемых-экстерналов, отметивших данную ситуацию	Процент испытуемых-интерналов, отметивших данную ситуацию
Низкий уровень учебно-познавательной мотивации студентов	44	64
Низкий уровень общей культуры студентов	79	78
Организация совместной учебной деятельности студенческой группы	0	11
Проблемы с поддержанием дисциплины на занятиях	50	67
Управление собственным эмоциональным состоянием	93	0
Отсутствие эмоционального контакта со студентами	0	0

Педагоги с выраженной интернальностью в качестве типичной для них трудности указали сложности, связанные с управлением собственным эмоциональным состоянием на занятиях [6]. Можно предположить, что интернальные испытуемые лучше рефлексируют свое эмоциональное состояние на занятиях и, что особенно важно, более склонны его контролировать по сравнению с экстернальными испытуемыми. В качестве предпочитаемых качеств студентов интернальные респонденты наиболее часто (в 75 % случаев) называли активность (в том числе познавательную), любознательность, умение отстаивать свое мнение перед преподавателем, экстернальные – послушность, усидчивость и исполнительность. Среди отвергаемых качеств студентов статистически значимых различий между экстерналами и интерналами не выявлено. Таким образом, интерналы предпочитают работать с активными студентами (тенденция к диалогическим формам общения, совместной со студентом деятельности), экстерналы – с исполнительными и послушными (тенденция к монологическим формам общения, предпочтение пассивного и «удобного» партнера). Педагоги-интерналы, по их собственным словам, при столкновении с непростой педагогической ситуацией демонстрируют модель поведения «Думаю, что с этой проблемой делать и как ее разрешить». При столкновении с непростой педагогической ситуацией вносят коррективы в свой стиль преподавания 100 % интерналов и лишь 24 % экстерналов. Таким образом, респонденты-интерналы, по сравнению с экстерналами, отличаются большей рефлексивностью по отношению к своему педагогическому стилю, более склонны к активному преодолению трудностей, обнаруживают тяготение к диалогическим формам общения, что необходимо учитывать при дальнейшем повышении профессионального образования.

Сопоставление данных по методике «Предпочитаемый стиль руководства» и анкете «Выявление затруднений в педагогической деятельности» отражено в таблице 2.

Таблица 2

Содержание типичных педагогических трудностей и распределение педагогов с предпочтением авторитарного, либерального и демократического стиля руководства

Сущность трудной ситуации	Процент авторитарных преподавателей, отметивших данную ситуацию	Процент либеральных преподавателей, отметивших данную ситуацию	Процент демократических преподавателей, отметивших данную ситуацию
Низкий уровень учебно-познавательной мотивации студентов	29	36	62
Низкий уровень общей культуры студентов	80	18	15
Организация совместной учебной деятельности группы	10	–	–
Проблемы с поддержанием дисциплины на занятиях	5	12	15
Управление собственным эмоциональным состоянием	5	56	23
Отсутствие эмоционального контакта со студентами	–	6	–

Педагоги с предпочтением авторитарного стиля руководства отличаются следующими особенностями: низкий уровень рефлексии педагогических затруднений (90 % педагогов данной группы отмечают, что сталкиваются с трудностями «крайне редко»; в беседе нередко можно наблюдать стремление педагога уклониться от темы педагогических затруднений, нежелание ее обсуждать). По содержанию педагогических трудностей в подавляющем большинстве случаев (80 %) называют трудности, связанные с низким уровнем общей культуры студентов (данная категория трудностей вообще является типичной для педагогов данной группы). Педагоги с предпочтением авторитарной модели руководства не отмечают трудностей, связанных с поддержанием дисциплины на занятиях. Вместе с тем в ходе проведения бесед с такими педагогами выяснилось, что тема дисциплины для большинства из них является значимой, эмоционально насыщенной, авторитарные педагоги склонны считать, что современная система вузовского образования излишне снисходительна к студентам и необходим более жесткий контроль за посещаемостью и соблюдением внутреннего распорядка поведения в вузе, не определяя свой личной роли и ответственности в поддержании дисциплины и порядка в группах в процессе обучения. Типичными предпочитаемыми качествами студентов для авторитарных педагогов являются воспитанность и усидчивость. Указание хотя бы на одно из этих качеств (либо на их синонимы – «умение себя вести», «отсутствие хамства», «умение сосредоточенно работать» и т. п.) характерно для 71 % педагогов с предпочтением авторитарного стиля. Типичными отвергае-

мыми качествами студента для педагогов данной группы являются невоспитанность и неадекватная (завышенная) самооценка. Таким образом, педагогов с предпочтением авторитарного стиля руководства отличает низкий уровень рефлексии педагогических трудностей, выраженные защитные тенденции, высокая значимость тем, связанных с поддержанием дисциплины на занятиях, ориентация на монологичные формы общения.

Педагоги с предпочтением либерально-попустительского стиля руководства отличаются следующими особенностями: неуверенность в своих силах (более 50 % педагогов этой группы в качестве типичных затруднений называют управление собственными эмоциональными состояниями на занятиях), 50 % педагогов данной группы независимо от экстернальности в качестве источника трудностей называют различного рода случайности, малодоступные для контроля. Типичными отвергаемыми качествами студентов для преподавателей данной группы являются невоспитанность и отсутствие учебной мотивации (можно предположить, что педагоги данной группы в силу своих профессионально-стилевых особенностей не прикладывают достаточных усилий для того, чтобы активизировать у студентов адекватную учебно-познавательную мотивацию). Типичными предпочитаемыми качествами студентов для преподавателей данной группы являются доброжелательность и заинтересованность («интересуются предметом», «интересуются хоть чем-то в этой жизни», «доброжелательны», «охотно идут на полноценный контакт с преподавателем»). Таким образом, преподаватели с предпочтением либерального стиля руководства ждут от студентов доброжелательного и заинтересованного отношения к своему предмету (вероятно, будучи самостоятельно не в состоянии это отношение адекватно стимулировать или создать). К данной группе относятся преимущественно молодые преподаватели со стажем педагогической деятельности не более трех лет. Все это свидетельствует о том, что преподаватели с либеральным стилем чувствуют себя недостаточно уверенно в своей профессиональной роли по обучению и воспитанию студентов. Таким образом, педагогов с предпочтением либерально-попустительского стиля отличает неуверенность в своих силах, фаталистические установки в отношении педагогических трудностей и пассивность при столкновении с ними, неумение создать у студентов адекватный уровень учебно-познавательной мотивации, недостаточный уровень рефлексии собственного стиля педагогической деятельности [7].

Педагоги с предпочтением демократического стиля руководства отличаются следующими особенностями: более высокий по сравнению с представителями других групп уровень рефлексии собственных педагогических затруднений (педагоги этой группы, описывая содержание педагогических трудностей, с которыми им приходится сталкиваться, упоминают о самом разнообразном спектре педагогических ситуаций, которые довольно сложны с точки зрения возможности их систематизации). Следует отметить, что содержание декларируемых трудностей оказалось достаточно специфичным для педагогов данной группы. Например, значительно чаще, чем в других группах, здесь описываются трудности, связанные скорее с объективными обстоятельствами проведения занятия, чем с негативными личностными особенностями студентов. Педагоги данной группы характеризуются менее выраженной по сравнению с педагогами других групп тенденцией связывать возникновение педагогических трудностей с негативными личностными особенностями студентов. В качестве предпочитаемых качеств студента наиболее часто фигурируют активность («активная жизненная позиция», «стремление к познанию»), отмечавшаяся более чем в половине всех случаев, а также умение сотрудничать и работать в группе (около 38 % случаев), в качестве отвергаемых качеств студента наиболее часто встречаются несформированность учебной мотивации («формальное отношение к учебе», «нежелание учиться») – около 42 % случаев. Таким образом, полученные данные демонстрируют тяготение педагогов данной группы к диалогическим формам общения со студентами, желание настроить их на активную работу в процессе учебной деятельности. Педагоги с предпочтением демократического стиля отличаются более позитивным настроем по отношению к педагогической деятельности в целом, высокой самооценкой себя как педагога-воспитателя, что в полной мере соответствует современной политической ситуации в стране и направлению образовательной политики государства [8].

Обсуждение и заключения

На основании результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. В ходе проведения исследования подтвердилась гипотеза о том, что существуют затруднения в осуществлении профессиональной деятельности, которые определяются стилевыми особенностями деятельности педагога и их локусом контроля. Эта зависимость проявляется следующим образом:

– педагогов с предпочтением авторитарного стиля отличает низкий уровень осознания педагогических трудностей, усматривание источ-

ника возникновения затруднений в негативных личностных особенностях студентов (что соответствует внешнему локусу контроля), выраженные защитные тенденции, высокая значимость трудностей, связанных с поддержанием дисциплины на занятиях, ориентация на монологичные формы общения;

– педагогов с предпочтением либерального (попустительского) стиля отличает неуверенность в своих силах, фаталистические установки в отношении педагогических трудностей и пассивность при столкновении с ними, неумение создать у студентов адекватный уровень учебно-познавательной мотивации, недостаточный уровень рефлексии собственного стиля педагогической деятельности;

– педагогов с предпочтением демократического стиля отличает высокий уровень осознания педагогических затруднений и своего вклада в их возникновение, что обеспечивает предпосылки для их преодоления, а также тяготение к диалогическим формам общения со студентами и отсутствие озабоченности их негативными личностными особенностями, высокие показатели удовлетворенности педагогической деятельностью.

2. Результаты исследования также показывают, что интернальные педагоги по сравнению с экстернальными отличаются следующими особенностями: более высокий уровень рефлексии собственных педагогических затруднений и активная позиция по отношению к ним, стремление к их преодолению, а также тяготение к диалогическим формам общения и взаимодействия с обучаемыми. У них проявляется большее тяготение к демократическому стилю руководства. Это создает большие возможности для осознания и преодоления существующих затруднений в осуществлении педагогической деятельности, чем тяготение к авторитарному или либеральному (попустительскому) стилю. Высокие показатели интернальности педагога создают большие возможности для осознания и преодоления существующих затруднений в осуществлении педагогической деятельности, чем высокие показатели экстернальности.

Все это позволяет утверждать, что существует связь между затруднениями в профессиональной деятельности педагогов вышей школы и их индивидуальными особенностями (стиль руководства и уровень субъективного контроля), что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Очевидно, что данная тема имеет перспективы для дальнейшей разработки и может продвигаться в экстенсивном и интенсивном направлениях. Экстенсивное направление предполагает поиск других личностных переменных, напрямую или опосредованно оказывающих влияние на осознание и преодоление педагогических затруднений, интенсивное – более детальное исследование полученных взаимосвязей, создание и обработку, применение новых методик, позволяющих глубже разобраться в специфике профессиональных затруднений педагогов с различным стилем руководства и уровнем субъективного контроля. Решение данных задач способно прояснить некоторые теоретические аспекты педагогики и педагогической психологии, а также, несомненно, имеет огромное прикладное значение.

Список использованных источников

1. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология : учебник для вузов. 3-е изд., пересмотренное. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2010. 448 с.

2. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя : учеб.-метод. пособие. М. : Флинта : МПСИ, 1998. 200 с.

3. *Андреева Г. М.* Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. М. : Аспект Пресс, 2009. 363 с.

4. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие / Е. А. Климов. М. : Изд-во Московского университета, 1995. 224 с.

5. *Пожарская Е. Л., Дебердеева Н. А.* Психолого-педагогическое обеспечение в системе профессионального самоопределения молодежи // Современный ученый. 2017. № 7. С. 106–109.

6. *Яблочкина И. В., Шукшина Л. В.* Теоретические аспекты изучения эмоционального выгорания педагогов // Безопасная образовательная среда в изменяющихся условиях современного общества : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. О. И. Щербаковой, Л. В. Шукшиной. М., 2017. С. 88–91.

7. *Васякин Б. С., Пожарская Е. Л.* Развитие управленческих компетенций современными тренинговыми методами // Теория и методика профессионального образования : сб. материалов междунар. науч. е-симпозиума / науч. ред. В. С. Шилова. М. : Международный центр научно-исследовательских проектов, 2014. С. 125–137.

8. *Пожарская Е. Л.* Совершенствовать профессиональную подготовку обучаемых – требование экономической модернизации страны // Сегодня и завтра Российской экономики. 2010. № 35. С. 15–18.

Поступила 02.04.2019;
принята к публикации 18.04.2019.

Об авторах:

Яблочкина Ирина Валерьевна, доктор исторических наук, профессор кафедры истории и фи-

лософии Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова (115054, Россия, г. Москва, Стремянный пер., д. 36), kp-reu@ya.ru

Пожарская Елена Леонидовна, кандидат экономических наук, доцент кафедры психологии Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова (115054, Россия, г. Москва, Стремянный пер., д. 36), kp-reu@ya.ru

Заявленный вклад авторов:

Яблочкина Ирина Валерьевна – научное руководство; подготовка начального варианта текста.

Пожарская Елена Леонидовна – доработка текста; теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Zimnyaya I.A. Pedagogical psychology: textbook for universities. 3rd ed., revised. Moscow, Moscow psychological and social Institute; Voronezh, MODEK, 2010. 448 p. (in Russ.)

2. Mitina L.M. Psychology of professional development of teachers: teaching aid. Moscow, Flinta, MPSI, 1998. 200 p. (In Russ.).

3. Andreeva G.M. Social psychology: Textbook for universities. Moscow, Aspect Press, 2009. 363 c. (In Russ.).

4. Image of the world in different professions: textbook / E. A. Klimov. Moscow, Moscow University Publ., 1995. 224 p. (In Russ.).

5. Pozharskaya E L., Deberdeeva N.A. Psychological and pedagogical support in the system of professional self-determination of youth. *Sovremennyj uchenyj* = Modern scientist. 2017; 7: 106–109. (In Russ.).

6. Yablochkina I.V., Shukshina L.V. Theoretical aspects of the study of emotional burnout of teachers. *Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda v izmenyayushchihsya usloviyah sovremennogo obshchestva* = Safe educational environment in the changing conditions of modern society. Collection of materials of the II International scientific-practical conference. Under the scientific editorship of O.I. Shcherbakova, L.V. Shukshina. Moscow, 2017. P. 88–91. (In Russ.).

7. Vasyakin B. S., Pozharskaya E. L. Development of managerial competences by modern training methods. *Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya* = Theory and methods of professional education: collection of materials international Science e-Symposium. Scientific. ed. V.S. Shilova. Moscow, International center for research projects, 2014. P. 125–137. (In Russ.).

8. Pozharskaya E. L. To improve the professional training of students – the requirement of economic modernization of the country. *Segodnya i zavtra Rossijskoj ehkonomiki* = Today and tomorrow the Russian economy. 2010; 35: 15–18. (In Russ.).

Submitted 02.04.2019;
revised 18.04.2019.

About the authors:

Irina V. Yablochkina, Professor, Department of history and philosophy, Plekhanov Russian University of Economics (36 Stremyanny Byst., Moscow, 115054, Russia), Dr. Sci. (History), kp-reu@ya.ru

Elena L. Pozharskaya, Associate Professor, Department of psychology, Plekhanov Russian University of Economics (36 Stremyanny Byst., Moscow, 115054, Russia), Ph.D. (Economics), kp-reu@ya.ru

Contribution of the authors:

Irina V. Yablochkina – scientific management; preparation of the initial version of the text.

Elena L. Pozharskaya – revision of the text; theoretical analysis of the literature on the problem of research, analysis of the results.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.147

Образовательные интернет-сайты как средство самостоятельного изучения иностранных языков

Е. В. Ятаева

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Тюмень, Россия
e.v.yataeva@utmn.ru

Введение: благодаря широкому лингводидактическому потенциалу, реализуемому за счет технических характеристик, использование образовательных интернет-сайтов становится неотъемлемой составляющей процесса обучения иностранным языкам. При этом, как свидетельствует опыт обращения к подобным интернет-ресурсам, при создании образовательных сайтов не все разработчики учитывают

методические требования, предъявляемые к структуре и содержанию учебных средств обучения иностранному языку. Целью данного исследования является выявление степени соответствия структурных и содержательных характеристик иноязычных образовательных сайтов характеристикам традиционного учебно-методического комплекса, нацеленного на обучение иностранному языку.
Материалы и методы: материалом для исследования послужил корпус иноязычных образовательных сайтов, разработанных с целью дистанционного обучения французскому языку. Основным методом исследования является системный анализ структурных и содержательных характеристик иноязычных образовательных сайтов и их сравнение с соответствующими характеристиками учебно-методического комплекса.
Результаты исследования: в ходе исследования нами были выявлены особенности реализации компонентов структуры образовательных сайтов в соотнесении со структурными компонентами традиционного учебно-методического комплекса. Были описаны особенности презентации учебного материала, обусловленные спецификой образовательных сайтов как электронного учебного средства. Кроме того, были предприняты попытки определить, в какой мере разработчики образовательных сайтов реализуют обязательные компоненты системы обучения иностранному языку.
Обсуждение и заключение: проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что, несмотря на структурное разнообразие, в макроструктуре большинства образовательных сайтов в той или иной мере прослеживаются все компоненты учебно-методического комплекса. Кроме того, благодаря своим технических характеристикам образовательные сайты реализуют дополнительные компоненты. Однако была отмечена неполная реализация компонентов системы обучения, частично реализован и лингводидактический потенциал образовательных сайтов с точки зрения приемов презентации учебного материала. Перечисленные недостатки в структуре и содержании образовательных сайтов являются стимулом к разработке теоретических оснований для создания эффективных образовательных сайтов, направленных на дистанционное обучение иностранным языкам и их дальнейшей практической разработке.

Ключевые слова: самостоятельная учебная деятельность, интернет-технологии в обучении, образовательный интернет-сайт, макрокомпонентная структура сайта, учебно-методический комплекс.

Educational websites as a means of foreign languages self-education

E. V. Yataeva
Tyumen State University, Tyumen, Russia
e.v.yataeva@utmn.ru

Introduction: due to its wide didactic potential realized through technical characteristics, the use of educational websites becomes an integral part of foreign languages learning. At the same time, while using Internet resources, we notice that few authors take into consideration the requirements imposed on the structure and content of foreign language teaching tools, when creating educational websites. The aim of this study is to reveal the conformity of the foreign language educational sites characteristics with the requirements of a traditional foreign language textbook aimed at learning a foreign language.
Materials and Methods: the research was carried out using a corpus of foreign language educational sites aimed at distance learning of the French. The main research method is the analysis of the foreign language educational sites structural and content characteristics and their comparison with the corresponding characteristics of a foreign language textbook.
Results: on the basis of the study, the particularities of the educational websites structure components implementation were revealed. The features of the educational material presentation, due to the educational websites specifics, were described. The foreign language education system components implementation of the educational websites was determined.
Discussion and Conclusions: the research data made us to conclude that, despite the structural diversity, all components of a foreign language textbook are tracked to some extent in the macro structure of most educational websites. Besides, due to their technical characteristics, educational websites implement additional components that are absent in the structure of the classic foreign languages textbook. Nevertheless, we observe an incomplete implementation of the education system components, as well as a partial realization of presentation techniques. Listed deficiencies of the educational websites structure and content induce to develop theoretical grounds for creating educational websites aimed at distance foreign languages learning.

Key words: self-education, Internet technologies in education, educational website, educational website component structure, textbook.

Введение

Стремительное развитие науки, системы образования и информационных технологий определяет в качестве одного из требований к специалисту-лингвисту формирование устойчивой потребности к непрерывному самообразованию и соответствующих умений. Развитие учебно-познавательной компетенции будущих специалистов является, таким образом, одним из важнейших направлений повышения качества подготовки специалистов. При этом, как отмечалось в наших предыдущих исследованиях, внедрение новых компонентов обучения связано не только с уточнением содержания обучения, но и с поиском и разработкой адекватных средств обучения, являющихся необходимым условием результативности процесса обучения. Говоря о современных учебных средствах, способствующих как повышению уровня подготовки, так и учебной автономности, необходимо отметить широкое использование новых информационных технологий. В образовательном процессе из всего разнообразия информационных средств особой популярностью пользуются интернет-ресурсы, так как они обладают широким лингводидактическим потенциалом.

Обзор литературы

Научно-педагогические основы внедрения интернет-технологий в обучение иностранным языкам изложены в работах М. А. Бовтенко [1], Е. С. Полат [2], И. В. Роберт [3] и др. К преимуществам использования интернет-ресурсов в обучении ИЯ названные исследователи относят доступ к аутентичным информационным и учебным материалам на изучаемом языке, интенсификацию и индивидуализацию процесса обучения, возможность общения с носителями языка, развитие познавательной самостоятельности и повышение мотивации к овладению иностранными языками (далее – ИЯ).

Как было отмечено, сеть Интернет предлагает своим пользователям множество ресурсов, которые могут быть использованы в практико-языковом образовании, как для повышения уровня владения ИЯ, так и для развития учебной автономии. Одним из таких средств являются образовательные сайты. По определению Т. Г. Пуниной, образовательный сайт представляет собой «совокупность веб-страниц с повторяющимся дизайном, несущих в себе целенаправленный процесс обучения и воспитания … и физически находящихся на одном сервере»[1] [4]. В работе этого же автора мы находим, на наш взгляд, наиболее полную классификацию образовательных сайтов. В соответствии с данной классификацией, сайты, являющиеся предметом нашего исследования, правомерно будет отнести к категории сайтов дистанционного образования. Они представляют собой единую образовательную среду, позволяющую проводить обучение на расстоянии большого количества пользователей, предоставляя открытый доступ к учебной информации. Они также позволяют передавать на расстоянии, накапливать и хранить учебный материал, общаться с носителями языка и с преподавателями и участвовать в различных интерактивных телекоммуникационных проектах. С этой точки зрения образовательные сайты являются электронным аналогом традиционных учебно-методических комплексов.

Рассмотрим, что понимается в современной методической науке под учебно-методическим комплексом (далее – УМК). Проведенное исследование показало, что вопросы, связанные с изучением структуры и содержания УМК и, в частности, учебника как связующего ядра всех его компонентов, становились предметом исследования многих известных ученых (В. Г. Бейлинсон [5], В. П. Беспалько [6], Д. Д. Зуев [7], М. Н. Скаткин [8] и др.). К настоящему моменту правомерно говорить о вполне сложившейся, единой системе понятий в практике обучения и воспитания, позволяющей охватить и представить структурные и содержательные характеристики УМК.

В работах современных исследователей УМК определяется как «система дидактических средств обучения по конкретному предмету (при ведущей роли учебника), создаваемая в целях наиболее полной реализации воспитательных и образовательных задач, сформулированных программой по этому предмету и служащих всестороннему развитию личности учащегося»[2]. Резюмируя требования, сформулированные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, составленные с учетом требований компетентностного, личностно-ориентированного и системного подходов к обучению, УМК по иностранному языку должен предусматривать развитие иноязычной коммуникативной компетенции, включающей речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции[3]. Данные цели реализуются посредством комплекта учебных средств, входящих в состав УМК, к которым традиционно относят учебник, книгу для учите-

[1] *Пунина Т. Г.* Проектирование и размещение в сети Интернет административных сайтов образовательных учреждений. Тамбов : ТГТУ, Педагогический интернет-клуб, 2007. С. 5.

[2] *Зуев Д. Д.* Школьный учебник. М. : Просвещение, 2015. С. 215.

[3] Приказ Минобрнауки РФ от 20.05.2010 № 541 Об утверждении и введении в действие ФГОС ВПО по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация «Бакалавр»). URL: http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-20052010-n-541/ (дата обращения: 10.09.2018).

ля, рабочую тетрадь с упражнениями, комплект учебно-наглядных пособий и средства аудиовизуальной наглядности. Совокупность названных компонентов составляет «внешнюю структуру» УМК, к которой также относятся: презентация учебника (его рубрикация), расположение учебного вербального материала и иллюстративный материал. По словам И. Л. Бим, благодаря совокупности перечисленных средств современный УМК предстает в виде «микромодели системы обучения в целом»[4]. Одной из его главных особенностей является «способность представить в сокращенном … виде все компоненты системы, отраженные в основных методических категориях: цели обучения, содержание учебного предмета (содержание и структуру иноязычного учебного материала), педагогический процесс (процесс формирования иноязычных знаний, навыков и умений в различных формах учебной деятельности), методы (как обобщение конкретных приемов обучения) и средства обучения»[5]. Перечисленные компоненты, призванные отражать глубинные системные связи, называют «внутренней структурой» УМК. Из сказанного выше следует, что образовательные сайты, являясь электронной версией УМК, должны быть нацелены на развитие иноязычной коммуникативной компетенции и на личностное развитие обучающихся в целом, представляя собой особым образом структурированный комплекс учебных средств, реализующий все компоненты системы обучения.

Здесь необходимо подчеркнуть, что внешняя структура УМК имеет подчиненный характер по отношению к внутренней структуре и во многом зависит от нее. На практике это приводит к отсутствию однородности внешней структуры УМК и, в частности, к различиям в рубрикации учебников и в распределении содержания между компонентами УМК. Этот факт необходимо учитывать и при анализе образовательных сайтов как средства обучения ИЯ.

Обратимся к традиционному разделению на рубрики печатного учебника как основного компонента УМК. Для удобства в данном исследовании мы будем использовать термин «макроструктура», под которым будем понимать структуру всего учебника в целом. В большинстве теоретических и практических исследований мы находим следующие компоненты макроструктуры:

1. *Предисловие* (вводный раздел), включающее описание целей создания учебника (характеристика иноязычных коммуникативных умений, на развитие которых нацелен учебный материал) и методов достижения этих целей, информацию о структуре и содержании учебника (оглавление), руководство по использованию, сведения о фонетическом строе языка.

2. *Разделы учебника*, состоящие из комплексов уроков. Структура каждого урока будет относиться к уровню микроструктуры учебника.

3. *Приложения*, содержащие дополнительные материалы.

Названные составляющие учебника, призванные, как говорилось ранее, реализовывать все компоненты системы обучения, должны быть представлены в том или ином виде и на образовательных сайтах независимо от их предметного содержания. Отметим при этом, что реализация такого компонента системы обучения, как содержание учебного предмета, во многом будет зависеть от целевой направленности сайта и в этой связи неправомерным будет требовать от развития всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, если это не является его целью. Остальные компоненты системы обучения могут и должны быть реализованы на сайтах, позиционирующих себя средством дистанционного обучения ИЯ.

Материалы и методы

Для того чтобы проследить степень соответствия образовательных сайтов названным требованиям к содержанию и структуре УМК, нами были проанализированы 26 сайтов, нацеленных на обучение ИЯ (на примере франкоязычных сайтов) [9–34]. При отборе сайтов мы воспользовались методом сплошной выборки, изучив список сайтов, на которые чаще всего идет отсылка в сети Интернет. Необходимо отметить, что из возможного списка сайтов мы исключили, во-первых, сайты учебных учреждений, выкладывающих учебные материалы в дополнение к печатным изданиям учебников или языковым курсам, так как подобные учебные материалы являются вспомогательными учебными средствами и не призваны реализовывать все функции учебника. Во-вторых, мы не подвергали анализу сайты, организованные по принципу блогов, так как основной функцией данных электронных ресурсов является информативная, а не обучающая. Наконец, из списка анализируемых сайтов был удален платный контент.

В результате отбора мы остановились на двух типах сайтов, на наш взгляд, в наиболее полной мере соответствующих целевой направленности традиционных УМК. В нашем исследовании мы их обозначили как ***уровневые*** [9–15] и ***аспектные*** [16–25]. Уровневые сайты характеризуются комплексным подходом к обучению, развивая все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности, в то вре-

[4] *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М. : Русский язык, 1977. С. 245.

[5] Там же. С. 267.

мя как аспектные сайты нацелены на развитие одного или чаще нескольких компонентов. Анализу подверглись также сайты ***комбинированного типа*** [26–34], сочетающие в себе принципы организации учебной информации названных выше сайтов и имеющие структурную доминанту уровневого или аспектного расположения данных.

Результаты исследования

Далее будут представлены результаты исследования особенностей реализации компонентов макроструктуры УМК на материале отобранных образовательных сайтов. Будут также отражены результаты анализа сайтов на предмет реализации компонентов системы обучения ИЯ. Кроме того, будут описаны особенности презентации учебного материала, обусловленные спецификой сайтов как мультимедийного учебного средства.

Прежде всего, необходимо отметить, что в ходе исследования выявлено многообразие вариантов макроструктуры сайтов. Данный факт объясняется, как отмечалось выше, разнообразием целей, преследуемых авторами сайтов при их создании. В этой связи и для унификации результатов исследования при анализе сайтов было решено взять за основу традиционную рубрикацию печатных УМК.

1. **Вводный раздел.** Традиционно во вводном разделе учебника по ИЯ реализуются такие компоненты системы обучения, как цели и методы обучения (методическая записка от имени авторов учебника) и определенное содержание обучения (сведения о фонетическом строе языка, информация о структуре и содержании учебника, оглавление). Данные сведения расположены во вводном разделе, так как знакомство с ними должно иметь место до начала обучения, служа ориентации обучающихся как в содержании, так и в структуре учебника. Ввиду того, что сайты характеризуются гипертекстовым расположением материала, линейно противопоставить вводный раздел основному корпусу учебного материала технически не представляется возможным. Для решения этой проблемы разработчики располагают все макрокомпоненты сайта на главной («домашней») странице. При этом вводные объяснения чаще всего располагаются в левом верхнем поле экрана (традиционном месте рубрики «Меню» любого компьютера), что облегчает ориентацию в структуре сайта и поиск необходимой информации. Проследим реализацию названных компонентов системы обучения на образовательных сайтах.

1.1 В ходе проведенного анализа нами было обнаружено, что конкретизации ***целевой направленности*** сайтов большинство разработчиков не уделяют должного внимания. Так, примерно треть авторов сайтов указывают лишь общие цели создания сайта (помощь в изучении языка, повышение уровня владения языком и пр.), не конкретизируя развиваемые компоненты коммуникативной компетенции. Еще примерно 30 % разработчиков совсем не уточняют цели создания своих сайтов. Известно при этом, что категория цели в обучении является одной из важнейших, наряду с понятиями содержания и средств обучения. Всякий процесс обучения должен начинаться с уяснения его цели как «заранее планируемого результата педагогической деятельности»[6] [35]. Применительно к образовательным сайтам информация о целях, в частности, о подлежащих развитию компетенциях, может способствовать, кроме того, ориентации обучающегося в учебном материале, позволяя выделить наиболее нужные разделы для каждого пользователя.

И лишь около 30 % авторов сайтов осознают важность постановки целей для понимания обучающимися тех результатов, которых они смогут добиться, усвоив предложенный учебный материал. На главной странице данных сайтов авторы говорят об общих целях создания сайта, а затем уточняют развиваемые умения применительно к каждому разделу. По нашему мнению, такой подход является оптимальным, так как позволяет уяснить одновременно конечный результат и промежуточные цели. Так, на главной странице сайта http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/index.htm [10] в качестве общей цели авторы называют повышение уровня владения иностранным языком, а также повторение и систематизацию имеющихся знаний. Далее, на первой странице каждого уровня обучения и каждого модуля приводится информация о развиваемых компетенциях.

Как отмечалось выше, интернет-технологии в обучении, в том числе и образовательные сайты, имеют большой потенциал в плане реализации эмоционально-оценочного компонента содержания обучения ИЯ, связываемый прежде всего с «формированием позитивных ценностных ориентаций по отношению к ИЯ и к деятельности, связанной с его усвоением»[7] [36], которые в свою очередь воздействуют на мотивационно-потребностную сферу деятельности обучающегося. Осознавая важность личностного отношения и мотивационного фактора, многие авторы сайтов используют интересные приемы их реализации во всех компонентах УМК, в

[6] *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. С. 344.

[7] *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. М. : АРКТИ, 2003. С. 96.

том числе и в рамках вводного раздела. Так, например, перечисляя развиваемые умения, авторы сайта http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/index.htm [10] используют личные глагольные формы, что придает им личностно-значимый характер. Создатели сайта https://www.le-francais.ru/ [15] с этой же целью используют элементы юмора и молодежного сленга.

1.2 Формулирование целей предполагает также уточнение ***уровня***, который будет достигнут при усвоении учебного материала, что конкретизирует, таким образом, конечную цель обучения. Проведенный анализ показал, что во вводных разделах авторы сайтов данную информацию не размещают, что методически является не совсем правильным, если точно следовать концепции учебника. Однако многие авторы (более 60 %) уточняют уровни на главной странице корпуса упражнений, способствуя, таким образом, более эффективному поиску необходимого учебного материала.

1.3 Помимо этого, как было отмечено выше, любое учебное пособие является проводником определенных ***подходов***, ***методов*** и ***принципов обучения***. Эти методы должны быть «открытыми» как для преподавателей ИЯ, так и для обучающихся. Это позволяет определить соответствие предложенных методов целям обучающихся при изучении ИЯ, так как именно правильно подобранные методы обучения являются необходимым условием достижения этих целей. Однако результаты исследования сайтов показывают, что подавляющее большинство разработчиков образовательных сайтов не уточняют используемые методы. Исключение составляет сайт http://babelnet.sbg.ac.at/ [9], авторы которого упоминают во вводном разделе коммуникативный подход как один из основополагающих при разработке данного проекта. Однако принципы его реализации не уточняются. Здесь можно также отметить сайт https://www.le-francais.ru/ [15], содержащий во вводном разделе описание принципов построения предлагаемых уроков. В качестве недостатка стоит отметить, однако, довольно низкую степень научности описания принципов.

1.4 Учебное пособие, в том числе и электронное, нацеленное на обучение ИЯ, также должно включать систематизированные ***сведения о различных аспектах языка***. Данная информация способствует пониманию и усвоению учебного материала как системы, а также облегчает усвоение языковых единиц любого уровня, способствуя реализации такого компонента системы обучения, как содержание. Печатные учебные пособия традиционно включают сведения о фонетическом строе языка во введение (таблицы знаков транскрипции с примерами слов), а о грамматическом и лексическом – в приложения (таблицы с образами спряжений и лексико-грамматические правила). Помимо этого, информацию о наиболее важных признаках языковых единиц мы находим и в самом корпусе учебников. Таким образом, названные сведения выступают элементами как макро-, так и микроструктуры учебных пособий.

Отметим, что о необходимости включения информации, способствующей систематизации основных признаков языковых единиц на образовательных сайтах правомерно говорить прежде всего применительно к сайтам уровневого типа, так как внутри модулей сайтов подобного типа сведения предъявляются фрагментарно. На аспектных сайтах выделение систематизированных сведений о языковых единицах в отдельные компоненты макроструктуры сайта видятся нам излишними ввиду их специфики: содержание самого корпуса упражнений аспектных сайтов является, по сути, систематизацией языковых правил. Поэтому в данном пункте нами будут представлены результаты анализа уровневых сайтов.

Исследование уровневых сайтов применительно к данному компоненту позволило нам сделать следующие выводы. Во-первых, определенный процент авторов сайтов (около 25 %) осознает необходимость систематизировать информацию об основных аспектах языка. При этом, однако, ни на одном сайте данные сведения не охватывают весь строй языка: информация имеет фрагментарный характер. Во-вторых, способы предъявления данных сведений характеризуются разнородностью. Информация систематизирующего характера может быть представлена отдельным компонентом макроструктуры сайта, расположенным на главной странице сайта, или являться частью корпуса упражнений (самостоятельный раздел в рамках модуля или компонент инструктивной части упражнений). Говоря о методической ценности названных способов предъявления информации, заметим, что они не в полной мере способствуют систематизации знаний обучающихся, затрудняя целостное видение системы языка, так как вынуждают к поиску дополнительных сведений по всему сайту, а иногда и за его пределами. На наш взгляд, оптимальным подходом является комбинация названных выше приемов, то есть предъявление информации теоретического характера как на уровне макроструктуры сайта, так и внутри модулей, что позволяет изложить материал системно и конкретизировать основные признаки языковых единиц применительно к каждой из них. Такой подход используют авторы сайтов http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/index.htm [10] и https://www.le-francais.ru/ [15].

1.5 Еще одним традиционным компонентом любого учебника является ***оглавление***, представляющее собой указатель заголовков издания, который отражает его рубрикацию и ускоряет поиск частей. На образовательном сайте данный компонент особенно важен ввиду гипертекстового устройства, позволяющего обучающемуся выводить на экран лишь актуальную для него информацию, скрывая остальной контент. Данная особенность может существенно затруднить видение общей структуры сайта и явиться препятствием к быстрому поиску необходимой информации. Однако, как показало исследование, подобный раздел, реализующийся в интернет-ресурсах в виде карты сайта, включается в состав макрокомпонентов образовательных сайтов крайне редко (около 10 %), что является, по нашему мнению, методическим упущением, так как затрудняет работу с сайтом. Большинство же разработчиков (около 70 %) облегчают навигацию путем подключения к каждой странице указателя местонахождения. Эта опция позволяет вернуться пошагово в начало модуля/раздела или на главную страницу сайта.

Интересно отметить такой прием знакомства со структурой и содержанием сайта, как интерактивный обзор основных разделов сайта. Примером такого решения может служить сайт www.busuu.com [14], который автоматически запускает обзор при нажатии на кнопку «Ознакомиться с сайтом». Обзор представляет собой интерактивное путешествие по основным разделам сайта с объяснением целей и принципов работы каждого из них. Кроме того, в целях облегчения ориентации в структуре и содержании сайта в структуру сайта включается компонент под названием «Часто задаваемые вопросы». В этот раздел разработчики помещают ответы на наиболее часто задаваемые вопросы, присылаемые пользователями сайта.

1.6 Электронная основа интернет-ресурсов, в том числе и образовательных сайтов, предполагает необходимость учета совместимости технических характеристик устройств. В этой связи в структуре сайта необходимо предусмотреть компонент, уточняющий ***программное обеспечение***, которым должен быть оснащен компьютер обучающегося, чтобы иметь доступ ко всей учебной информации. Однако в ходе исследования подобная информация была обнаружена лишь на 15 % сайтов, остальные разработчики не уделяют внимание данному вопросу. Было отмечено при этом, что в целях удобства пользователей небольшой процент авторов (около 10 %) разрабатывают несколько версий сайта (для стационарных компьютеров, для планшетов, для выполнения упражнений интерактивных досках и др.). Примером такого сайта может служить http://www.estudiodefrances.com/ [28]. Данный прием, несомненно, делает работу с образовательными сайтами более эффективной, так как расширяет возможности их использования.

В заключение анализа структурных и содержательных особенностей вводного раздела отметим, что одним из важных моментов при создании образовательного сайта, во многом влияющим на его эффективность, является выбор рабочего языка сайта. Выбирая язык, создатели сайтов должны ориентироваться, прежде всего, на уровень владения изучаемым языком потенциальных пользователей и на уровень обучения, заявленный на сайте. В ходе исследования было выявлено, что большинство авторов используют в качестве рабочего языка английский (около 35 % сайтов). Данный выбор может быть объяснен, по нашему мнению, международным статусом английского языка. Кроме того, именно английский язык является первым иностранным языком, изучаемым в большинстве учебных заведений и, значит, приступая к изучению любого другого ИЯ, многие пользователи образовательных сайтов уже владеют английским языком на определенном уровне. Таким образом, использование английского языка в качестве рабочего в определенной мере является оправданным. Вторым возможным вариантом является родной язык обучающихся, для которых предназначен сайт. В пользу такого выбора склоняются примерно 15 % авторов сайтов и, на наш взгляд, он вполне закономерен и не нуждается в специальной аргументации. Далее, нами было обнаружено, что более 40 % создателей сайтов использовали в качестве рабочего языка изучаемый язык. На наш взгляд, такой подход не совсем целесообразен, так как может затруднить изучение языка, особенно на начальном этапе. Оптимальным подходом является, по нашему мнению, предоставление права выбора языка (родного, английского как международного или изучаемого языка) самому пользователю. Право выбора позволяет обучающемуся выбрать тот язык, которым он владеет лучше всего, а также по мере повышения уровня владения изучаемым языком использовать его для попутного развития речевых умений. Однако такой подход используют лишь около 10 % авторов сайтов.

2. ***Корпус упражнений.*** Стержневым компонентом любого учебника является комплекс уроков, объединенных в разделы, воплощающих в себе содержание обучения, необходимое для достижения целей обучения, заявленных авторами. На образовательных сайтах данному компоненту макроструктуры также отводится центральное место. За ним закреплен комплекс упражнений, нацеленных на развитие

языковых навыков и речевых умений, составляющих иноязычную коммуникативную компетенцию определенного уровня. В силу комплексного характера названной компетенции, а также значительных отличий в содержании уровневых и аспектных сайтов, обусловленных их целенаправленностью, изучение структурно-содержательных особенностей корпуса упражнений будет являться предметом дальнейшего исследования.

3. Последним структурным компонентом образовательного сайта как электронного эквивалента традиционного учебника иностранного языка являются, как говорилось выше, ***Приложения***, содержащие дополнительные сведения о различных аспектах языка, нацеленные на систематизацию знаний обучающихся, и другие материалы, способствующие более эффективному усвоению изучаемого языка, и, следовательно, частично реализующие такой компонент обучения ИЯ, как содержание. Об особенностях включения в образовательные сайты дополнительной информации языкового характера говорилось пункте Вводный раздел, так как в печатных изданиях сведения этого типа распределены между двумя компонентами учебника – вводным разделом и приложениями. В данном пункте будут изложены результаты исследования дополнительных компонентов макроструктуры сайтов, не развивающих непосредственно речевые умения, но имеющие ценность при дистанционном усвоении ИЯ. Отметим, что перечисленные ниже компоненты являются характерными для образовательных сайтов и представляют собой дидактические преимущества перед печатными изданиями.

3.1 ***Ссылки на электронные ресурсы.*** К этой категории нами были отнесены ссылки на дополнительные электронные учебные ресурсы, находящиеся за пределами сайта и образующие самостоятельный компонент его макроструктуры. Найденные ресурсы могут быть классифицированы следующим образом: 1) ссылки на дополнительные текстовые и видеодокументы на ИЯ, 2) ссылки на другие учебные ресурсы, 3) ссылки на справочную литературу, 4) ссылки на инструментальные программы, предназначенные для создания собственных упражнений. Перечисленные виды электронных учебных ресурсов способствуют развитию учебно-познавательной и учебно-информационной компетенций, относящихся к разряду ключевых в обучении и, следовательно, подлежащих обязательному развитию. Отметим, что подобного рода сведения были обнаружены на довольно небольшом количестве сайтов (около 20 %), что говорит о недостаточном осознании важности развития перечисленных видов компетенций разработчиками сайтов.

3.2 ***Виртуальные формы социального взаимодействия.*** Одним из важнейших достоинств интернет-технологий в обучении ИЯ является возможность общения на расстоянии с носителями языка и другими пользователями, интересующимися иностранным языком и культурой страны изучаемого языка. Для реализации этой возможности ряд разработчиков предусматривают в структуре сайта такой компонент, как *веб-форум*, суть работы которого заключается в создании обучающимися разговорных тем с их последующим обсуждением путем размещения сообщений на сайте. Примером может служить сайт https://www.le-francais.ru/ [15]. Следуя концепции веб-форума, пользователи данного сайта могут создавать и комментировать интересующие их темы, задавать вопросы и получать ответы, а также сами отвечать на вопросы других пользователей форума и давать им советы. Вопросы и ответы сохраняются в базе данных форума и в дальнейшем могут быть полезны как участникам данного форума, так и любым пользователям сети Интернет, которые могут зайти на форум, зная адрес этого сайта. Тематика форума очень разнообразна и охватывает многие аспекты изучения ИЯ. При этом обязательным условием данного форума является общение на ИЯ.

В качестве еще одного способа общения и взаимопомощи в изучении французского языка авторы сайта www.busuu.com [14] предлагают создание *виртуального сообщества*. Концепция виртуального сообщества во многом пересекается с концепцией веб-форума. Основным их отличием является то, что онлайн сообщество больше направлено на решение проблем, связанных с общим интересом его участников. В нашем случае таким объединяющим центром является изучение ИЯ. Онлайновые сообщества, организуемые сайтами по изучения ИЯ, помогают новичкам учиться. Эту обучающую функцию обычно выполняют более опытные члены сообщества, в данном случае имеющие более продвинутый уровень владения ИЯ. Так, программное обеспечение, используемое разработчиками сайта www.busuu.com [14], позволяет автоматически отсылать все задания, выполненные пользователями и предполагающие продуктивную письменную и устную речь, на проверку другим участникам сообщества для их коррекции.

Помимо названных форм общения, в целях организации общения на французском языке и развития навыков командной работы, разработчики сайтов https://fslactivities.ca/ [22] и http://babelnet.sbg.ac.at/ [9] организуют конкурсы *кол-*

лективных творческих работ, в которых могу участвовать все желающие, и выставляют примеры лучших работ на сайт.

Перечисленные выше приемы реализации виртуального общения пользователей образовательных сайтов представляют собой дополнительный учебный инструмент, который служит повышению уровня владения ИЯ, а также способствует развитию социальной компетенции обучающихся за счет создания социальных контактов с людьми, имеющими сходные познавательные интересы.

Обсуждение и заключения

Таким образом, в данной работе был проведен анализ корпуса иноязычных образовательных сайтов с целью выявления их эффективности как средства изучения ИЯ. Реализация данной цели потребовала структурно-содержательного сопоставления с традиционным учебно-методическим комплексом. В результате данного исследования мы пришли к выводу о том, что несмотря на структурное разнообразие в макроструктуре большинства образовательных сайтов в той или иной мере прослеживаются все компоненты УМК. Кроме того, благодаря своим техническим характеристикам образовательные сайты реализуют дополнительные компоненты, отсутствующие в структуре традиционного УМК, но имеющие практическую значимость в изучении ИЯ. К достоинствам проанализированных сайтов можно отнести приемы презентации учебного материала, реализованные благодаря их мультимедийным характеристикам и способствующие более эффективному усвоению учебного материала, а также повышению мотивации обучающихся. Содержательный анализ сайтов позволил нам, в свою очередь, сделать выводы о неполной реализации компонентов системы обучения. Так, лишь частично представлено содержание обучения, не сформулированы конечные цели обучения и методы обучения, при помощи которых эти цели будут достигнуты.

Из сказанного выше можно заключить, что проанализированные сайты не в полной мере соответствуют современным требованиям к структуре и содержанию учебного средства, служащего развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Перечисленные недостатки методического характера в структуре и содержании образовательных сайтов свидетельствуют о необходимости разработки теоретических оснований для создания эффективных образовательных сайтов, направленных на дистанционное обучение ИЯ, и его дальнейшей практической разработке. Проведенное исследование позволило, однако, выявить лингводидактический потенциал существующих образовательных сайтов: результаты нашей работы могут послужить ориентиром при выборе учебного средства, как преподавателями, так обучающимися. Кроме того, предлагаемые принципы определения эффективности образовательных сайтов могут быть перенесены в практику проектирования обучения другим предметам. Это позволяет говорить о практической значимости исследования.

Список использованных источников

1. *Бовтенко М. А.* Компьютерная лингводидактика. М. : Наука, Флинта, 2005. 216 с.
2. *Полат Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2002. 272 с.
3. *Роберт И. В.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М. : ИИО РАО, 2010. 140 с.
4. *Пунина Т. Г.* Проектирование и размещение в сети Интернет административных сайтов образовательных учреждений. Тамбов : ТГТУ, Педагогический интернет-клуб, 2007. 55 с.
5. *Бейлинсон В. Г.* Характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. М. : Арсенал образования, 2006. 286 с.
6. *Беспалько В. П.* Теория учебника: дидактический аспект. М. : Педагогика, 2008. 160 с.
7. *Зуев Д. Д.* Школьный учебник. М. : Просвещение, 2015. 317 с.
8. *Скаткин М. Н.* Проблемы теории учебника в отечественной дидактике. М. : СГУ, 2007. 94 с.
9. BabelneT. URL: http://babelnet.sbg.ac.at/ (дата обращения: 05.08.2018).
10. Dynamots. URL: http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/index.htm (дата обращения: 07.05.2018).
11. Trainfrech. URL: http://trainfrench.com/ (дата обращения: 22.07.2018).
12. Bonjour de France. URL: http://www.bonjourdefrance.com/ (дата обращения: 08.08.2018).
13. FLE Nantes. URL: https://flenantes.org/exercices-de-francais-langue-etrangere/ (дата обращения: 13.08.2018).
14. Busuu. URL: https://www.busuu.com/ru (дата обращения: 07.07.2018).
15. Le-francais.ru. URL: https://www.le-francais.ru/ (дата обращения: 08.07.2018).
16. Ver-taal. URL: http://fr.ver-taal.com/index.htm (дата обращения: 21.07.2018).
17. Lexique FLE. URL: http://lexiquefle.free.fr/ (дата обращения: 18.08.2018).
18. KLB School French eLearning. URL: http://www.klbict.co.uk/interactive/french/index.htm (дата обращения: 05.03.2018).
19. LanguageGuide. URL: http://www.language-guide.org/ (дата обращения: 10.08.2018).
20. Grammaire française. URL: https://fr.tsedryk.ca/ (дата обращения: 12.08.2018).

21. Lingolia. URL: https://francais.lingolia.com/fr/ (дата обращения: 14.07.2018).

22. FSL Activities with M.Renaud. URL: https://fslactivities.ca/ (дата обращения: 03.08.2018).

23. A vos plumes! URL: https://www.avosplumes.org/ (дата обращения: 05.08.2018).

24. LanguagesOnline. URL: https://www.education.vic.gov.au/languagesonline/default.htm (дата обращения: 10.06.2018).

25. Lettres et langue française. URL: https://www.languefr.net/ (дата обращения: 24.08.2018).

26. Le French Kiff. URL: http://lefrenchkiff.fr/ (дата обращения: 25.08.2018).

27. Françaventure: lengua extranjeira Francés. URL: http://recursostic.educacion.es/lenguas/francaventure/web/ (дата обращения: 20.08.2018).

28. MOddou. URL: http://www.estudiodefrances.com/ (дата обращения: 26.06.2018).

29. FLEvideo. URL: http://www.flevideo.com/index.php (дата обращения: 17.08.2018).

30. Le français pour tous. URL: http://www.lefrancaispourtous.com/ (дата обращения: 17.08.2018).

31. Compréhensions orales pour Français FLE sur vidéos. URL: https://francais-mahel.blogspot.com/ (дата обращения: 10.08.2018).

32. Languages online. URL: https://www.languagesonline.org.uk/Hotpotatoes/Index.htm (дата обращения: 15.08.2018).

33. Ortholud. URL: https://www.ortholud.com/index.html (дата обращения: 03.08.2018).

34. Podcast français facile. URL: https://www.podcastfrancaisfacile.com/ (дата обращения: 04.08.2018).

35. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.

36. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. М. : АРКТИ, 2003. 192 с.

Поступила 22.02.2019;
принята к публикации 26.02.2019.

Об авторе:

Ятаева Евгения Владимировна, доцент кафедры французской филологии ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6), кандидат педагогических наук, e.v.yataeva@utmn.ru.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Bovtenko M.A. Computer foreign languages didactics. Moscow, Science, Flinta, 2005. 216 p. (In Russ.)

2. Polat E.S. New pedagogical and information technologies in the education system. Moscow, Academy, 2002. 272 p. (In Russ.)

3. Robert I.V. Modern information technology in education: didactic problems; implementation perspectives. Moscow, IIO RAO, 2010. 140 p. (In Russ.)

4. Punina T.G. Educational institutions administrative websites design and implementation. Tambov, TGTU, Pedagogical Internet-club, 2007. 55 p. (In Russ.)

5. Bejlinson V.G. Textbooks characteristics, preparation and design. Moscow, Arsenal obrazovaniya, 2006. 286 p. (In Russ.)

6. Bespalko V.P. Textbook theory: didactic aspect. Moscow, Pedagogika, 2008. 160 p. (In Russ.)

7. Zuev D.D. School textbook. Moscow, Prosveshchenie, 2015. 317 p. (In Russ.)

8. Skatkin M.N. Textbook theory problems in Russian didactics. Moscow, SGU, 2007. 94 p. (In Russ.)

9. BabelneT. Available at: http://babelnet.sbg.ac.at/ (accessed 05.08.2018).

10. Dynamots. Available at: http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/index.htm (accessed 07.05.2018).

11. Trainfrech. Available at: http://trainfrench.com/ (accessed 22.07.2018).

12. Bonjour de France. Available at: http://www.bonjourdefrance.com/ (accessed 08.08.2018).

13. FLE Nantes. Available at: https://flenantes.org/exercices-de-francais-langue-etrangere/ (accessed 13.08.2018).

14. Busuu. Available at: https://www.busuu.com/ru (accessed 07.07.2018).

15. Le-francais.ru. Available at: https://www.le-francais.ru/ (accessed 08.07.2018).

16. Ver-taal. Available at: http://fr.ver-taal.com/index.htm (accessed 21.07.2018).

17. Lexique FLE. Available at: http://lexiquefle.free.fr/ (accessed 18.08.2018).

18. KLB School French eLearning. Available at: http://www.klbict.co.uk/interactive/french/index.htm (accessed 05.03.2018).

19. LanguageGuide. Available at: http://www.languageguide.org/ (accessed 10.08.2018).

20. Grammaire française. Available at: https://fr.tsedryk.ca/ (accessed 12.08.2018).

21. Lingolia. Available from: https://francais.lingolia.com/fr/ (accessed 14.07.2018).

22. FSL Activities with M.Renaud. Available at: https://fslactivities.ca/ (accessed 03.08.2018).

23. A vos plumes! Available at: https://www.avosplumes.org/ (accessed 05.08.2018).

24. LanguagesOnline. Available at: https://www.education.vic.gov.au/languagesonline/default.htm (accessed 10.06.2018).

25. Lettres et langue française. Available at: https://www.languefr.net/ (accessed 24.08.2018).

26. Le French Kiff. Available at: http://lefrenchkiff.fr/ (accessed 25.08.2018).

27. Françaventure: lengua extranjeira Francés. Available at: http://recursostic.educacion.es/lenguas/francaventure/web/ (accessed 20.08.2018).

28. MOddou. Available at: http://www.estudiodefrances.com/ (accessed 26.06.2018).

29. FLEvideo. Available at: http://www.flevideo.com/index.php (accessed 17.08.2018).

30. Le français pour tous. Available at: http://www.lefrancaispourtous.com/ (accessed 17.08.2018).

31. Compréhensions orales pour Français FLE sur vidéos. Available at: https://francais-mahel.blogspot.com/ (accessed 10.08.2018).

32. Languages online. Available at: https://www.languagesonline.org.uk/Hotpotatoes/Index.htm (accessed 15.08.2018).

33. Ortholud. Available at: https://www.ortholud.com/index.html (accessed 03.08.2018).

34. Podcast français facile. Available at: https://www.podcastfrancaisfacile.com/ (accessed 04.08.2018).

35. Azimov E.G., Shchukin A.N. New vocabulary of methodological terms and concepts (language teaching theory and practice). Moscow, IKAR, 2009. 448 p. (In Russ.)

36. Galskova N.D. Modern methods of foreign languages teaching. Moscow, ARKTI, 2003. 192 p. (In Russ.)

Submitted 22.02.2019;
revised 26.02.2019.

About the author:

Evgeniya V. Yataeva, Associate Professor, Department of French Philology, Tyumen State University (6, Volodarskogo St., Tyumen, 625000, Russia), Ph.D. (Pedagogy), e.v.yataeva@utmn.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 297(549.1)(045)

Ахмадийя в Исламской Республике Пакистан: к вопросу о дискриминации религиозного меньшинства

А. В. Мартыненко
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
arkanaddin@mail.ru

Введение: в статье анализируются преследования, которым с середины XX в. подвергается мусульманская община ахмадийя в Пакистане. Данная ситуация анализируется как пример дискриминации религиозного меньшинства.
Материалы и методы: материалом исследования послужил текст на персидском языке (фарси), изданный ахмади в Великобритании и представляющий собой описание базовых принципов жизни этой общины. В основе исследования лежит принцип историзма и связанный с ним сравнительно-исторический метод.
Результаты исследования: политика дискриминации в отношении религиозной общины ахмадийя проводится в Пакистане с 1950-х гг. по настоящее время. Основная причина заключается в доктринальных особенностях международного движения ахмадийя, в том числе в их вере в пророческий статус основателя общины – Мирзы Гулама Ахмада Кадиани.
Обсуждения и заключения: ахмадийская трактовка исламских норм и традиций была воспринята большинством мирового мусульманского сообщества как ересь. Это породило массу личных трагедий рядовых последователей ахмадийя, которые в мусульманских странах подвергались и продолжают подвергаться сегодня постоянным гонениям и репрессиям. В то же время международное сообщество ахмади обладает достаточно сильным социально-экономическим и (не будем этого отрицать!) культурным потенциалом для дальнейшего развития и распространения.

Ключевые слова: ислам, ахмадийя, Пакистан, религиозное меньшинство, дискриминация.

Ahmadiyya in the Islamic Republic of Pakistan: to the issue of discrimination of religious minority

A. V. Martynenko
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
arkanaddin@mail.ru

Introduction: the article analyzes the persecution that the Ahmadiyya Muslim community in Pakistan has been subjected to since 1950s. This situation is analyzed as the example of discrimination against a religious minority.
Materials and Methods: the materials of the study were the text in Persian (Farsi), published by Ahmadis in Great Britain and representing the description of the basic principles of the life of this community. The study is based on the principle of historicism and the comparative historical method associated with it.
Results: the discrimination policy against the Ahmadiyya religious community has been pursued in Pakistan since the 1950s. until now. The main reason is the doctrinal peculiarities of the Ahmadiyya international movement, including their belief in the prophetic status of the founder of the community, Mirza Ghulam Ahmad Qadiani.
Discussion and Conclusions: the Ahmadi interpretation of Islamic norms and traditions was perceived by the majority of the world Muslim community as heresy. This gave rise to many personal tragedies of ordinary Ahmadis followers, who are the objects of constant persecution and repression in Muslim countries today. At the same time, the international community Ahmadiyya has a strong socio-economic and (let's not deny this!) cultural potential for further development and dissemination.

Key words: Islam, Ahmadiyya, Pakistan, religious minority, discrimination.

Введение

Ахмади (ахмадийя, ахмадийят, кадиани) – мусульманская община, которая сформировалась на территории Британской Индии в конце XIX – начале XX вв. Основателем общины стал проповедник Мирза Гулам Ахмад Кадиани (1835–1908 гг.), провозгласивший себя новым пророком и Махди (мусульманским Мессией –

Божьим посланником, который явится человечеству в день Страшного суда).

Необходимо признать, что ахмади в целом придерживаются основных идей и предписаний ислама. Так, они читают ежедневную пятикратную молитву, держат пост в священный месяц рамазан, оказывают помощь бедным и считают важной обязанностью совершение хаджа в Мекку. Как все без исключения мусульманские общины и течения, ахмади верят в Аллаха как единого и единственного Бога, а также в священные писания, в ангелов, пророков и в Судный день. В то же время важной частью учения ахмади является вера в то, что Мирза Гулам Ахмад является пророком, обетованным Мессией и Махди, появление которого, по их мнению, предрекал и пророк ислама Мухаммад. Они верят в то, что Мирза Гулам Ахмад был подлинным отражением пророчества Мухаммада и был ниспослан для того, чтобы вновь отстоять принцип таухида – единства и единственности Бога-Аллаха, то есть, по сути, принцип строгого монотеизма. Ахмади считают, что основатели всех религий так или иначе содействовали созданию ислама в самом широком значении, декларируя тем самым универсальность всех религиозных откровений, учений и традиций. В связи с этим, в отличие от остальных мусульман, ахмади утверждают, что Веды индуистов и Авеста зороастрийцев, то есть книги, находящиеся за пределами авраамистической традиции, тоже имеют божественное происхождение. Более того, помимо пророков, упоминаемых в Коране, ахмади почитают в качестве таковых Зороастра, Кришну, Будду, Конфуция.

Особое место в вероучении ахмади занимает личность Иисуса Христа, который в исламе почитается как пророк Иса. Ахмади верят в спасение Иисуса от смерти на Голгофе. Об этом, ссылаясь на авторитет коранического текста, пишет, например, ахмадийский богослов Хазрат Маулана Абуль-Ата Джаландхари в своей книге «Смерть на кресте. Десять аргументов из Священной Библии»: «Но Священный Коран провозглашает, что Христос не умер на кресте. Бог спас его от смерти от распятия точно так же, как Он спас его возлюбленных соратников от расправы»[1]. Более того, ахмади верят в то, что Иисус затем совершил путешествие в Индию, где он, согласно их представлениям, прожил до глубокой старости и умер в возрасте ста двадцати лет в Кашмире, в городе Шринагар. Целью же путешествия Иисуса в Индию был поиск «десяти потерянных колен Израиля», то есть еврейских родов, не вернувшихся на родину в Палестину после ассирийского плена в VIII столетии до н. э. Согласно ахмади, могила Иисуса Христа под названием Юз Асаф находится в городе Шринагар.

Ахмади категорически осуждают любые проявления экстремизма и терроризма как не имеющие ничего общего с истинным исламом, выдвинув лозунг «Любовь ко всем, ненависть ни к кому».

После смерти Мирзы Гулама Ахмада Кадиани его общину возглавили особые духовные вожди – халифы (араб. «заместители»). С 2003 г. общину возглавляет пятый халиф Мирза Масрур Ахмад Шах. Ахмади почитают своего халифа, прежде всего, как духовного лидера, хотя он, безусловно, наделен и высшей административной властью в общине. В XX в. ахмадийское движение распространилось в более чем 200 государствах мира; численность его последователей, по разным оценкам, колеблется от 10 млн. до 20 млн. чел. Особенно широко ахмадийские общины представлены в странах Запада и в Тропической Африке. Небольшие общины бахаи есть в Российской Федерации, а также в некоторых среднеазиатских государствах постсоветского пространства. Ахмади реализуют масштабные благотворительные и социально ориентированные программы – открытие школ и больниц, помощь бедным и пострадавшим в ходе природных катаклизмов, войн и т. п.

С 1984 г. штаб-квартира ахмадийята находится в Великобритании, в Лондоне (резиденция халифа расположена в лондонской мечети «Фазль»). «Духовной» штаб-квартирой ахмадийя является город Кадиан в Индии – родной город основателя движения. Еще одним важным центром общины является пакистанский город Рабва (Ченаб Нагар), в котором расположены дополнительные структуры управления общиной – Центральный ахмадийский совет, Совет новой схемы, Совет нового посвящения. Все указанные структуры подчиняются непосредственно халифу.

Обзор литературы

Исследование, положенное в основу данной статьи, опирается на богословские и религиозно-философские труды основателя общины ахмадийя – Мирзы Гулама Ахмада Гулама Кадиани [1–2], а также отдельных ахмадийских халифов, таких как второй халиф Мирза Башир-уд-дин Махмуд Ахмад [3–5], четвертый халиф Мирза Тахир Ахмад [6] и пятый халиф Мирза Масрур Ахмад [7].

Материалы и методы

Материалом исследования послужил текст на персидском языке (фарси), изданный ахмади в Великобритании и представляющий собой описание базовых принципов жизни этой общины, одним из которых является байят – клятва

[1] *Hadrat Maulana Abdul-'Ata Jalandari.* Death on the Cross. Ten arguments from the Holy Bible. Tilford, 2015. P. 4.

верности своему духовному предводителю: «взятие на себя байята всем сердцем и душой является обязательством, которое в будущем и до смертного вздоха спасает от ширк (араб. «безбожие». – *А. М.*) … это то, что отвращает от лжи, распутства, разврата, распущенности, безнравственности, предательства, мятежа; то, что побеждает плотские желания»[2]. Автором указанного текста является пятый ахмадийский халиф Мирза Масрур Ахмад. В основе исследования лежит принцип историзма и связанный с ним сравнительно-исторический метод.

Результаты исследования

Особенности ахмадийской доктрины обусловили враждебное отношение к данной общине в ряде мусульманских стран.

Наиболее тяжелым и драматичным было и остается положение ахмади в Исламской Республике Пакистан. Примечательно, что в первые годы существования этого государства многие ахмади занимали высокие посты. Самым известным примером в этом отношении стал Чаудхри Зафирулла Хан – министр иностранных дел, ахмади по вероисповеданию, который фактически организовал создание дипломатической службы Пакистана. В настоящее время численность пакистанских ахмади достигает 4 млн. человек [8].

Именно в Пакистане преследования ахмади приобрели регулярный и наиболее масштабный характер. Крупные и массовые антиахмадийские погромы в этой стране прошли в 1953 г., 1974 г. и 1984 г. Например, антиахмадийские манифестации и беспорядки в Западном Пакистане, прежде всего в городе Лахор в марте – апреле 1953 г. были инициированы улемами во главе с крупным исламистским идеологом Абу-ль-Аля Маудуди, а также исламистскими организациями «Джамаат-и ислами» («Исламское общество») и «Маджлис-и ахрар» («Собрание свободных»). Этой трагической развязке предшествовал ультиматум, который указанные организации 18 января предъявили премьер-министру страны, Хаваджу Назимуддину. Ультиматум содержал следующие требования: в течение ближайшего месяца официально объявить ахмади немусульманским меньшинством (это и произойдет, но позднее, в 1970-е годы…), отставка ахмади, занимающих высокие посты, в том числе министра иностранных дел Чаудхри Зафируллы Хана. 27 февраля правительство отклонило этот ультиматум и, более того, санкционировало аресты отдельных исламистских лидеров и активистов. Реакцией исламистов стали антиахмадийские погромы в Лахоре: начались массовые грабежи и поджоги, имели место убийства-самосуды. Насилие получило столь широкий размах, что губернатор провинции Гулам Мухаммад передал свои полномочия в Лахоре генерал-лейтенанту Азам-хану, который 6 марта ввел военное положение (продолжалось до мая 1953 г.). Кроме того, была образована правительственная комиссия по расследованию причин беспорядков, которую возглавили судьи Мухаммад Мунир и Кайяни. Главный вдохновитель погромов, Абуль-Аля Маудуди, был приговорен к смертной казни, но затем помилован[3].

В 1974 г. пакистанское правительство Зульфикара Али Бхутто под давлением суннитского духовенства страны обнародовало конституционную поправку (так называемую «вторую поправку»), которая объявляла ахмади «немусульманами» и запрещала им называть себя таковыми. Специалист по Пакистану В. Я. Белокреницкий по данному поводу отмечает: «С тех пор, хотя сами члены этой общины причисляют себя к мусульманам и следуют основным догмам и принципам ислама, в Пакистане их относят к религиозным меньшинствам наряду с христианами, индуистами, низкокастовыми индусскими группами, сикхами и парсами-зороастрийцами. В соответствии с конституцией, община ахмадийцев (кадиани) имеет одно зарезервированное за ними место в нижней палате парламента, официально называемого арабским термином маджлис-е шура (законодательное собрание). Выведение ахмадийцев за скобки ислама, – подытоживает данный автор, – иллюстрирует возможности, которые предоставляют догматические различия для политической радикализации под флагом ислама»[4] [9].

26 апреля 1984 г. режим генерала Зия-уль-Хака принял закон[5] [10], по которому ахмади под страхом тюремного заключения запрещено называть себя мусульманами, а свои молитвенные здания – мечетями, а также использовать мусульманский азан (призыв на молитву) с минарета. Этим законом были запрещены все виды ахмадийской пропаганды. Пакистанским ахмади также запрещено пользоваться мусульманской терминологией.

Подвергаясь гонениям, многие ахмади все равно остались на своей исторической родине, продолжая жить и трудиться даже в тяжелых условиях враждебного окружения. Другие эмигрировали, оказавшись рассеянными по многочис-

[2] Шарайет-э байят ва вазайеф-э ахмади. Условия байята и обязанности ахмади. Tilford, 2015. С. XII.

[3] Report of the Court of Inquiry constituted under Panjab Act II of 1954 to enquire into the Punjab disturbances of 1953. Lahore, 1954. P. 1.

[4] *Белокреницкий В. Я.* Ислам и исламистский радикализм в Пакистане // Восточная аналитика. 2015. Вып. 3. С. 21.

[5] *Hadrat Mirza Tahir Ahmad.* With Love to the Muslims of the World. The Ahmadiyya Perspective. Tilford : Islam International Publications Ltd, 2004. P. III.

ленным ахмадийским общинам по всему миру. Будучи в гостях у ахмади Великобритании, по их любезному приглашению, автор этих строк обратил внимание на это своеобразное «пакистанское ядро» общины. Во время данного визита, состоявшегося в 2015 г., мне доводилось общаться с верующими-ахмади из самых разных стран – это были «афроамериканцы» и представители народностей Тропической Африки, арабы и англичане, швейцарцы и граждане постсоветских государств Средней Азии. Но пакистанские ахмади, неизменно вежливые, доброжелательные и предупредительные, явно преобладали. Мой пакистанский гид по ахмадийским центрам и поселкам как-то привел меня в небольшой выставочный зал, на стенах которого были помещены таблички с именами ахмади, убитых в Пакистане в последние годы. Таблички погибших мужчин сопровождались их фотографиями, а рядом с именами женщин-ахмади, ставших жертвами религиозного фанатизма, помещались стилизованные изображения – пустые овалы человеческих лиц.

В 1985 г. гонения на ахмади в Пакистане достигли такой остроты, что тогдашний глава общины, четвертый халиф Мирза Тахир Ахмад был вынужден эмигрировать в Великобританию. Впоследствии в своей работе «Убийство – во имя Аллаха?» он с горечью вспоминал об этих преследованиях: «Последователи Князя Миролюбия (то есть пророка Мухаммада. – *А. М.*), чья кровь омыла варварскую Аравию, теперь принуждаются к убиению безгрешных людей (здесь имеются в виду именно ахмади. – *А. М.*). Во имя защитника беззащитных жилищ бедноты его же последователи вдохновляются на грабеж жилищ тех, кто не в силах охранить себя. Во имя Пророка, который защищал даже женщин уличного сброда, счастливые и полные любви бракосочетания мусульманских (ахмадийских. – *А. М.*) женщин аннулируются и трактуются как внебрачные связи. Во имя строителя первой мечети в Медине, который предложил ее Христианам Нажры для проведения Воскресных служб, и во имя Пророка, который учил своих приверженцев уважать храмы других вероисповеданий, сегодняшняя Улема возбуждает массы на разрушение мечетей маленькой общины, чьи жизни отданы распространению веры в единственность Бога, проповедованию Ислама и Жития Святого Пророка Мухаммада»[6] [11].

Наибольшую активность в агрессивных преследованиях в отношении ахмади проявляют действующие в Пакистане экстремистские группировки радикального салафитского толка. Миролюбивая община ахмади часто становится легкой добычей для террористов и фанатиков, извращенно толкующих религиозные нормы. Например, 28 мая 2010 г. произошел один из крупнейших терактов в отношении ахмадийской общины: две ахмадийские мечети в городе Лахор подверглись нападению со стороны террористической организации «Тахрика Талибан Пакистан Пенджаб». Две атаки с применением автоматического оружия и «живых бомб» – смертников были проведены почти одновременно в мечетях «Даруль аль-Зикр» и «Байт аль-Нур», во время пятничной молитвы. Террористы захватили заложников, и полиция несколько часов вела бой за их освобождение. Восемь боевиков были уничтожены или подорвали себя сами, двое захвачены. В то же время около 90 человек были убиты, 108 человек получили ранения. Эта трагедия имела широкий международный резонанс. Например, Д. А. Медведев, являясь Президентом России, направил свои соболезнования президенту Пакистана Асифу Али Зардари[7]. Преследования, самосуды и насилия в отношении пакистанских ахмади продолжаются по настоящее время.

Обсуждение и заключения

Ахмади постигла участь преследуемых изгоев в мусульманском мире. Ахмадийская трактовка исламских норм и традиций была воспринята большинством мирового мусульманского сообщества как недопустимое новшество-би'да и ересь-куфр. Это породило массу личных трагедий рядовых последователей ахмадийя, которые в мусульманских странах подвергались и продолжают подвергаться сегодня постоянным гонениям и репрессиям. Тем не менее ахмади настойчиво проповедуют свое видение ислама и верят в свою глобальную духовную миссию, о чем говорит, например, ахмади-россиянин Равиль Бухараев: «Община утверждала, что именно ей, а не другим мусульманским течениям, суждено совершить в мире духовную революцию и привести весь мир к Единобожию. Она утверждала, что является общиной, основанной самим Обетованным, мессией всего человечества. Она духовно соперничала со всем миром, бросая философский вызов всему колоссально многообразному, непредставимо мощному и неслыханно богатому истеблишменту. Учить мир, как жить? Да ведь учили уже. Но небольшая община бросала вызов не только средневековому пониманию ислама, она бросала духовный вызов всем религиям на планете…»[8].

---

[6] *Мирза Тахир Ахмад.* Убийство – во имя Аллаха? Islamabad, 1991. С. 13.

[7] Нападение на мечети ахмадия в Лахоре: более 80 погибших // Русская служба BBC. URL: https://www.bbc.com/russian/international/.../100528_lahore_mosque_attack.shtml (дата обращения: 19.03.2019).

[8] *Бухараев Р.* Дорога Бог знает куда. Книга для брата. СПб., 1999. С. 145.

В целом, несмотря на проанализированную в статье драматичную ситуацию в Пакистане, международное сообщество ахмади обладает достаточно сильным социально-экономическим и (не будем этого отрицать!) культурным потенциалом для дальнейшего развития и распространения.

Список использованных источников

1. *Хазрат Мирза Гулам Ахмад Кадиани.* Иисус в Индии. Islamabad : Islam international publications Ltd, 1991. 119 с.
2. *Хазрат Мирза Гулам Ахмад Кадиани.* Философия исламских учений. Islamabad : Islam International Publications Ltd, 1991. 139 с.
3. *Хазрат Мирза Башир-уд-дин Ахмад.* Введение в Священный Коран. Islamabad : Islam International Publications, 1991. 460 с.
4. *Хазрат Мирза Башир-уд-дин Махмуд Ахмад.* Приглашение в Ахмадийят. Tilford : Islam International Publications Ltd., 1996. 341 с.
5. *Хазрат Мирза Башир-уд-дин Махмуд Ахмад.* Экономическая структура исламского общества. Islamabad : Islam International Publications Ltd, 1992. 106 с.
6. *Хазрат Мирза Тахир Ахмад.* Ислам отвечает на вопросы современности. СПб. : Блиц, 2004. 240 с.
7. *Хазрат Мирза Масрур Ахмад.* Мировой кризис и путь к миру : сб. речей и писем. Islamabad : Islam International Publications Ltd, 2014. 317 с.
8. *Замараева Н. А.* Пакистан: теракты в мечетях Лахора – первые итоги и комментарии (материал от 16 сентября 2010 г.) // Наука и образование против террора : интернет-проект. URL: www.science-portal.ru/…/pakistan-terakty-v-mechetyakh-lakhora-pervye-itogi-i-kom... (дата обращения: 17.03.2019).
9. *Белокреницкий В. Я.* Ислам и исламистский радикализм в Пакистане // Восточная аналитика. 2015. Вып. 3. С. 20–29.
10. *Hadrat Mirza Tahir Ahmad.* With Love to the Muslims of the World. The Ahmadiyya Perspective. Tilford : Islam International Publications Ltd, 2004. 53 p.
11. *Хазрат Мирза Тахир Ахмад.* Убийство – во имя Аллаха? Islamabad : Islam International Publications, 1991. 196 с.

Поступила 27.03.2019;
принята к публикации 30.03.2019.

Об авторе:

Мартыненко Александр Валентинович, профессор 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), доктор исторических наук, профессор, arkanaddin@mail.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи

References

1. Hadrat Mirza Ghulam Ahmad Qadiani. Jesus in India. Islamabad, Islam international publications Ltd, 1991. 119 p. (In Russ).
2. Hadrat Mirza Ghulam Ahmad Qadiani. The Philosophy of Islamic Teachings. Islamabad, Islam International Publications Ltd, 1991. 139 p. (In Russ).
3. Hadrat Mirza Bashir-ud-din Mahmud Ahmad. Introduction in Holy Qur'an. Islamabad, Islam International Publications, 1991. 460 p. (In Russ).
4. Hadrat Mirza Bashir-ud-din Mahmud Ahmad. Invitation to Ahmadiyyat: Being a statement of beliefs, a rationale of claims and an invitation, on behalf of the Ahmadiyya movement for the propagation of Islam. London, Rouletledge & Kegan Paul, 1980. 328 p.
5. Hadrat Mirza Bashir-ud-din Mahmud Ahmad. Economic Structure of Islamic Society. Islamabad, Islam International Publications Ltd, 1992. 106 p. (In Russ).
6. Hadrat Mirza Tahir Ahmad. Islam answers modern questions. St-Petersburg, 2004. 240 p. (In Russ.).
7. Hadrat Mirza Masroor Ahmad. The global crisis and the path to peace. Collection of speeches and letters. Islamabad, Islam International Publications Ltd, 2014. 317 p. (In Russ.).
8. Zamarayeva N.A. Pakistan: Lahore mosques attacks – first results and comments. (dated 16 September, 2010). *Nauka i obrazovaniye protiv terror: internet-proyekt* = Science and Educa-tion Against Terror. Internet-project. Available at: www.science-portal.ru/.../pakistan-terakty-v-mechetyakh-lakhora-pervye-itogi-i-kom... (accessed 17.03.2019). (In Russ.).
9. Belokrenitsky V.Ya. Islam and Islamic Radicalism in Pakistan. *Vostochnaya Analitika* = Eastern analytics. 2015; 3: 20–29 (In Russ.).
10. Hadrat Mirza Tahir Ahmad. With Love to the Muslims of the World. The Ahmadiyya Perspective. Tilford: Islam International Publications Ltd, 2004. 53 p.
11. Hadrat Mirza Tahir Ahmad. Murder – in the name of Allah? Islamabad, Islam International Publications, 1991. 196 p. (In Russ.).

Submitted 27.03.2019;
revised 30.03.2019.

About the author:

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

The author has read and approved
the final manuscript.

УДК 94(100)»1914/19»(045)

Военно-патриотическая деятельность женщин в Первой мировой и Великой Отечественной войнах: сравнительный анализ

И. А. Фирсова*, Н. А. Милешина**, Д. Г. Давыдов*
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**firina_06@mail.ru, **natmil@mail.ru, ***davden81@mail.ru*

Введение: в статье в контексте современных гендерных исследований анализируются особенности женской повседневности и выживания в экстремальных условиях Первой мировой и Великой Отечественной войн. Целью исследования является комплексное изучение военно-патриотической деятельности женщин в годы Первой мировой и Великой Отечественной войн.
Материалы и методы: приоритетным в данном исследовании стал цивилизационный подход, применение которого позволило определить степень влияния состояния политической и социально-экономической обстановки в стране на формы военно-патриотической деятельности женщин. Исследование базируется на принципах историзма, научной объективности и системно-функционального анализа. В соответствии с ними выводы основываются на всестороннем анализе различных данных, характеризующих военно-патриотическую деятельность женщин; установлении логической взаимосвязи отдельных событий и фактов, приведении их в строгую систему. Решение исследовательских задач предполагало также применение сравнительно-исторического, описательного методов и гендерного подхода.
Результаты исследования: проведен сравнительный анализ особенностей военно-патриотической деятельности женщин в противостоянии врагу в условиях Первой мировой и Великой Отечественной войн, определена степень их участия в обеих войнах, выявлены характерные черты адаптации женщин к условиям военного времени. Полученные выводы могут найти применение в деятельности общественных и государственных структур, в функции которых входит организация патриотического воспитания подрастающего поколения.
Обсуждение и заключения: Первая мировая и Великая Отечественная войны стали временем активного включения российских женщин в военно-патриотическую деятельность. При этом выявлены определенные различия в степени и формах участия женщин в данных войнах. Если в Первой Мировой войне оно носило эпизодический характер и ограничивалось в основном медицинской помощью, благотворительностью, практикой создания женских батальонов, то в период Великой Отечественной войны женщины составили 8 % личного состава Красной армии, активно участвовали в партизанском движении, осваивали мужские профессии на производстве и практически полностью взяли на себя организацию медицинской помощи раненым. Максимальное напряжение духовных и физических сил женщин, выполнение ими чисто мужских обязанностей стало одним из приоритетных факторов, обусловивших победу СССР над Германией.

Ключевые слова: Первая мировая война, Великая Отечественная война, патриотизм, военная повседневность, женский батальон, сестры милосердия, благотворительность.

Military-patriotic activities of women in the First world war and the Great Patriotic war: a comparative analysis

I. A. Firsova*, N. A. Mileshina**, D. G. Davidov*
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**firina_06@mail.ru, **natmil@mail.ru, ***davden81@mail.ru*

Introduction: the article in the context of modern gender studies analyzes the features of women's daily life and survival in extreme conditions of the First World War and the Great Patriotic war. The aim of the study is a comprehensive study of military-patriotic activities of women during the First World War and the Great Patriotic war.
Materials and Methods: the priority in this study was the civilizational approach, the use of which allowed to determine the degree of influence of the political and socio-economic situation in the country on the forms of military-Patriotic activities of women. The research is based on the principles of historicism, scientific objectivity and system-functional analysis. According to them, the conclusions are based on a comprehensive analysis of various data characterizing the military-patriotic activities of women; establishing a logical relationship of individual events and facts, bringing them into a strict system. The solution of research tasks also involved the use of comparative historical, descriptive methods and a gender approach.

Results: the comparative analysis of features of military-patriotic activity of women in opposition to the enemy in the conditions of the First World War and the Great Patriotic war is carried out, the degree of their participation in both wars is defined, characteristic features of adaptation of women to conditions of wartime are revealed. The findings can be applied in the activities of public and state structures, whose functions include the organization of Patriotic education of the younger generation.
Discussion and Conclusions: the First World War and the Great Patriotic war were a time of active involvement of Russian women in military-patriotic activities. At the same time, certain differences in the degree and forms of women's participation in these wars were revealed. If in the First world war it was sporadic and limited mainly to medical care, charity, the practice of creating women's battalions, during the Great Patriotic war, women accounted for 8 % of the personnel of the Red Army, actively participated in the guerrilla movement, mastered the male profession in the workplace and almost completely took over the organization of medical care for the wounded. The maximum tension of spiritual and physical strength of women, their masculine duties became one of the priority factors in the Soviet victory over Germany.

Key words: World War I, Great Patriotic war, patriotism, military daily life, women's battalion, sisters of mercy, charity.

Введение

История Первой мировой и Великой Отечественной войны во всех их проявлениях является одним из важнейших событий в судьбе российского государства. События прошедших войн содержат многочисленные сюжеты, характерные образы, примеры мужества и преодоления разнообразных тяжелых ситуаций, продемонстрированные не только мужчинами, но и женщинами. Активное участие женщин в войнах XX в., их героическая и самоотверженная деятельность на фронте и в тылу ставит задачу полномасштабного изучения женской истории в военное время на основе сравнительного анализа особенностей участия женщин в Первой мировой и Великой Отечественной войне.

Обзор литературы

Заявленная тематика в современной историографии находится в стадии становления, несмотря на то, что интерес исследователей к этой проблеме в последние годы возрос. Среди специальных исследований, посвященных проблеме «женщина и война», следует выделить работы Ю. Н. Ивановой, в которых были охарактеризованы малоизвестные сюжеты привлечения женщин в вооруженные силы России в XIX–XX вв., как в качестве военного персонала так и сестер милосердия [1]. Участию в Первой мировой войне женских батальонов посвящены исследования Н. И. Непочетая, З. П. Вашуриной, С. А. Солнцевой, П. П. Щербинина.

Вопрос о роли женщины в войне 1941–1945 гг. изучен более подробно. Монография В. С. Мурманцевой посвящена характеристике места и роли женщин в деятельности партийных и государственных органов, в области здравоохранения, науки, образования [2]. В работе В. Я. Галаган введены в научный оборот новые материалы, свидетельствующие о масштабах вовлеченности женщин в военно-медицинские части, в железнодорожные и автомобильные войска [3].

В последние десятилетия приобрела актуальность проблема женской военной повседневности. Интерес исследователей вызывают вопросы адаптации женщин к условиям военного времени. Большую роль в становлении женской истории как самостоятельного направления в исторической науке сыграли труды Н. Л. Пушкаревой, идеи которой развивают А. В. Белова, Т. Б. Котлова и др. В современных исследованиях акцент постепенно смещается на изучение «человеческого измерения» войн. Актуальным является анализ женского опыта участия в боевых действиях, особенностей женской военной психологии и женского поведения. Инициатором военно-антропологических исследований является Е. С. Сенявская [4; 5]. При этом вне поля зрения исследователей остается комплексный сравнительный анализ военно-патриотической деятельности женщин в годы Первой мировой и Великой Отечественной войн. Данная статья восполняет пробел в разработке указанной проблематики.

Материалы и методы

Приоритетным в данном исследовании стал цивилизационный подход, применение которого позволило определить степень влияния состояния политической и социально-экономической обстановки в стране на формы военно-патриотической деятельности женщин.

Статья основывается на принципах историзма, научной объективности и системно-функционального анализа, в соответствии с которыми военно-патриотическая деятельность женщин в годы Первой мировой и Великой Отечественной войн рассматривается авторами с учетом «фона эпохи», многообразия форм и динамики развития. Кроме того, при решении исследовательских задач применялись сравнительно-истори-

ческий и описательный методы. Особое место в методологии исследования занимает гендерный подход. Он использовался для анализа прежде всего источников личного происхождения, среди которых – женские дневники, переписка, мемуары фрейлины императрицы Александры Федоровны, А. Вырубовой, М. Кшесинской, воспоминания М. Л. Бочкаревой, а также М. Бочарниковой, участницы войны в составе батальона смерти.

Результаты исследования

Начало Первой мировой войны вызвало огромный патриотический подъем в российском обществе. Как отмечал великий князь А. М. Романов: «Наверное, за все двадцать лет своего царствования он [Николай II] не слыхал столько искренних криков «ура», как в эти дни»[1] [6]. В условиях Первой мировой войны основными формами военно-патриотической деятельности женщин были:

1. *Оказание медицинской помощи, участие в организации полевых госпиталей.* Особую роль сыграли сестры милосердия Российского общества Красного Креста. Мотивы, побуждавшие женщин вступать в ряды сестер милосердия, ярко отражают мемуары А. Л. Толстой. Она приняла такое непростое решение, не обращая внимание на мнение матери и друзей своего скончавшегося отца: «Мне хотелось забыться, хотелось подвигов, геройских поступков…»[2] [7]. Помощь раненым сестры оказывали, рискуя собственной жизнью. Страшная статистика свидетельствует, что за первый год участия России в Первой мировой войне 28 сестер скончалось от инфекционных заболеваний, четверо – в результате несчастных случаев, пятеро было убито, а двенадцать покончили жизнь самоубийством. Согласно официальным данным за 1916 г., на фронт для обслуживания полевых и тыловых учреждений Красного Креста было отправлено 17 436 сестер. Многие лазареты работали на пределе своих возможностей. Подвиг сестер милосердия предполагалось увековечить в «Золотой книге», но этот проект так и не был осуществлен.

2. *Участие женщин в боевых действиях.* В условиях тяжелейших поражений и нарастания упаднических настроений на фронте в 1917 г. родилась идея создания женских батальонов смерти, выдвинутая старшим унтер-офицером М. Л. Бочкаревой. Н. Н. Брусилов, хотя и поддержал эту идею, высказывал сомнения в ее эффективности. Но М. Л. Бочкарева заявила: «Если вы дадите мне полное полномочие, то я ручаюсь, что мой батальон не осрамит России…»[3] [8]. 21 мая 1917 года, выступая в Мариинском дворце, М. Л. Бочкарева обратилась с призывом к своим соотечественницам: «Гражданки, все, кому дороги свобода и счастье России, спешите в наши ряды, спешите, пока не поздно остановить разложение дорогой нам Родины»[4]. Эмоциональный призыв нашел отклик в неравнодушных и чувствительных женских сердцах. На него откликнулись около двух тысяч женщин, но только 300 из них прошли отбор и были зачислены в женский батальон, формирование которого завершилось в мае 1917 г. Ставка делалась на то, что женские батальоны своими действиям смогут поднять боевой дух солдат. В перспективе это должно было поспособствовать изменению положения на фронте [9].

Социальный состав женского батальона был необычайно пестрым – в него входили женщины разных профессий и социального положения. Около 30 % из них были «курсистками» – слушательницами высших женских курсов, около 40 % имели среднее образование. Объединяло их одно: они и понятия не имели о ведении боевых действий, многие из них никогда не держали оружие в руках. Так, М. Бочарникова позже вспоминала: «Яркие сарафаны крестьянок, косынки сестер милосердия, разноцветные ситцевые платья заводских работниц, элегантные платья барышень из общества, скромные наряды городских служащих, горничных, нянек...»[5] [10].

Отношение обычных солдат к женщинам на фронте было неоднозначным, но преобладающими были скептически-снисходительные настроения. Полковник Генерального штаба С. Н. Раснянский в своих воспоминаниях писал: «Какое непривычное и странное сочетание воина с женским именем. С болью и стыдом сжимается сердце при этих словах. Ведь это из-за нас, мужчин, пошли девушки на подвиг бранный»[6] [11].

К январю 1918 г. большинство женских формирований прекратили свое существование. В большинстве своем женщины, которые приняли участие в подобных формированиях, стали поддерживать белое движение. Оценить общее количество женщин-добровольцев сейчас не представляется возможным, поскольку большая часть из них находилась на фронте под мужским именем.

---

[1] *Краснов В. Г.* Врангель. Трагический триумф барона: Документы. Мнения. Размышления. М. : Олма-пресс, 2006. С. 39.

[2] *Толстая А. Л.* Дочь. М. : Директ-Медиа, 2015. С. 17–18.

[3] *Дроков С. В.* Организатор женского движения // Вопросы истории. 1993. № 7. С. 164–169. С. 165.

[4] Там же. С. 166.

[5] Доброволицы : сб. воспоминаний / под ред. А. И. Солженицына. М. : Русский путь. 2001. С. 43.

[6] Воспоминания о Кубанском походе // Перекличка. URL: https://pereklichka.livejournal.com/972434.html (дата обращения: 01.10.2018).

3. *Благотворительная деятельность женщин.* Особую роль в развитии благотворительной деятельности в годы Первой мировой войны сыграла императрица Александра Федоровна. По ее инициативе был создан эвакуационный пункт, куда входило 85 лазаретов для раненых солдат. В дневниках дочерей императора Николая II есть множество записей о посещении и работе в госпиталях. Так, Ольга Николаевна вспоминала, что плакала над каждым раненым: «Ужас как это раздирает душу, ведь привыкаешь и любишь тяжелобольных как ребенка – и вдруг он умирает». Александра Федоровна не считала, что работа по уходу за ранеными унижает достоинство августейшей семьи, отмечая: «Мои девочки должны знать жизнь, и мы через все это идем вместе»[7] [12]. Примеру императорской семьи последовали многие женщины России. Так, А. А. Вырубова вспоминала о множестве лазаретов, созданных по всей стране, в которых «с раннего утра до поздней ночи не прекращалась лихорадочная деятельность»[8] [13].

В советском государстве социальный статус женщины существенно изменился. Расширилась сфера профессиональной и общественно-политической деятельности, увеличилась роль женщин в решении многих государственных вопросов, в том числе оборонного характера.

В годы Великой Отечественной войны военно-патриотическая деятельность женщин приобрела массовый характер. На производстве они заменили ушедших на фронт мужчин, стали основной частью медицинского персонала военных госпиталей, а на фронте – воевали на передовой, действовали в составе партизанских отрядов. Так, среди добровольцев около 50 % составляли женщины, преимущественно имеющие медицинскую, ветеринарную и специальную техническую подготовку [14]. Первыми были мобилизованы врачи и медперсонал 1905–1918 гг. рождения. Во время войны в действующей армии женщины составляли 41 % фронтовых врачей, 43 % военных хирургов и военных фельдшеров и 40 % санинструкторов и санитаров.

В 1942 г. была проведена всеобщая мобилизация женщин на службу в действующую армию. Так, в войска связи, ВВС и ПВО было направлено 120 тыс. женщин. Женщины-солдаты и офицеры воевали на флоте, авиации, в танковых и стрелковых частях. Часть из них служила в специальных войсках – оповещения и связи, автомобильных, гидрометеорологических, зенитных, прожекторных частях. Причем находились они в тех же условиях, что и солдаты-мужчины: для них не было подготовлено специального обмундирования, обуви, отдельных помещений.

Согласно современным данным, общая численность женщин, участвовавших в боевых действиях на стороне СССР, составляла около 800 000 человек, что составляло примерно 8 % личного состава Красной Армии [1]. За мужество и героизм, проявленные в период войны, 96 женщин получили звание Героя Советского Союза, более 150 тыс. награждены боевыми орденами и медалями. 200 женщин отмечены 1–2 орденами солдатской славы, а четыре – стали полными кавалерами ордена Славы [15]. Маршал Советского Союза А. И. Еременко высоко оценил подвиг советских женщин, отмечая, что практически в любой военной специальности «отважные женщины» проявили себя так же хорошо, как мужчины [16].

Не менее значимым был вклад женщин в организацию бесперебойного функционирования военного производства, снабжения фронта необходимым продовольствием и другими ресурсами. В условиях, когда значительная часть трудоспособного мужского населения была призвана на фронт, огромное социально-экономическое и военно-стратегическое значение приобрело эффективное использование женского труда. В тылу трудилось 15 млн. женщин, которым пришлось «примерить» мужские профессии. Причем на протяжении войны доля женского труда постоянно возрастала: только в сельском хозяйстве она увеличилась с 52,1 % в 1940 г. до 80 % в 1944 г.

Таким образом, в тяжелейшие годы Великой Отечественной войны советские женщины выполняли множество «чисто мужских» обязанностей не только на фронте, но и в тылу, и это стало одним из значимых факторов общей победы Советского Союза над фашистской Германией.

Обсуждение и заключения

Первая мировая и Великая Отечественная войны стали временем активного включения российских женщин в военно-патриотическую деятельность. При этом очевидны определенные различия в степени и формах их участия в данных войнах. Участие женщин в Первой Мировой войне ограничивалось в основном оказанием медицинской помощи раненым, благотворительностью, практикой создания женских батальонов и носило эпизодический характер. В период Великой Отечественной войны формы участия женщин в противостоянии врагу приобретают более массовый и разнообразный характер. Женщины составили 8 % личного состава Красной ар-

[7] Августейшие сестры милосердия / сост. Н. К. Зверева. М. : Вече, 2006. 464 с. С. 321.

[8] *Вырубова А. А.* Воспоминания. М. : Захаров, 2015. С. 68–69.

мии, активно участвовали в партизанском движении, осваивали мужские профессии на производстве и практически полностью взяли на себя организацию медицинской помощи раненым. В условиях военного времени гендерные особенности не учитывались, символичным для этого времени стало возложение на женщин мужских обязанностей. Однако именно этот фактор стал одним из приоритетных среди причин победы СССР над Германией. Подобные образцы мужества, героизма и стойкости духа «слабого пола» никогда не потеряют своей актуальности и могут служить своеобразным эталоном для современного патриотического воспитания молодежи.

Список использованных источников

1. *Иванова Ю. Н.* Храбрейшие из прекрасных: женщины России в войнах. М. : РОССПЭН, 2002. 272 с.
2. *Мурманцева В. С.* Советские женщины в Великой Отечественной войне. М. : Мысль, 1974. 270 с.
3. *Галаган В. Я.* Ратный подвиг женщин в годы Великой Отечественной войны. Киев, 1986. 320 с.
4. *Сенявская Е. С.* 1941–1945. Фронтовое поколение. Историко-психологическое исследование. М. : Институт российской истории РАН, 1995. 220 с.
5. *Сенявская Е. С.* Психология войны в XX веке: исторический опыт России. М. : РОССПЭН, 1999. 383 с.
6. *Краснов В. Г.* Врангель. Трагический триумф барона: Документы. Мнения. Размышления. М. : Олма-пресс, 2006. 654 с.
7. *Толстая А. Л.* Дочь. М. : Директ-Медиа, 2015. 745 с.
8. *Дроков С. В.* Организатор женского движения // Вопросы истории. 1993. № 7. С. 164–169.
9. *Солнцева С. А.* Ударные формирования русской армии в 1917 году // Отечественная история. 2007. № 2. С. 47–59.
10. Добровольцы : сб. восп. / под ред. А. И. Солженицына. М. : Русский путь. 2001. 336 с.
11. Воспоминания о Кубанском походе // Перекличка. URL: https://pereklichka.livejournal.com/972434.html (дата обращения: 01.10.2018).
12. Августейшие сестры милосердия / сост. Н. К. Зверева. М. : Вече, 2006. 464 с.
13. *Вырубова А. А.* Воспоминания. М. : Захаров, 2015. 432 с.
14. *Мурманцева В. С.* Советские женщины в Великой Отечественной войне. М. : Мысль, 1974. 270 с.
15. *Галаган В. Я.* Ратный подвиг женщин в годы Великой Отечественной войны. Киев. 1986. 320 с.
16. *Алексиевич С. А.* У войны не женское лицо. М. : Время, 2008. 414 с.

Поступила 03.12.2018;
принята к публикации 29.12.2018.

Об авторах:

Фирсова Ирина Александровна, 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, firina_06@mail.ru

Милешина Наталья Александровна, профессор 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), доктор исторических наук, natmil@mail.ru

Давыдов Денис Геннадьевич, доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат философских наук, davden81@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Фирсова Ирина Александровна – сбор литературных данных, подготовка текста статьи, компьютерная работа с текстом.

Милешина Наталья Александровна – научное руководство, определение замысла и методологии статьи, критический анализ и доработка текста.

Давыдов Денис Геннадьевич – сбор литературных данных, подготовка текста статьи, компьютерная работа с текстом.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Ivanova Yu.N. The bravest of the beautiful: Russian women in wars. Moscow, ROSSPEN, 2002. 272 p. (In Russ.)
2. Murmantseva V.S. Soviet women in the great Patriotic war. Moscow, Mysl', 1974. 270 p. (In Russ.)
3. Galagan V.Ya. Military feat of women during the great Patriotic war. Kiev, 1986. 320 p. (In Russ.)
4. Senyavskaya E.S. 1941–1945. Frontline generation. Historical and psychological research. Moscow, Institute of Russian history RAS, 1995. 220 p.
5. Senyavskaya E.S. Psychology of war in the XX century: historical experience of Russia. Moscow, ROSSPEN, 1999. 383 p.
6. Krasnov V.G. Wrangel. The tragic triumph of the Baron: Documents. Opinions. Musings. Moscow, OLMA-press, 2006. 654 p. (In Russ.)
7. Tolstaya A.L. Daughter. Moscow, Direkt-Media, 2015. 745 p. (In Russ.)
8. Drokov S.V. Organizer of the women's movement. *Voprosy istorii* = Questions of history. 1993; 7: 164–169. (In Russ.).

9. Solntseva S.A. Shock formation of the Russian army in 1917. *Otechestvennaya istoriya* = National history. 2007; 2: 47–59. (In Russ.)

10. Volunteers: a collection of memories. Ed. by A.I. Solzhenitsyn. Moscow, Russian way, 2001. 336 p. (In Russ.)

11. Memories of the Kuban campaign. *Pereklichka* = Roll Call. Available at: https://pereklichka.livejournal.com/972434.html (accessed 01.10.2018). (In Russ.)

12. August sisters of mercy. Comp. N.K. Zverev. Moscow, Veche, 2006. 464 p. (In Russ.)

13. Vyrubova A.A. The Memories. Moscow, Zakharov, 2015. 432 p. (In Russ.)

14. Murmantseva V.S. Soviet women in the great Patriotic war. Moscow, Mysl', 1974. 270 p. (In Russ.)

15. Galagan V.Ya. Military feat of women during the great Patriotic war. Kiev, 1986. 320 p. (In Russ.)

16. Aleksievich S.A. War is not a woman's face. Moscow, Time, 2008. 414 p.

Submitted 03.12.2018;
revised 29.12.2018.

About the authors:

Irina A. Firsova, 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), firina_06@mail.ru

Natalia A. Mileshina, 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), natmil@mail.ru

Denis G. Davidov, Associate Professor, Department of Law Disciplines, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia). Ph.D. (Philosophy), davden81@mail.ru

Contribution of the authors:

Irina A. Firsova – collection of literary data, preparation of the text of the article, computer work with the text.

Natalia A. Mileshina – scientific guidance, definition of the concept and methodology of the article, critical analysis and revision of the text.

Denis G. Davidov – collection of literary data, preparation of the text of the article, computer work with the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 80-2

Дефиниционный анализ лексической единицы *daughter* «дочь» по данным толковых словарей

О. Б. Багринцева[1*], М. А. Симоненко[1], О. А. Зобнина[2]
[1]ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, Россия
[2]АФ ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», г. Астрахань, Россия
[*]bagrintsevaob@gmail.com

Введение: в статье приводится дефиниционный анализ лексической единицы *daughter* «дочь» по данным толковых словарей английского языка. Целью исследования является определение основных семантических характеристик, присущих образу дочери и заложенных в сознании носителей английского языка для последующего анализа данного образа в разноструктурных языках на предмет выявления сходств и различий, присущих данному образу в сознании носителей разноструктурных языков.
Материалы и методы: в ходе исследования применялись дефиниционный и семантический анализ, классификация, сематическая интерпретация, метод статистического анализа данных.
Результаты исследования: в результате дефиниционного анализа определений лексической единицы *daughter* «дочь» по данным толковых словарей английского языка были выявлены основные признаки, заложенные в основу образа дочери в сознании носителей языка.
Обсуждение и заключения: в связи со стремительным развитием антропоцентрической парадигмы, заложенной в основе современного научного знания, большинство исследователей сходятся во мнении, что необходимо исследовать когнитивную структуру того или иного образа для полного описания лингвокультурного компонента. Термины родства представляют собой лексическую группу, которая представляется важной для любого носителя любого существующего языка. Семантический анализ дефиниций лексической единицы *daughter* «дочь», представленных в наиболее авторитетных толковых лексикографических изданиях английского языка, позволил выделить основные характеристики данного образа и составить его первичное описание, представленное в сознании носителей английского языка.

Ключевые слова: лексическая единица, дефиниционный анализ, семантическое значение, лексикографическое издание, образ «дочь», термины родства.

Definitional analysis of the lexical unit *daughter* according to the definition dictionaries data

O. B. Bagrintseva[a*], M. A. Simonenko[a], O. A. Zobnina[b]
[a]Astrakhan State University, Astrakhan, Russia
[b]Russian Academy of National Economy and Public Administration, Astrakhan, Russia
[*]bagrintsevaob@gmail.com

Introduction: the paper refers to the definitional analysis of the lexical unit *daughter* according to the English definition dictionaries. The purpose is to define the basic semantic characteristics of the image «daughter» which are and found in the conscious of the native English speakers for the following analysis of the researched image in the languages with different structure to define the similarities and differences of the researched image in the different structural languages speakers' conscious.
Materials and Methods: during the research the following methods such as definition and semantic analysis, classification, semantic interpretation, statistical analysis of data were used.
Results: as the result of the definition analysis of the lexical unit *daughter* meanings according to the definition dictionaries of the English language the basic characteristics were defined which are found in the base of the given image in the native English speakers conscious.
Discussion and Conclusions: due to the rapid development of the anthropocentric paradigm which is the basis of the scientific knowledge, the great part of the researches considers that it is necessary to investigate the cognitive structure of the image for giving the full description of the linguocultural component. The kinship terms represent the lexical group which is important for all language speakers. The semantic analysis of the lexical unit *daughter* definitions, represented in the main and known lexicographic issues of the English language allowed

to define the main characteristics of the researched image and to construct its primary description, represented in the English language speakers' conscious.

Key words: lexical unit, definitional analysis, semantic meaning, lexicographic issue, the daughter image, kinship terms.

Введение

В современной научной парадигме большое внимание уделяется таким вопросам, как «социальный статус» и «социальная роль». Их набор достаточно обширен для каждого представителя современного общества [1], и в различные периоды жизни их набор может тем или иным образом видоизменяться.

Одним из наиважнейших социальных институтов для каждого человека является институт семьи, в котором каждый из нас выполняет несколько присущих ему ролей [2], влияющих на создание определенного социального статуса [3]. Таким образом, определяя понятие *статус*, необходимо указать, что социальный статус представляет собой определенную позицию индивида в обществе с определенным набором прав и обязанностей [4]. Социальная роль индивида представляет собой определенный набор поведенческих функций, соответствующих присвоенному социальному статусу [5].

Социальные роли и социальные статусы изучаются в рамках различных междисциплинарных исследований, в том числе и в рамках лингвистики.

Обзор литературы

Существует большое количество исследований, авторы которых описывают заложенные в языковом сознании личности те характеристики, которые соответствуют определенному социальному статусу и заставляют индивида играть ту или иную социальную роль.

Рассмотрение языковых характеристик, присущих лексической единице, позволит определить набор функций, присваиваемый определенному социальному статусу с позиции других членов данного общества и отражается как на уровне языкового стандарта, так и на уровне субстандарта [6].

Терминология родства в настоящее время активно исследуется с позиции различных научных направлений [7]. Выявление дефиниционных характеристик лексических единиц, входящих в состав семантического поля «Терминология родства», позволяет определить образ, заложенный в сознании носителя того или иного языка [8].

Материалы и методы

В качестве опорных лексикографических источников были отобраны наиболее авторитетные словари английского языка, в состав которых вошли следующие издания:

– Cambridge Advanced Learners Dictionary[1];
– Merriam Webster Learner's Dictionary[2];
– Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary[3].

Анализ данных лексикографических источников позволит выявить основные характеристики, присущие образу *daughter* «дочь» в сознании носителей английского языка на дефиниционном уровне, что впоследствии будет использовано при описании исследуемого образа на уровне фразеологии современного английского языка, а также на уровне субстандартных лексических единиц.

Результаты исследования

В ходе исследования основное внимание было уделено выявлению и анализу семантических характеристик, присущих образу *daughter* «дочь», заложенных в сознании носителей английского языка. Для подробного описания исследуемого образа мы обратились к толковым словарям.

В первом исследуемом нами лексикографическом издании Cambridge Advanced Learners Dictionary представлена только одна дефиниция анализируемой лексической единицы – *your female child* (ребенок женского пола). В данной дефиниции с помощью притяжательного местоимения *your* дается указание на принадлежность к определенной семейной группе без указания на конкретного родителя – мать или отца. Таким образом, в данной характеристике гендерный аспект проявляется только по отношению к полу самого ребенка.

В следующем анализируемом нами лексикографическом издании Merriam Webster Learner's Dictionary представлено более развернутое определение анализируемой лексической единицы. Относительно антропологических данных в словаре представлена следующая информация: 1. a) a female offspring especially of human parents (человеческий ребенок женского по-

[1] Cambridge Advanced Learners Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/ru/ (дата обращения: 11.12.2018).

[2] Merriam Webster Learner's Dictionary. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary (дата обращения: 15.12.2018).

[3] Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. URL: https://www.collinsdictionary.com/ (дата обращения: 16.12.2018).

ла); б) a female adopted child (приемный ребенок женского пола); в) a human female descendant (представитель женского пола более молодого поколения); 2. something considered as a daughter (происхождение от чего-либо). Следует отметить, что в анализируемом лексикографическом издании также присутствует указание на терминологическую принадлежность лексической единицы *daughter* «дочь», что реализуется пометой *chemistry: an atomic species that is the product of the radioactive decay of a given element* (вид атома, являющийся продуктом радиоактивного распада исходного элемента). Проанализировав все вышеприведенные определения, мы пришли к выводу, что в основу номинации данной лексической единицы заложены два основных признака: 1) потомок женского пола; 2) продукт чего-либо или результат какого-либо действия.

Лексикографическое издание Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary представляет более расширенное толкование анализируемой лексической единицы «daughter»: 1) Someone's daughter is their female child (ребенок женского пола); 2) a female offspring; a girl or woman in relation to her parents (потомок женского пола, девочка или женщина по отношению к своим родителям); 3) a female descendant (последователь женского пола); 4) a female from a certain country, etc., or one closely connected with a certain environment (лицо женского пола, являющееся представителем какой-либо местности или тесно связанное с каким-либо окружением); 5) *(often capital) archaic* a form of address for a girl or woman (форма обращения к девушке или женщине). Следует отметить наличие пометы *archaic* (архаичное), что свидетельствует о достаточно редком употреблении данной лексической единицы в живом общении в современном английском языке; 6) biology. *a cell or unicellular organism produced by the division of one of its own kind* (клетка или одноклеточный организм, образованный делением одного из своих видов). В приведенном определении необходимо обратить внимание на помету *biology*, определяющую терминологическую принадлежность анализируемой лексической единицы к сфере биологии. Также присутствует указание на способ образования дочернего организма, что происходит путем деления материнского организма; 7) physics. *physics (of a nuclide) formed from another nuclide by radioactive decay* (физические свойства (нуклида), появившиеся в результате радиоактивного распада другого нуклида). В данном определении также присутствует указание на терминологическую принадлежность исследуемой лексической единицы к сфере физики. В приведенном определении, равно как и в предыдущем, присутствует указание на способ образования нового организма, что происходит вследствие радиоактивного распада. Однако следует отметить, что оба определения лексической единицы *daughter* «дочь» имеют в своей основе значение – «образование нового продукта из уже имеющегося». В Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary также представлена этимологическая справка об образовании лексической единицы *daughter* «дочь». Согласно словарю, она образована от староанглийской лексической единицы *dohtor*, являющейся близкой по значению древневерхненемецкой лексической единице *tohter*, греческой *thugatēr* и санскритской *duhitá*. В анализируемом издании также представлено толкование лексической единицы *daughter* «дочь» в американском варианте английского языка: 1) a girl or woman as she is related to either or both parents: sometimes also used of animals (девушка или женщина по отношению к одному или обоим родителям: иногда используется по отношению к животным); 2) a female descendant (потомок женского пола); 3) a stepdaughter, an adopted daughter, a daughter-in-law (падчерица, приемный ребенок женского пола, сноха или невестка); 4) a female thought of as having been formed by some influence, as a child is by a parent (лицо женского пола, взгляды которого, по общепринятому мнению, были сформированы под влиянием какого-либо лица, также как и взгляды ребенка формируются под влиянием родителя); 5) anything thought of as like a daughter in relation to its source or origin (все, что, по общепринятому мнению, имеет отношение к источнику своего происхождения); 6) Physics an element that results immediately from the disintegration of a radioactive element (физические свойства элемента, проявляющиеся непосредственно после распада радиоактивного элемента).

Следует отметить, что в данном лексикографическом издании приводится этимологическая справка лексической единицы *daughter* «дочь», которая образовалась от среднеанглийской формы *doughter* и готической *dauhtar*, отмечается сходство данных лексических единиц.

Обсуждения и заключение

Проведя дефиниционный анализ лексической единицы *daughter* «дочь» по данным лексикографических источников английского языка, мы пришли к выводу о том, что базовым ее признаком является дефиниция «человеческий потомок женского пола», наличие которой было зафиксировано во всех анализируемых источниках.

Результаты дефиниционного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Дефиниционные характеристики лексической единицы *daughter* «дочь»

Дефиниции	CALD	MWLD	CCALED	
			English	American
Человеческий ребенок женского пола	+	+	+	+
Приемный ребенок женского пола		+		+
Представитель женского пола более молодого поколения		+		
Происхождение от чего-либо / под влиянием чего-либо		+		+
Продукт распада / радиоактивного распада исходного элемента		+	+	+
Последователь женского пола			+	
Представитель женского пола какой-либо местности			+	
Форма обращения (аппелятив)			+	

Согласно данным, приведенным в таблице, основным значением, наличие которого зафиксировано во всех анализируемых лексикографических источниках, является «человеческий ребенок женского пола», что говорит о том, что данное значение является базовым для всех носителей английского языка, т. е. в первую очередь образ дочери в сознании англоговорящих людей представлен данным значением. Далее по актуальности располагается значение, связанное с научной сферой – «продукт распада / радиоактивного распада исходного элемента» (оно зафиксировано в трех лексикографических источниках и по степени распространенности является вторым, что является свидетельством того, что данное значение располагается на первом уровне периферии ядерной структуры образа *дочь*). На втором уровне периферии располагаются значения: «приемный ребенок женского пола» (оно, согласно данным лексикографических источников, более актуально для носителей американского варианта английского языка). Было также зафиксировано значение «происхождение от чего-либо / в результате чего-либо», которое, как отмечено в таблице, также более характерно для американского варианта английского языка. Все остальные значения, присущие лексической единице *daughter* «дочь», расположены на третьем уровне периферии, заложенного в сознании носителей английского языка.

Подводя итог, следует отметить, что образ дочери в сознании носителей английского языка по данным наиболее авторитетных лексикографических источников представлен следующими характеристиками, расположенными в порядке уменьшения актуальности:

– человеческий ребенок женского пола;

– продукт распада или радиоактивного распада исходного элемента;

– приемный ребенок женского пола; происхождение от чего-либо / под влиянием чего-либо;

– представитель женского пола более молодого поколения; последователь женского пола; представитель женского пола; аппелятив.

Данные характеристики представляют собой основные черты, присущие образу «дочь» в сознании носителей английского языка, которые могут быть расширены за счет анализа различных видов дискурса, что будет являться продолжением исследования.

Список использованных источников

1. *Гроховская И. А.* Подходы к интерпретации понятия «жаргон» в отечественной лингвистике // Проблемы повышения эффективности научной работы в оборонно-промышленном комплексе России. Знаменск, 2018. С. 93–98.

2. *Мишечкина В. С., Засорина М. Е.* Особенности терминов свойства и терминов близкого некровного родства в русском и английском языках // Теоретические и прикладные вопросы образования и науки. Тамбов, 2014. С. 101–102.

3. *Громова Н. В.* Термины родства в спектре наук: основные подходы к категоризации, дефиниции и семантике // Евразийский гуманитарный журнал. 2017. № 1. С. 36–40.

4. *Громова Н. В.* Национально-культурная специфика субстандартной лексики: основные подходы к дефиниции лексикографическому описанию в отечественном и зарубежном языкознании // Studia Germanica, Romanica et comparatistica. 2017. Т. 13. № 3 (37). С. 5–14.

5. *Bagrintseva O. B.* Lexical units “свекр”, “золовка”, “свояченица” in the Russian language substandard layer (at the example of www.slovoborg.ru) // СТУДЕНТСТВО. НАУКА. ІНОЗЕМНА МОВА. ХНАДУ. Харків, 2016. С. 14–18.

6. *Завальников В. П., Савельева Е. С.* Некоторые представления о концепте родства в русском языковом сознании (по результатам ассоциативного эксперимента) // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Омск, 2018. С. 26–29.

7. *Шамилева Р. Д.* Семантика и структура чеченских паремий (с привлечением материала русского и английского языков). Махачкала : Алеф, 2018. 176 с.

8. *Федорова Е. П.* Термины родства и их связь с социальными институтами (на примере якутских тер-

минов родства) // Сборник научных трудов Sworld. Иваново, 2013. Т. 30 (3). С. 14–17.

Поступила 05.02.2019;
принята к публикации 08.02.2019.

Об авторах:

Багринцева Ольга Борисовна, заведующая кафедрой английского языка и технического перевода ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» (414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, д. 20а), кандидат филологических наук, bagrintsevaob@gmail.com

Симоненко Марина Александровна, доцент кафедры английского языка и технического перевода ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» (414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, д. 20а), кандидат филологических наук, masimonenko@yandex.ru

Зобнина Ольга Александровна, доцент кафедры «Государственное и муниципальное управление» АФ ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (414024, Россия, г. Астрахань, ул. Б. Хмельницкого, д. 33, корп. 1), кандидат филологических наук, June2676@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Багринцева Ольга Борисовна – научное руководство; подготовка начального варианта текста.

Симоненко Марина Александровна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

Зобнина Ольга Александровна – дефиниционный анализ, анализ полученных результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Grohovskaya I.A. Approaches to the interpretation of the term «jargon» in domestic linguistics. *Problemi povisheniya effectivnosti nauchnoy raboti v oboronno promishlennom komplekse Rossii* = The problems of scientific work effectiveness increasing in the Russian defense-industrial sector. Znamensk, 2018. P. 93–98. (In Russ.)

2. Mishechkina V.S., Zasorina M.E. Peculiarities of qualification terms and close inlaw kinship terms in the Russian and English languages. *Teoreticheskiye i prikladniye voprosi obrazovaniya i nauki* = Education and science theoretical and applied questions. Tambov, 2014. P. 101–102. (In Russ.)

3. Gromova N.V. Kinship terms in the frame of science: general approaches to categorization, definition and semantics. *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal* = Euroasian humanitarian journal. 2017; 1: 36–40. (In Russ.)

4. Gromova N.V. Substandard lexic national cultural specifity: the main approaches to definition of the lexical description in native and foreign linguistics. *Studia Germanica, Romanica et comparatistica.* 2017; 13 (3–37): 5–14. (In Russ.)

5. Bagrintseva O.B. Lexical units “свекр”, “золовка”, “свояченица” in the Russian lan-guage substandard layer (at the example of www.slovoborg.ru). *STUDENTSTVO. NAUKA. INOZEMNA MOVA. HNADU* = Studentship. Science. Foreign Languages. KNARU. Kharkov, 2016. P. 14–18.

6. Zavalnikov V.P., Savelyeva E.S. Some conceptualizations of kinship in the Russian linguistic consciousness (according to the associative experiment results). *Problemi modernizatsii sovremennogo vysshego obrazovaniya* = Modern higher education modernization problems: linguistic aspects. Omsk, 2018. P. 26–29. (In Russ.)

7. Shamileva R.D. Chechen idioms semantics and structure (The Russian and English languages usage). Makhachkala, Alef, 2018. 176 p. (In Russ.)

8. Fedorova E.P. The kinship terms and their connection with social institutes (at the Yakut kinship terms example). *Sbornik nauchnih trudov Sworld* = Scientific papers collection of Sworld. Ivanovo, 2013. T. 30 (3). P. 14–17. (In Russ.)

Submitted 05.02.2019;
revised 08.02.2019.

About the authors:

Olga B. Bagrintseva, Head of the department of the English language and technical translation department, Astrakhan State University (20 A, Tatischev St., Astrakhan, 414056, Russia), Ph.D. (Philology), bagrintsevaob@gmail.com

Marina A. Simonenko, Associate Professor, English language and technical translation department, Astrakhan State University (20 A, Tatischev St., Astrakhan, 414056, Russia), Ph.D. (Philology), masimonenko@yandex.ru

Olga A. Zobnina, Associate Professor, State and municipal management department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Bld 33/1, B. Khmelnitskogo St., Astrakhan, 414024, Russia), Ph.D. (Philology), June2676@yandex.ru

Contribution of the authors:

Olga B. Bagrintseva – research supervision; text initial version preparation.

Marina A. Simonenko – scholarly literature analyses.

Olga A. Zobnina – definition analyses, data analyses.

All the authors have read and approved the final manuscript.

УДК 8

Сопоставительный анализ однокомпонентных терминов международного гуманитарного права в русском и английском языках

В. В. Воробьев[1], Е. С. Закирова[1], А. Г. Давтян[1*], Т. А. Карпова[2], Л. П. Циленко[3]

[1]Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия
[2]Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, Россия
[3]Московский политехнический университет, г. Москва, Россия
[*]davtyan.anahit@gmail.com

Введение: авторами рассматриваются наиболее употребительные способы образования однокомпонентных терминов международного гуманитарного права (МГП) в английском и русском языках.
Материалы и методы: материалом для исследования послужила терминология МГП, выявленная методом сплошной выборки из англо-русских юридических словарей и электронных юридических словарей, а также иностранные научные статьи, учебная и научная литература, посвященные актуальным проблемам в области МГП. Кроме имеющихся в современной юридической терминографии известных словарей, в нашем исследовании использован «Англо-русский юридический словарь-справочник» (разработчики – Е. С. Закирова, Д. И. Лебедев, А. Р. Рева, Е. В. Цибизова).
Результаты исследования: выявлено, что формирование терминологии МГП как системы представляет собой длительный и многоступенчатый процесс, на каждой стадии которого степень упорядоченности терминологического материала возрастает. Образование однокомпонентных терминов, функционирующих в сфере МГП, происходит на основе таких традиционных способов словообразования, как семантический, морфологический, морфолого-синтаксический. Кроме того, появлению новых терминов способствуют заимствования, а также переход специальных лексических единиц из других научных областей. Анализ исследуемого языкового материала позволил установить, что образование новых терминов путем конверсии является одним из наиболее распространенных способов в терминологической системе МГП.
Обсуждение и заключения: исследование теории и практики профессиональной коммуникации в сфере МГП относится к числу актуальных, поскольку правовая коммуникация в условиях международных вооруженных конфликтов требует тщательного изучения особенностей функционирования специального юридического языка. Актуальность данного исследования также объясняется тем, что процесс лингвистического обеспечения норм МГП обусловлен изменениями в международной политической ситуации, правовых документах и требует постоянного развития.

Ключевые слова: однокомпонентные термины, многокомпонентные термины, терминообразование, сопоставительный анализ, конверсия, правовая терминология, язык для специальных целей в сфере международного гуманитарного права.

Благодарности: работа выполнена при поддержке РФФИ (проект № 18-012-00395/А «Лингвокультурологическая парадигма языка для специальных целей в правовой сфере (юридическая терминография)».

Comparative analysis of International Humanitarian Law monocomponent terms in Russian and English languages

V. V. Vorobiev[a], E. S. Zakirova[a], A. G. Davtyan[a*], T. A. Karpova[b], L. P. Tsilenko[c]

[a]Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia
[b]Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia
[c]Moscow Polytechnic University, Moscow, Russia
[*]davtyan.anahit@gmail.com

Introduction: the most common ways of forming single-component terms of International Humanitarian Law (hereinafter – IHL) in English and Russian languages are discussed in this article.
Materials and Methods: the material for our study has been the terminology of International Hu-manitarian Law, revealed by continuous sampling method from English-Russian legal dictionaries and electronic legal dictionaries, as well as foreign scientific articles, educational and scientific literature devoted to the topical issues in International Humanitarian Law. In addition to the well-known dictionaries available in modern legal

terminography, in our study we have used the "English-Russian Legal Dictionary" developed by E. S. Zakirova, D. I. Lebedev, A. R. Reva, E. V. Tsibizova

Results: it has been revealed that the formation of IHL terminology as a system is a long and multi-stage process, at each stage of which the degree of the terminological material ordering increases. The formation of one-component terms functioning in the field of IHL occurs on the basis of such traditional methods of word formation as semantic, morphological, morphological-syntactic ones. Moreover, the emergence of new terms is occurred by borrowings, as well as by means of the special lexical units transition from other scientific fields. The analysis of being studied language material has allowed to establish that the formation of new terms by conversion is one of the most common ways of new terms formation in International Humanitarian Law terminology.

Discussion and Conclusions: the study of the theory and practice of professional communication in the field of IHL is relevant, since legal communication in the context of international armed conflicts requires careful research of a special legal language functioning. The relevance of this study is also explained by the fact that the process of linguistic support of IHL norms is due to changes in the international political situation, legal documents and requires constant development.

Key words: monocomponent terms, multicomponent terms, term formation, comparative analysis, conversion, legal terminology, language for special purposes in the field of International Humanitarian Law.

Acknowledgements: the work is done under support of Russian Foundation for Basic Research grant № 18-012-00395/A "Linguoculturological Paradigm of Legal Language for Specific Purposes (Legal Terminography)".

Введение

В данной статье нами рассматриваются наиболее употребительные способы образования однокомпонентных терминов МГП в английском и русском языках.

Для изучения основных терминов, понятий, применяемых в правовой коммуникации в рамках МГП как новейшей отрасли международного права, нами были использованы основные международные конвенции, протоколы, Устав ООН и др. Мы провели анализ терминов МГП, номинирующих определенные международные правила, принципы, связанные с защитой прав не принимающих (или прекративших) участие в боевых действиях людей, к которым относятся гражданское население, военно-медицинский персонал, журналисты, раненые, военнопленные, потерпевшие авиа- и кораблекрушение и другие люди, имеющие право на определенные гарантии по защите их жизни. Кроме того, нами исследованы термины, номинирующие эмблемы и отличительные знаки, используемые для идентификации защищаемых людей, средств гражданской обороны, мест и объектов, представляющих культурную ценность. Считаем, что все эти факторы требуют лингвистического обеспечения и выдвигают перед исследователями задачи, связанные с изучением особенностей используемых в данной отрасли права специальных языковых средств.

Обзор литературы

Методологической основой исследования послужили научные труды в области теории и практики языка для специальных целей отечественных и зарубежных авторов, в частности В. М. Лейчика [1], Н. Б. Гвишиани [2], С. В. Гринев-Гриневича [3], Е. С. Закировой [4], О. А. Зяблова [5], О. А. Комарова [6], Л. В. Попова [7], L. Bowker [8], T. Hutchinson [9] и др. Анализ работ, посвященных исследованию особенностей языка для специальных целей, позволяет утверждать, что их наибольшее количество посвящено изучению лексического состава, т. е. терминологий, обозначающей специальные понятия той или иной отрасли профессионального знания. Важное значение для исследования специальной лексики, представленной отраслевыми терминологиями, имеют теоретические труды по терминоведению А. В. Суперанской [10], Б. Н. Головина и Р. Ю. Кобрина [11], С. В. Гринева [12] и др.

Материалы и методы

К основным методам исследования относятся: метод этимологического анализа, позволяющий изучить происхождение исследуемой терминологии; метод историко-диахронного анализа, направленный на выявление сущностно-временных изменений в развитии терминов, используемых в области МГП; сравнительно-сопоставительный метод, способствующий выявлению специфики разноязычных терминов, применяемых в исследуемой сфере. Материалом для исследования послужила терминология МГП, выявленная методом сплошной выборки из англо-русских юридических словарей и электронных юридических словарей, а также иностранные научные статьи, международные правовые документы, учебная и научная литература, посвященные актуальным проблемам в области МГП. Кроме того, использован «Англо-русский

юридический словарь-справочник» (разработчики – Е. С. Закирова, Д. И. Лебедев, А. Р. Рева, Е. В. Цибизова) [13].

Результаты исследования

Нами рассмотрены способы образования однокомпонентных терминов на материале русского и английского языков для специальных целей в сфере МГП. Всего исследовано 1249 терминов в русском и 1189 терминов в английском языках. В процентном соотношении в русской терминологии встречается 33,7 % однокомпонентных терминов, в английской – 31,3 %. Следует отметить, что многокомпонентные термины, составляющие соответственно 66,3 % в русском языке и 68,7 % в английском для специальных целей в сфере МГП, не относятся к дискуссионным вопросам данной статьи (рис. 1, 2).

Рис. 1. Процентное соотношение однокомпонентных и многокомпонентных терминов в английской терминологии по МГП

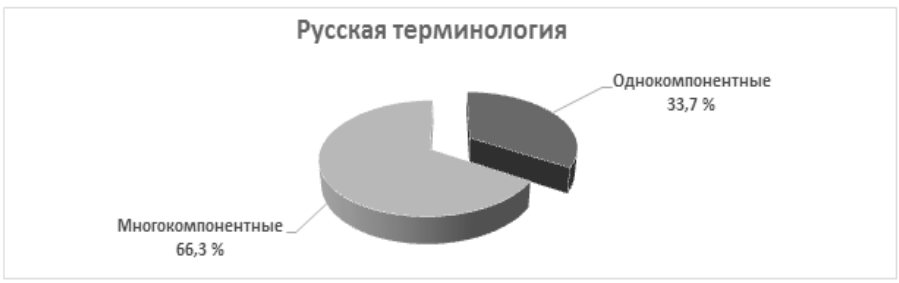

Рис. 2. Процентное соотношение однокомпонентных и многокомпонентных терминов в русской терминологии по МГП

Результаты исследования терминологии МГП позволяют утверждать, что в процессе уточнения, конкретизации либо расширения правовых понятий, номинируемых однокомпонентными терминами, отмечается появление многокомпонентных терминов. В ходе исследования нами выявлено, что к наиболее распространенным способам образования терминов, применяемых в области МГП, относятся конверсия, морфологический, семантический, морфолого-синтаксический, а также специализация значения.

Считаем необходимым отметить, что в составе терминологии МГП используются лексемы, заимствованные из других научных областей знания. Исследование показало, что при переходе лексемы в терминологию МГП из другой научной области наблюдается изменение его значения, например, из математики: *bilateralism (двусторонность)*, *caliber (диаметр)*, *divider (циркуль)*, *unilateral (односторонний)* и др.; из физики: *carbine (карабин)*, *power (мощность)*, *pressure (давление)* и др.; из химии и биологии *bacteriological (бактериологический)*, *biological (биологический)* и др.; из географии: *area (область, сфера)*, *space (пространство)* и др. В русском списке терминов МГП преобладает семантический способ их образования, осуществляемый путем перехода в результате переосмысления из других терминологий в виде как однокомпонентных терминов, так и в составе многокомпонентных терминов: *двусторонний*, *многосторонний*, *зоны*, *проливы*, *нота*, *оружие*, *патрон*, *суперкислоты* и др.

Сопоставительный анализ однокомпонентных терминов подтверждает существование зависимости и тесной связи между типологией словообразования и общей типологической характеристикой языка[1]. Нами выявлено, что на основе имеющихся известных понятий появляются новые термины с более углубленным значением. Так, родовое понятие *«конфликт»* в английской терминологии получило следующее развитие: *conflict – “conflict, armed”; “conflict, hot”; “conflict, intergroup”; “conflict, international armed”; “conflict, inter-state”; “conflict, intra-state”; “conflict, intractable / protracted”; “conflict, latent”; “conflict, major armed”; “conflict mitigation / management”*. В русском языке указанные термины могут быть представлены следующим образом: *конфликт; вооруженный конфликт; горячий конфликт; межгрупповой конфликт; международный вооруженный конфликт; межгосударственный конфликт; внутригосударственный конфликт; неразрешимый / затяжной конфликт; скрытый конфликт; крупный вооруженный конфликт; смягчение / управление конфликтами* и др.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют утверждать, что образование новых терминов путем конверсии является одним из наиболее распространенных способов в общем составе терминологии МГП. Результаты проведенного анализа показали, что путем конверсии происходит образование однокомпонентных терминов, к которым можно отнести, прежде всего, субстантиваты, образованные от глаголов: *to act – an action, to appeal – an appeal, to attack – an attack, to blockade – a blockade, to charge – a charge, to delegate – a delegate, to sabotage – a sabotage* и др. В русском языке рассматриваемые термины можно представить, как: *действовать – действие, обжаловать – обжалование, нападать – нападение, блокировать – блокада, обвинять – обвинение, делегировать – делегация, саботировать – саботаж* и др. В результате расширения значения происходит специализация понятия, что приводит к

[1] *Лейчик В. М.* Терминоведение. Предмет, методы, структура. М. : Либроком, 2014. С. 104.

появлению видовых понятий, которые, как правило, номинируются многокомпонентными терминами (терминологическими словосочетаниями), включающими в себя базовый компонент и зависимые слова (так называемые распространители), репрезентирующие дополнительные отличительные признаки.

Обсуждение и заключения

Правовая коммуникация в условиях международных вооруженных конфликтов требует тщательного изучения особенностей как функционирования специального юридического языка, так и теории и практики профессиональной коммуникации, определяемой рамками МГП. Актуальность данного исследования объясняется тем, что процесс лингвистического обеспечения норм МГП обусловлен изменениями в международной политической ситуации, в правовых документах и требует постоянного развития. В рамках данной статьи представлено описание особенностей однокомпонентных терминов как части исследования, связанного с изучением лексического (терминологического) состава языка для специальных целей, обслуживающего правовую коммуникацию в области МГП. Следует отметить, что исследование носит комплексный характер и решение основных задач позволило выявить языковые, стилистические, логические, структурные, прагматические нормы, являющиеся характерными для юридических текстов (конвенций, соглашений и др.), применяемых в области МГП. К результатам исследования следует отнести составление англо-русского словаря терминов международного гуманитарного права, в состав которого также включены рассмотренные в данной статье термины и их определения. Разрабатываемый словарь позволит переводчикам использовать наиболее точные и достоверные эквиваленты для адекватной передачи юридической информации.

Список использованных источников

1. *Лейчик В. М.* Терминоведение. Предмет, методы, структура. М. : Либроком, 2014. 264 с.

2. *Гвишиани Н. Б.* Практикум по корпусной лингвистике = English on computer a tutorial in corpus linguistic : учеб. пособие по английскому языку. М. : Высш. шк., 2008. 191 с.

3. *Гринев-Гриневич С. В.* Терминоведение = Terminology : учеб. пособие. М. : Академия, 2008. 304 с.

4. *Закирова Е. С.* Когнитивные основы формирования языка для специальных целей (на материале английской и русской автомобильных терминологий) : монография ; под науч. ред. Э. А. Сорокиной. М. : ИИУ МГОУ, 2014. 302 с.

5. *Зяблова О. А.* Определение термина в когнитивно-дискурсивной парадигме знания // Проблемы и методы современной лингвистики : сб. науч. тр. Вып. 1. / Рос. акад. наук. М. : Институт языкознания РАН, 2005. С.43–54

6. *Комарова З. И.* Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во УрФУ, 2012. 818 с. (эл. версия).

7. *Попова Л. В.* Лингвистический термин: проблема качества = Linguistic term: quality problem. Опыт составления «Комплексного словаря терминов функциональной грамматики». М. : ФЛИНТА, 2016. 396 с.

8. *Bowker L.* Handbook of Terminology. Edited by H. Kockaert, J. Hendrik, F. Steurs (ur.), 1. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, 2015. P. 521.

9. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 183 p. URL: http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031 (дата обращения: 01.03.2019).

10. *Суперанская А. В.* Общая терминология: вопросы теории. 6-е изд. М. : Либроком, 2012. 248 с.

11. *Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю.* Лингвистические основы учения о терминах. М., 1987. 105 с.

12. *Гринев-Гриневич С. В.* Терминоведение. М. : Академия, 2008. 304 с.

13. *Закирова Е. С., Лебедев Д. И., Рева А. Р., Цибизова Е. В.* Англо-русский словарь-справочник юридических терминов. М. : Научный центр правовой информации при Министерстве юстиции РФ, 2012. 222 с.

14. *Dugalich N., Alontseva N., Ermoshin Y.* Research on legal terminology teaching to nonlawyers. Publication: ICERI. 2018. № 11. С. 2159–2163. URL: https://library.iated.org/view/DUGALICH2018RES (дата обращения: 01.03.2019).

Поступила 06.03.2019;
принята к публикации 26.03.2019.

Об авторах:

Воробьев Владимир Васильевич, профессор, заведующий кафедрой русского языка юридического института РУДН (117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6), доктор филологических наук, ryss_yur_rudn@mail.ru

Закирова Елена Сергеевна, доцент кафедры иностранных языков и кафедры психологии и педагогики филологического факультета РУДН (117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6), доктор филологических наук, zes.64@mail.ru

Давтян Анаит Гагиковна, аспирант кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6), davtyan.anahit@gmail.com

Карпова Татьяна Анатольевна, доцент департамента языковой подготовки Финансового университета при Правительстве РФ (125167, Россия, г. Москва, Ленинградский пр., д. 49), кандидат педагогических наук, TAKarpova@fa.ru

Циленко Любовь Петровна, доцент кафедры «Иностранные языки» Московского политехнического университета (107023, Россия, г. Москва, Большая Семеновская ул., д. 38), кандидат педагогических наук, Tsilenko.LP@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Воробьев Владимир Васильевич – научное руководство.

Закирова Елена Сергеевна – подготовка начального варианта текста; критический анализ и доработка текста.

Давтян Анаит Гагиковна – сбор данных, проведение анализа; оформление диаграмм с результатами исследования; компьютерные работы; обеспечение ресурсами.

Карпова Татьяна Анатольевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

Циленко Любовь Петровна – анализ полученных результатов, обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Leychik V.M. Terminology. Subject, methods, structure. Moscow, Librokom, 2014. 264 p. (In Russ.)

2. Gvishiani N.B. Practical work on corpus linguistics = English in computer linguistic: study. manual in English. Moscow, High School, 2008. 191 p. (In Russ.)

3. Grinev-Grinevich S.V. Terminology: study guide. Moscow, Academy, 2008. 304 p. (In Russ.)

4. Zakirova E.S. Cognitive foundations of the formation of the language for special purposes (on the material of the English and Russian automotive terminology): monograph. Under the scientific ed. E.A. Sorokina. Moscow, IIO MGOU, 2014. 302 p. (In Russ.)

5. Zyablova O.A. Definition of the term in the cognitive-discursive paradigm of knowledge. *Problemi i metodi sovremennoy lingvistiki* = Problems and methods of modern linguistics: a collection of scientific works. Iss. 1. / Rus. Acad. Sciences. Moscow, Institute of Linguistics, RAS, 2005. P. 43–54. (In Russ.)

6. Komarova Z.I. Methodology, method, methods and technology of scientific research in linguistics. Tutorial. Ekaterinburg, UrFU Publ., 2012. 818 p. (In Russ.)

7. Popova L.V. Linguistic term: quality problem. Experience in compiling a “Comprehensive Dictionary of Functional Grammar Terms”. Moscow, Flinta, 2016. 396 p. (In Russ.)

8. Bowker L. Handbook of Terminology. Ed. by H. Kockaert, J. Hendrik, F. Steurs (ur.), 1. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 2015. 521 p.

9. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach. Cambridge, Cambridge University Press, 1987. 183 p. Available at: http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031 (accessed 01.03.2019).

10. Superanskaya A.V. General terminology: theory questions. 6th ed. Moscow, Librokom, 2012. 248 p. (In Russ.)

11. Golovin B.N., Kobrin R.Yu., Linguistic foundations of the theory of terms. Moscow, 1987. 105 p. (In Russ.)

12. Grinev-Grinevich S.V. Terminology. Moscow, Academy, 2008. 303 p. (In Russ.)

13. Zakirova E.S., Lebedev D.I., Reva A.R., Tsibizova E.V. English-Russian dictionary of legal terms. Moscow, Scientific Center for Legal Information under the Ministry of Justice of the Russian Federation, 2012. 222 p. (In Russ.)

14. Dugalich N., Alontseva N., Ermoshin Y. Research on legal terminology teaching to nonlawyers. Publication: ICERI 2018; 11: 2159–2163. Available at: https://library.iated.org/view/DUGALICH2018RES (accessed 01.03.2019).

Submitted 06.03.2019;
revised 26.03.2019.

About the authors:

Vladimir V. Vorobiev, Professor, Head of the Russian Language Department at the Law Institute of the RUDN University (6 Miklouho-Maclay St., Moscow, 117198, Russia), Dr. Sci. (Philology), ryss_yur_rudn@mail.ru

Elena S. Zakirova, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Philology of the RUDN University (6 Miklouho-Maclay St., Moscow, 117198, Russia), Dr. Sci. (Philology), zes.64@mail.ru

Anahit G. Davtyan, Postgraduate, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology of the RUDN University (6 Miklouho-Maclay St., Moscow, 117198, Russia), davtyan.anahit@gmail.com

Tatyana A. Karpova, Associate Professor, Department of Language Training, Financial University under the Government of the Russian Federation (49 Leningradsky pr., Moscow, 125167, Russia), Ph.D. (Pedagogy), TAKarpova@fa.ru

Lyubov P. Tsilenko, Associate Professor, Department of Foreign Languages of Moscow Polytechnic University (38 Bolshaya Semenovskaya St., Moscow, 107023, Russia), Ph.D. (Pedagogy), Tsilenko.LP@yandex.ru

Contribution of the authors:

Vladimir V. Vorobiev – scientific management.

Elena S. Zakirova – preparation of the initial version of the text; critical analysis and revision of the text.

Anahit G. Davtyan – data collection, analysis, design charts with the results of the study, computer work, the provision of resources.

Tatyana A. Karpova – a theoretical analysis of the literature on the problem research.

Lyubov P. Tsilenko – analysis of the results obtained, provision of resources.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 81’373.611: 811.511.152.2

Видовая деривация в юго-восточном диалекте мокшанского языка

Г. С. Иванова[1*], И. Я. Жебраткина[2]

[1]ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

[2]Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (АПУ ФСИН РФ), г. Рязань, Россия

[*]galina 17-05@yandex.ru

Введение: целью настоящей статьи является исследование видовой глагольной деривации как одного из продуктивных способов пополнения глагольной лексики в юго-восточном диалекте мокшанского языка.
Материалы и методы: методологической базой исследования являются основные положения теории словообразования в мордовских языках. В качестве основного метода был определен синхронно-описательный, предполагающий непосредственное наблюдение, анализ, классификацию языковых фактов. При междиалектном исследовании видовых маркеров использован также метод сравнительного анализа.
Результаты исследования: в юго-восточном диалекте мокшанского языка деривационная система является самой многообразной. Видовая деривация является одним из эффективных способов пополнения глагольной лексики. Маркеры образуют глаголы от глагольных же основ. В диалекте можно выделить четыре глагольных вида: некратный, однократный, многократный, начинательный. Глаголы образуются с помощью маркеров однократного вида: *-ta- / -t’a- // -t’e-; -t- / -t’-; -d- / -d’-; -da- / -d’a- // -d’e-; -ad’-; -kst- /-ksta-*; многократного вида: *-kšn’ə-; -n’ə-; -s’ə- / -c’ə-; -n’d’-/ -nd-; -šənd-; -ij- / -îj-; -a- // -e-*; начинательного вида – *-z’əv-;-gəd-/ -kəd-*.
Обсуждение и заключения: теоретические положения и выводы исследования будут иметь методологическое значение при изучении морфологии мокшанских диалектов, а также при выявлении специфики формообразующих маркеров вообще и видовой деривации в частности на междиалектном уровне. Подобный подход к исследованию может использоваться в вузе на практических занятиях со студентами при изучении разделов морфологии, морфемики, словообразования.

Ключевые слова: мокшанский язык, диалект, лексика, глагол, формообразование, видовой маркер.

Благодарности: авторы благодарны анонимному рецензенту, чьи комментарии позволили улучшить качество текста.

Specific derivation in the southeastern dialect of the Mokshan language

G. S. Ivanova[a*], I. Ya. Zhebratkina[b]

[a]Mordovia State University N. P. Ogarev, Saransk, Russia

[b]Academy of Management and Law, FPS of RF, Russia, Ryazan

[*]galina 17-05@yandex.ru

Introduction: the purpose of this article is to study the specific verbal derivation as one of the productive ways to supplement the verbal vocabulary in the southeastern dialect of the Mokshan language.
Materials and Methods: the methodological basis of the research is the main provisions of the theory of word formation in Mordovian languages. Synchronous descriptive, involving direct observation, analysis, classification of linguistic facts, was determined as the main research method. In the interdialectal study of species markers, a comparative analysis method was also used.
Results: in the southeastern dialect of the Mokshan language the verbal derivational system is the most diverse. Species verbal derivation is one of the effective ways to supplement verbal vocabulary. Species markers form verbs from verb stems. In the dialect four verb types can be distinguished: non-multiple, one-time, multiple,

initial. Verbs are formed with the help of the following markers: one-time type – *-t- / -t'a- // -t'e-; -t- / -t'-; -d- / -d'-; -da- / -d'a- // -d'e-; -ad'-; -kst- / -ksta-*; multiple species – *-kšn'ə-; -n'ə-; -s'ə- / -c'ə-; -n'd '- / -nd-; -šənd-; -ij- / -îj-; -a // -e-*; of the initial form – *-z'əv -; - gəd- / -kəd-*.
Discussion and Conclusions: the theoretical positions and conclusions of the study will have a methodological value in studying the morphology of Mokshan dialects, as well as identifying the specificity of the formative markers in general and the species derivation in particular at the inter-dialectal level. A similar approach to the study of species markers can be used in practical classes with students in studying sections of morphology, morphemics, and word formation in a higher educational institution.

Key words: Moksha language, dialect, vocabulary, verb, morphogenesis, species marker.

Acknowledgements: the authors are grateful to the anonymous reviewer whose comments have improve the quality of the manuscript.

Введение

Словообразование в любом языке в основном осуществляется двумя способами – морфологическим, или деривационным, и синтаксическим, или сложением основ. Морфологический, или деривационный, способ словообразования – самый продуктивный, он заключается в образовании новых слов путем присоединения к производящей основе словообразовательных маркеров и используется в образовании всех знаменательных частей речи, в том числе и глагольных. Все глагольные маркеры можно разделить на две группы: формообразующие и словообразующие. К формообразующим относятся залоговые, переходности и непереходности, видовые, модальные.

Юго-восточный диалект мокшанского языка является диалектом икающего типа, характеризующимся сохранением сингармонизма, чередованием узких гласных с редуцированным в безударной позиции, а также наличием среднеязычного й. В морфологическом плане он наименее изучен. Целью настоящей статьи является исследование видовой глагольной деривации как одного из продуктивных способов пополнения глагольной лексики юго-восточного диалекта мокшанского языка.

Материалы и методы

Методологической базой исследования являются основные положения теории слово- и формообразования в мордовских языках. Синхронно-описательный метод исследования, предполагающий непосредственное наблюдение, анализ, классификацию языковых фактов, был определен в качестве основного. В междиалектном исследовании видовых маркеров был использован метод сравнительного анализа.

Обзор литературы

В языках агглютинативного типа, к каковым относится и мокшанский язык, основным способом словообразования является морфологический, или деривационный [1]. Он заключается в образовании новых слов путем присоединения к производящей основе словообразующих маркеров [2]. Деривационный способ используется в образовании всех знаменательных частей речи, в том числе и глаголов [3].

Впервые о двух типах глагольного словообразования в мокшанском языке (от именных и глагольных основ) упоминается в середине 50-х гг. прошлого столетия в работе М. Н. Коляденкова «Глагольное словообразование в мордовских языках», опубликованной в Записках Мордовского научно-исследовательского института языка, литературы, истории и экономики [4]. В первой вузовской грамматике мордовских языков авторы различают глаголообразование и образование разновидностей глаголов: видовых, залоговых и прочих [5].

В мордовской лингвистике к вопросу о глагольных видах отношение неоднозначное. М. Е. Евсевьев в свое время писал о двух видах глагола: совершенном и несовершенном, первый выражает законченное, второй – незаконченное действие, также он обратил внимание на глаголы однократного и многократного действия [6]. С данной точкой зрения не был согласен Д. В. Бубрих, отмечавший, что в мокшанском и эрзянском языках виды глагола отличаются от таковых в русском языке; здесь нет глаголов законченного и незаконченного действия, так как данные значения проявляются недостаточно четко. По-мнению ученого, имеются лишь отдельные видовые моменты, указывающие на начало действия [7]. В последующих вузовских учебниках речь идет уже о грамматической категории вида, в основе которой лежит, в первую очередь, продолжительность действия [8–9]. С. И. Моськина, рассматривая глагольное словообразование в мокшанском и эрзянском языках, в своем исследовании делает сравнительно-сопоставительный анализ производных глаголов и словообразующих суффиксов [10].

Результаты исследования

Диалектные отличия мокшанского языка затрагивают, в первую очередь, фонетику [11].

Юго-восточный диалект мокшанского языка является диалектом икающего типа [12], характеризующимся сохранением такого фонетического явления, как палатально-велярный сингармонизм. Данное явление проявляется как на корневом, так и на аффиксальном уровне, в связи с этим в рассматриваемом диалекте глагольная деривационная система многообразнее, по сравнению с другими диалектами [13].

Все глагольные суффиксы можно разделить на две группы: формообразующие и словообразующие. Видовые суффиксы, наряду с залоговыми, переходности и непереходности, модальными относятся к формообразующим и образуют глаголы от глагольных основ.

В юго-восточном диалекте есть четыре вида глагола: некратный, однократный, многократный, начинательный. Глаголы некратного вида не имеют своих маркеров, например: *kodams* «вязать», *sodams* «знать», *solams* «растаять». В образовании остальных трех видов принимают участие специальные маркеры, агглютинация которых корректируется законом сингармонизма [14].

Так, глаголы **однократного вида** обозначают кратковременное неповторяющееся действие, которое передается с помощью маркеров: ***-ta- / -t'a- // -t'e*** (в центральном диалекте ***-t'ä***): *kon'-ə-ms* «зажмурить глаза» – *kon'č-ta-ms* «моргнуть», *viL'-n'ə-ms* «накрывать» – *viL'-t'a-ms* «накрыть» – *viL'-t'e-s'* (центр. *veL'-t'ä-s'*) «он накрыл»; ***-t- / -t'-***: *kur'k's-n'ə-ms* «скользить» – *kur'k's-t-ə-ms* «скользнуть»; *kər'aks-n'ə-ms* «кататься» – *kər'aks-t-ə-ms* «скатнуться»; *l'iŠ'-n'ə-ms* «выводить» – *l'iŠ'-t'-ə-ms* «вывести»; ***-d- / -d'-***: *kan'-n'ə-ms* «носить» – *kan-d-ə-ms* «принести»; *s'in'-n'ə-ms* «ломать» – *s'in'-d'-ə-ms* «сломать»; ***-da- / -d'a- // -d'e-*** (в центральном диалекте – ***-d'ä***): *as'kəl'-a-ms* «шагать» – *as'kəl-da-ms* «шагнуть», *nol-n'ə-ms* «отпускать» – *nol-da-ms* «отпустить»; *pər'vec'-c'ə-ms* «девать» – *pər've-d'a-ms* «деть» – *pər've-d'e-s'* (центр. *pər've-d'ä-s'*) «он дел»; ***-ad'-***: *kəRkšt-îj-ə-ms* «зажигать» – *kəRkšt-ad'-ə-ms* «зажечь»; *vəRt-îj-ə-ms* «мелькать» – *vəRt-ad'-ə-ms* «промелькнуть»; *pəlkšt-îj-ə-ms* «выныривать» – *pəlkšt-ad'-ə-ms* «вынырнуть»; ***-kst- /-ksta-***: *s'er'ed'-ə-ms* «болеть» – *s'er'et'-kst-ə-ms* «заболеть»; *məz-na-ms* «шмыгать (носом)» – *məz-kst-ə-ms / məz-ksta-ms* «шмыгнуть», *koz-ə-ms* «кашлять» – *koz-ksta-ms* «закашлять».

Глаголы **многократного вида** обозначают кратковременное повторяющееся действие. Они образуются с помощью суффиксов: ***-kšn'ə-***: *s'ijən'-d'-ə-ms* «расчесаться» – *s'ijən'-kš'n'ə-ms* «расчесываться», *kš't'i-ms* «плясать» – *kš't'i-kš'n'ə-ms* «приплясывать»; ***-n'ə-***: *s'in'-d'-ə-ms* «сломать» – *s'in'-n'ə-ms* «ломать», *kan-d-ə-ms* «нести» – *kan'-n'ə-ms* «носить», *lotkaf-t-ə-ms* «остановить» – *lotkaf-n'ə-ms* «останавливать»; ***-s'ə- / -c'ə-***: *mor-a-ms* «петь» – *mor-s'ə-ms* «петь», *pir'-a-ms* «огородить» – *pir'-s'ə-ms* «огораживать», *səRk-a-ms* «собраться» – *səRk-s'ə-ms* «собираться»; *van'-ə-ms* «понянчить» – *van'-c›ə-ms* «нянчить (многократно)»; *pan'-ə-ms* «прогнать» – *pan'-c'ə-ms* «прогонять»; ***-n'd'-/ -nd-***: *viš'-ə-ms* «найти» – *viš'-ə-n'd'-ə-ms* «искать», *iž-ə-ms* «погреться» – *iž-ə-n'd'-ə-ms* «греться», *pal-ə-ms* «сгореть» – *pal-ə-nd-ə-ms* «гореть», *uj-ə-ms* «плыть» – *uj-ə-n'd'-ə-ms* «плавать», *načk-ə-ms* «промокнуть» – *načk-ə-n'd'-ə-ms* «мокнуть»; ***-šənd-/ -š›ən›d'-*** (в центральном диалекте ***-šənd-***): *sa-ms* «прийти» – *sa-šənd-ə-ms* «приходить», *mu-ms* «найти» – *mu-šənd-ə-ms* «находить», *mi-ms* «продать» – *mi-š'ən'd'-ə-ms* «продавать», *pi-ms* «свариться» – *pi-š'ən'd'-ə-ms* «вариться»; ***-ij- / -îj-***; значение – многократность действия: *lap-ə-d'-ə-ms* «повесить» – *lap'-ij-ə-ms* «вешать», *lən't'e-d'-ə-ms* «провалиться» – *lun't'-ij-ə-ms* «проваливаться», *vəRt-ad'-ə-ms* «мелькнуть» – *vəRt-îj-ə-ms* «мелькать»; *kərkštad'-ə-ms* «зажечь» – *kərkšt-îj-ə-ms* «зажечь»; ***-a- // -e-*** (в центральном диалекте ***-ä-***): *sədər-da-ms* «погладить» – *s'əd'ər'-a-ms* «гладить» – *s'əd'ər'-e-s'* (центр. *sud'ər'-ä-s'*) «он гладил», *pəvər-da-ms* «повернуть» – *pəvər›-a-ms* «поворачивать» – *pəd'ər'-e-s'* (центр. *puvər'-ä-s'*) «он поворачивал».

Глаголы **начинательного вида** обозначают неожиданное начало действия, они образуются с помощью суффиксов: ***-z'əv-***: а) со значением звуковых, зрительных явлений и речевых процессов: *tora-ms* «грохотать» – *tora-z'əv-ə-ms* «загрохотать», *koRta-ms* «говорить» – *koRta-z'əv-ə-ms* «заговорить», *kəfčed-ə-ms* «сверкать» – *kəfčed'-ə-z'əv-ə-ms* «засверкать»; б) со значением физического состояния: *pil'-ə-ms* «бояться» – *pil'-ə-z'əv-ə-ms* «забояться», *d'ivanda-ms* «удивляться» – *d'ivanda-z'əv-ə-ms* «удивиться», *takəld-ə-ms* «волноваться» – *takəld-ə-z'əv-ə-ms* «заволноваться», *kərna-ms* «храпеть» – *kərna-z'əv-ə-ms* «захрапеть», *totna-ms* «трепетать» – *totna-z'əv-ə-ms* «затрепетать»; в) со значением движения: *kombəld-ə-ms* «бултыхаться» – *kombəld-ə-z'əv-ə-ms* «забултыхаться», *jaka-ms* «ходить» – *jaka-z'əv-ə-ms* «заходить», *n'ur'a-ms* «качаться» – *n'ur'e-z'əv-ə-ms* «закачаться»; ***-gəd-/ -kəd-/ -kad-***: *kaštərd-ə-ms* «шуршать» – *kaštər-gəd-ə-ms* «зашуршать», *kaldərd-ə-ms* «грохотать» – *kaldər-gəd-ə-ms* «загрохотать»; *kačad-ə-ms* «дымиться» – *kača-kəd-ə-ms / kača-kad-ə-ms* «задымиться».

Довольно часто на морфемном шве наблюдаются внутренние сандхи [15], например: *pid'ə-ms* «сварить» – *pi-c'ə-ms (< *pit'- + -s'ə- < *pid'ə- + -s'ə-)* «варить (многократно)»; *s'id'a-ms* «стелить» – *s'ic'-c'ə-ms (< *s'it'- + -c'ə- < *s'it'- + -s'ə- < *s'id'- + -s'ə-)* «стлать».

Обсуждение и заключения

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим результатам:

1. Видовая глагольная деривация является одним из эффективных способов пополнения глагольной лексики.

2. Юго-восточный диалект мокшанского языка характеризуется сохранением палатально-велярного сингармонизма на аффиксальном уровне, в связи с этим в рассматриваемом диалекте глагольная деривационная система, по сравнению с другими диалектами мокшанского языка, многообразнее.

3. Глагольные суффиксы подразделяются на две группы: формообразующие и словообразующие. Видовые суффиксы, наряду с залоговыми, переходности и непереходности, модальными относятся к формообразующим и образуют глаголы от глагольных основ.

4. Из четырех глагольных видов – некратного, однократного, многократного, начинательного – три образуются с помощью специальных маркеров, агглютинация которых подчиняется закону сингармонизма.

5. На морфемном стыке наблюдается явление сандхи, которое выражается в адаптации соседствующих звуков по признаку палатальности и велярности, глухости и звонкости и т. д.

Данные теоретические положения и выводы будут иметь методологическое значение при изучении отдельных вопросов морфологии на диалектном уровне. Подобный подход может использоваться на практических занятиях по лексикологии и словообразованию со студентами вузов при изучении родного языка; отдельные элементы могут применяться в школе на уроках родного, русского языков.

Список использованных источников

1. *Иванова Г. С., Седова П. Е.* Тяниень пингонь мокшень кялень лексикология = Лексикология современного мокшанского языка. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2014. 84 с.

2. *Келин М. А.* Валонь тиевома мокшень кялень валкс = Словообразовательный словарь мокшанского языка. Саранск : Мордов. кн. изд-вась, 1991. 207 с.

3. *Керестеш Л.* Основы мордовского языкознания. Дебрецен : Изд-во Дебреценского ун-та, 2017. 186 с.

4. *Коляденков М. Н.* Глагольное словообразование в мордовских языках // Зап. МНИИЯЛИЭ. Саранск, 1955. № 6. С. 91–107.

5. Грамматика мордовских языков: фонетика и морфология / под ред. М. Н. Коляденкова. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1962. 376 с.

6. *Евсевьев М. Е.* Основы мордовской грамматики. Избранные труды. Т. IV. Саранск, 1963. 183 с.

7. *Бубрих Д. В.* Историческая грамматика эрзянского языка. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1953. 272 с.

8. Грамматика мордовских языков / под ред. Д. В. Цыганкина. Саранск : Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, 1980. 431 с.

9. Мокшень кяль. Морфология = Мокшанский язык. Морфология / Н. С. Алямкин, К. И. Ананьина, Г. С. Иванова, В. М. Имярекова, А. Н. Келина, Т. И. Ломакина, В. И. Щанкина, М. А. Келин, А. П. Феоктистов, О. Е. Поляков / серматф-тиф Н. С. Алямкинонь кядяла. Саранск : [б.и.], 2000. 236 с.

10. *Моськина С. И.* Мордовские языки. Очерки по сравнительно-глагольному словообразованию (с описанием морфонологических процессов) / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2015. 83 с.

11. *Иванова Г. С., Кукушкина Н. Ф.* Степень изученности фонетического строя мокшанских диалектов // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ. 2011. № 4 (20). С. 99–108.

12. *Иванова Г. С.* Диалектная классификация мокша-мордовского языка (на основе лингвистического принципа) // Языки народов России: история и современность. Западный, 2017. Т. 1. С. 29–50.

13. *Жебраткина И. Я.* Глушковско-алексовские говоры мокшанского языка : автореф. дис. … канд. филол. наук. Саранск, 2013. 17 с.

14. *Иванова Г. С.* Особенности гармонии гласных в мордовских языках // Ценностное многообразие современной культуры. Западный, 2018. С. 57–79.

15. *Ишаева Л. В., Иванова Г. С.* Явление сандхи в мокша-мордовском языке // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2 (22). С. 109–111.

Поступила 23.01.2019;
принята к публикации 31.01.2019.

Об авторах:

Иванова Галина Софроновна, профессор кафедры мордовских языков ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» (430000, Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), доктор филологических наук, galina17-05@yandex.ru

Жебраткина Ирина Яковлевна, доцент кафедры иностранных языков Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (АПУ ФСИН РФ) (380037, Россия, г. Рязань, ул. Сенная, д. 1), кандидат филологических наук, miss.zhebratkina@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Иванова Галина Софроновна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор данных и анализ полученных результатов, компьютерные работы.

Жебраткина Ирина Яковлевна – проведение экспериментов, анализ полученных результатов, критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Ivanova G.S., Sedova P.Ye. Lexicology of the modern Moksha language. Saransk, Publishing House Mordov. University, 2014. 84 p. (In Mordovian-Moksha)
2. Kelin M.A. Word-formation dictionary of Moksha language. Saransk, Mordovian Book Publishing, 1991. 207 p. (In Mordovian-Moksha)
3. Kerestesh L. Fundamentals of Mordovian linguistics. Debrecen, Publishing house of Debrecen un-t. 2017. 186 p. (In Russ.)
4. Kolyadyonkov M.N. Verb word formation in Mordovian languages. *Zapiski Mordovskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta yazyka, literatury, istorii i ehkonomiki* = Notes of the Mordovian research Institute of linguistics, literature, history and Economics. Saransk, 1955; 6: 91–107. (In Russ.)
5. Grammar of Mordovian languages: phonetics and morphology. Ed. M.N. Kolyadyenkov. Saransk, Mordovian Book Publishing, 1962. 376 p. (In Russ.)
6. Evseviev M.Ye. Basics of Mordovian grammar. Selected Works. T. IV. Saransk, 1963. 183 p. (In Russ.)
7. Bubrikh D.V. Historical grammar of the Erzya language. Saransk, Mordovian Book Publishing, 1953. 272 p. (In Russ.)
8. Grammar of Mordovian languages. Ed. D.V. Tsygankin. Saransk, Mordovian State University, 1980. 431 p. (In Russ.)
9. Moksha language. Morphology / N.S. Alyamkin, K.I. Ananina, G.S. Ivanova, V.M. Imyarekova, A.N. Kelina, T.I. Lomakina, V.I. Shankina, M.A. Kelin, A.P. Feoktistov, O.Ye. Polyakov. Saransk, 2000. 236 p. (In Mordovian-Moksha)
10. Moskina S.I. Mordovian Languages. Essays on comparative verb word formation (with a description of morphological processes) / Mordov. State Ped. In-t. Saransk, 2015. 83 p. (In Russ.)
11. Ivanova G.S., Kukushkina N.F. The degree of knowledge of the phonetic system of Moksha dialects. *Vestnik nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnyh nauk pri Pravitel'stve Respubliki Mordoviya* = Bulletin of the Research Institute of Humanities under the Government of the Republic of Mordovian. 2011; 4 (20): 99–108. (In Russ.)
12. Ivanova G.S. The dialect classification of the Moksha-Mordovian language (based on the linguistic principle). *Yazyki narodov Rossii: istoriya i sovremennost'* = Languages of the Peoples of Russia: History and Modernity. Zapadnyj, 2017. V. 1. P. 29–50. (In Russ.)
13. Zhebratkina I.Ya. Glushkovsky-Alyokovskiy dialects of the Moksha language: author. Dis. … cand. filol. sciences. Saransk, 2013. 17 p. (In Russ.)
14. Ivanova G.S. Features of harmony of vowels in Mordovian languages. *Cennostnoe mnogoobrazie sovremennoj kul'tury* = Value diversity of modern culture. Zapadnyj, 2018. Pp. 57–79. (In Russ.)
15. Ishaeva L.V., Ivanova G.S. The phenomenon of sandhi in the Moksha-Mordovian language. *Gumanitarnyie nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2015; 2 (22): 109–111. (In Russ.)

Submitted 23.01.2019;
revised 31.01.2019.

About the authors:

Galina S. Ivanova, Professor, Department of Mordovian Languages, National Research Ogarev Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk, 430005, Russia), Dr. Sci. (Philology), galina17-05@yandex.ru

Irina Ya. Zhebratkina, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Academy of Management and Law, FPS of RF (1 Lesnaya St., Ryazan, 380037, Russia), Ph.D. (Philology), miss.zhebratkina@mail.ru

Contribution of the authors:

Galina S. Ivanova – theoretical analysis of literature on the research problem, data collection, and analysis of the obtained results, computer work.

Irina Ya. Zhebratkina – conducting experiments analysis of the results, critical analysis and revision of the text.

All the authors have read and approved the final manuscript.

УДК 811.161.1: 81’367.624(091)

История наречий – самая темная страница исторической грамматики русского языка

И. Ф. Мазанько, А. А. Зайцев*, М. В. Лукьянченко
ФГБО ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», г. Москва, Россия
**a.zaizev@mail.ru*

Введение: в статье представлен анализ результатов изучения истории образования древнерусских наречий. Целью исследования является восстановление исходного состояния, этапов развития и устранение искажений, возникших вследствие применения неточной методики изучения.
Материалы и методы: используется метод сопоставления письменных источников разных эпох для выявления достоверной картины истории образования наречий.
Результаты исследования: представлена альтернативная точка зрения относительно способов образования наречий в древнерусском языке, основанная на систематическом сопоставлении формы наречий в письменных источниках разных эпох.
Обсуждение и заключение: существующая теория образования наречий является общепризнанной. Однако она имеет существенные погрешности, которые очень трудно заметить, если не изменить метод исследования. Замеченные погрешности становятся объектом и тематикой научного обсуждения. Результатом является коренное изменение концепции образования наречий древнерусского языка.

Ключевые слова: древнерусский язык, словообразование наречий, критика понятия адвербиализации, исторические справки, первоначальные наречия, префиксация наречий, эволюция формы и семантики наречий, историческое словообразование и современная нормативная оценка, идентификация наречий.

History of adverbs is the darkest page in the Russian language historic grammar

I. F. Mazanko, A. A. Zaitsev*, M. V. Lukyanchenko
Russian State Agrarian University-Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia
**a.zaizev@mail.ru*

Introduction: the article analyzes the outcomes of studying the ancient Russian adverb formation history. This research aim is to restore the initial condition, development stages and falsification elimination, that have resulted from using the inexact learning methods.
Materials and Methods: the research uses the method of comparing written sources from different epochs for revealing the adverb history objective picture.
Results: the article represents the alternative standpoint, relative to the adverb formation ways in the ancient Russian language, based on systematic comparing of the adverb form in the different epoch written sources.
Discussion and Conclusions: the existing adverb formation theory is common. However it has considerable errors that are difficult to notice, unless the research method is changed. The errors noticed are becoming our scientific discussion object and theme. The outcome is the complete change of the ancient Russian language adverb formation conception.

Key words: adverb form and semantics evolution, adverb indexation, adverb prefixation, adverb word-formation, adverbialization idea criticism, ancient Russian language, historic references, historic word-formation and modern normative evaluation, initial adverbs.

Введение

Изучение истории наречий в настоящее время находится в состоянии застоя и не развивается. Имеющиеся знания так скудны, что раздел об истории наречий либо вообще отсутствует в учебниках по исторической грамматике, либо излагается бегло, в пределах одной-двух страничек. Объяснения способов образования держатся в основном на предположениях, не находящих подтверждения в письменных источниках. В статье предпринята попытка вывести изучение истории образования наречий из тупика на основе выявления системности и непрерывности словообразовательного процесса путем сопоставления языка письменных источников и их редакций разных эпох.

Обзор литературы

В отечественном языкознании история наречий издавна привлекает внимание. Литературы по истории образования наречий способом

адвербиализации накопилось предостаточно. Это традиционное направление широко представлено в работах известных ученых, в «Грамматике русского языка» Академии наук, в фундаментальном труде В. В. Виноградова «Русский язык. Грамматическое учение о слове», во всех учебниках. Для всех трудов характерно одностороннее мнение о способе образования наречий, которое, к сожалению, нередко находится в противоречии с показаниями древнерусских письменных источников и которое и привело в итоге к застою и тупику в этой области. Исследований же, которые представили бы процесс образования древнерусских наречий в точном соответствии с показаниями письменных памятников, причем и в альтернативном аспекте – с точки зрения словообразования – почти нет, хотя они крайне необходимы для выхода из тупика. Поэтому приходится ограничиться ссылкой лишь на кандидатскую диссертацию И. Ф. Мазанько «Образование наречий в русском языке XI–XVII вв. (на материале лексико-семантических групп со значением пространственной ориентации)» (1977).

Материалы и методы

Основным материалом исследования явился язык письменных памятников и находящиеся в нем наречия, их виды, семантика, связь и преемственность с предшествующими формами наречий, а также наблюдения над происходившими изменениями. Впервые широко привлекаются списки (варианты) письменных источников, используется метод словообразовательного анализа и колоночно-сопоставительный способ подачи иллюстративного материала в целях получения максимальной достоверности при объяснении истории образования древнерусских наречий.

Результаты исследования

Тотальное использование понятия адвербиализации превратило результаты изучения истории наречий в самую темную страницу исторической грамматики русского языка. Представление о наречиях как о застывших, окаменевших, пережиточных падежных формах не только погрузило в почти сакральную мглу древний период, но и до крайности обеднило и исказило историю образования и семантического развития этой богатейшей части речи. Теория адвербиализации на протяжении столетий была общепризнанной и не вызывала сомнений в своей достоверности, господствуя и в словарях.

Однако сопоставление письменных памятников разных эпох показывает, что это господство сомнительного свойства, потому что зиждется на хрупком основании: всего-навсего на внешнем сходстве форм, на обманчивой убедительности образования наречий типа **навстречу, напоследок, втайне, вновь, въявь, вдаль, вместо, вместе** и из предложно-падежных сочетаний: **на + встречу, в + даль, в + новь** и т. д. Внешнее сходство породило несколько проблем и весьма ощутимых трудностей, связанных: 1) с идентификацией наречий, 2) правописанием и 3) отражением наречий в словарях. Наречие в глазах составителей словарей выглядит настолько сомнительной частью речи, что в итоге у многих наречий так и нет права на собственное место в словаре и на собственную словарную статью. Нередко их считают вообще синтаксическим явлением. Многие наречия включаются в словарные статьи существительных и прилагательных, но не как наречия, а как формы этих частей речи с характеристикой: *«в значении наречия»*. Поскольку формы существительных и формы наречий действительно похожи друг на друга, то логически напрашивается и вывод: из этих сочетаний и образовались наречия. Так представлял себе этот процесс и А. М. Пешковский, который в 1914 г. утверждал, что у наречий настолько очевиден бывший падеж и предлог, что «без исторических справок, так сказать «на слух», «без особого научно-исследовательского аппарата можно определить это происхождение»[1] [1]. Проводником этой концепции в период советского языкознания стала Е. М. Федорук-Галкина. Для нее основополагающим вектором изучения наречий, кроме рассуждений А. М. Пешковского, стали и представления Мелетия Смотрицкого («наречия... падежи содержат»)[2] [2], которые она подробно развернула в «Грамматике русского языка» АН СССР 1952 г.[3] [3]. В понятиях адвербиализации представлена классификация наречий и в фундаментальном труде В. В. Виноградова[4] [4].

К сожалению, представления А. М. Пешковского о том, что объяснить образование наречий можно «на слух» и «без исторических справок», вводят в заблуждение. Вследствие таких обманчивых представлений изучение истории наречий оказалось в тупике, застыв на одной и той же точке и идее, а знания на том же уровне, какими были и 300 лет назад, при Мелетии Смотрицком.

---

[1] *Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. 7-е изд. М. : Учпедгиз, 1956. С.100, 143.

[2] *Федорук-Галкина Е. М.* Наречие в современном русском языке. М. : Моск. гос. ин-т. истории, философии и литературы, 1939. С. 89.

[3] Грамматика русского языка : в 2 т. / Фонетика и морфология. Т. 1 / Образование наречий. М. : Изд. АН СССР, 1953. С. 613–628.

[4] *Виноградов В. В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. Гл. V. Формы словообразования в системе наречий. М.-Л. : Учпедгиз, 1947. С. 340–368.

В отличие от А. М. Пешковского, мы сделали упор именно на исторические справки, на исследовательский аппарат и, конечно, не «на слух».

Развитие советского языкознания в идеях курса общей лингвистики Ф. де Соссюра немного изменило взгляды на источники образования наречий, но относительно только современных наречий. Составители «Грамматики» 1970 г. отказались рассматривать разряды и структуру наречий в понятиях адвербиализации. И все же в «Грамматике» 1970 г. раздел о наречиях оказался несвободным от неточностей вследствие сохранения традиционных представлений о падежных формах как источнике наречий в древнерусском языке. В силу этого авторы не различили диахронию и синхронию в словообразовательной структуре старых, но современных наречий. Поэтому в разряд наречий, образованных от существительных («мотивированных существительными», по их терминологии), вошли такие слова, как **наутро, навстречу, втайне, вдаль, впереди, издали, вокруг, сверху** и др., хотя с диахронической точки зрения эти наречия были образованы совсем не от существительных, а от уже существовавших наречий. В древнерусской форме они вошли и в современный русский язык, сохраняя ее до сих пор. Не имея представления об иных процессах образования наречий в древнерусском языке, кроме только как способом адвербиализации, те же авторы вынуждены были наречия типа **впереди, позади, издали**, которые не укладывались в структурные схемы, назвать префиксально-суффиксальными наречиями «единичными по составу»[5], с оговоркой: тип непродуктивный. Поясним: тип идентифицирован непродуктивным и назван «единичным по составу» только потому, что авторы анализировали прошлое наречий по-прежнему в понятиях адвербиализации и только с точки зрения участия существительных. Однако, повторим, указанные наречия, как и многие другие, были образованы вовсе не от существительных, а от наречий еще в древнерусском языке и сохраняют древнерусскую форму до сих пор. Вот потому и выглядят «единичными по составу». Процесс преобразования одной формы наречия в другую письменные источники отражают на протяжении всего периода древнерусского языка. Вот несколько примеров, показывающих основополагающую роль исторических справок, благодаря которым становится видно, как старая форма наречия места и времени **передѣ** входит в новые формы: **впереди, напереди, спереди** и совершенно без участия существительного ***передъ (предъ)***.

Передѣ *(«раньше всех»)* А се вины его... ехалъ еси съ пълку *(«с битвы»)* **передѣ** всѣхъ – *Синодальный список* Новгородской 1 летописи[6] [6].	**Въпередѣ** *(«раньше всех»)* А се вины его … ѣхалъ еси ис полку **впередѣ** всѣхъ – *Список Никольского* Новгородской IV летописи[7] [7].
Передѣ *(«выше, прежде»)* О нихъ же **передѣ** списахомъ – *Хлебниковский список* Ипатьевской летописи[8] [7].	**Въпередѣ** *(«выше, прежде»)* О немъ же **впередѣ** списахомъ – *Хлебниковский список* Ипатьевской летописи[9] [8].

Древнерусские наречия (как и современные, до «Грамматики» 1970 г.) с точки зрения словообразования и сопоставления форм и значений в письменных источниках разного времени вообще не изучались. Это порождало разного рода погрешности и искажения при толковании наречий. Укажем лишь одну из них.

Н. М. Шанский, теоретик словообразования, не относил, однако, процесс образования наречий к явлениям, где применима словообразовательная теория. Разумеется, форму ***извнутри*** он оценил как «просторечный редупликат», в котором «дублируются одни и те же морфемы», а «просторечное ***вовнутрь*** тавтологично трижды»[10] [9]. Правильной он считал форму **изнутри**, без звука **в**. И известный исследователь культуры речи Л. И. Скворцов наречие **вовнутрь** тоже считает принадлежностью «сниженной обиходно-разговорной речи», употребляемой в «нелитературном просторечии». Предлог **во**, по его мнению, есть всего лишь «тавтологическое усиление ... не обладает никакими дополнительными смысловыми или выразительными возможностями. Именно поэтому отвергается современной литературной нормой»[11] [10]. Такого же мнения придерживались и составители нормативных руководств начала XX в. В. Долопчев и В. И. Чернышев. «Вместо общепринятого правильно образованного наречия ***изнутри*** в русском литературном языке нередко встречается неправильное ***извнутри***»[12] [11]. Неясно одно: по какому критерию наречия разделены на «правильно образованное» и «неправильное», т. е.

[5] Грамматика современного русского литературного языка. М. : Наука, 1970. С. 299.

[6] Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов / под ред. А. Н. Насонова. М.-Л. : Изд. АН СССР, 1950. С. 24.

[7] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Новгородская и Псковская летописи. Т. 4 / Новгородская 4-я летопись. Вып. 3. Л. : Типография Эдуарда Праца, 1929. С. 486.

[8] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Ипатьевская летопись. Т. 2 / под ред. А. А. Шахматова. 2-е изд. СПб. : Типография Эдуарда Праца, 1908. С. 308.

[9] Там же. С. 392.

[10] *Шанский Н. М.* В мире слов. М. : Просвещение, 1978. С. 7, 8.

[11] *Скворцов, Л. И.* Большой толковый словарь правильной русской речи. 8 000 слов и выражений. М.-СПб. : ДИЛЯ, 2006. С. 107.

[12] *Чернышев В. И.* Правильность и чистота русской речи. Опыт русской стилистической грамматики. 4-е изд. М. : Изд. ЛКИ, 2010. С. 182.

неправильно образованное? И неужели и древнерусские книжники, и писатели-классики были не до такой степени умными, чтобы заметить «редупликацию», «тавтологию», «тавтологическое усиление», «нелитературность», «сниженность» форм?

К сожалению, выводы ревнителей в области чистоты литературного языка были бы более осторожными, если бы строй языка древних письменных источников оказался в поле их зрения. Еще раньше, в 1877 г., проф. Воронежского университета И. Николич тоже считал неправильными формы **въвнутрь, изъвнутри, въвнутри, кънаружЕ**, «как будто имеется существительное **наружа**»[13] [12]. Это очередной пример зависимости выводов от понятий адвербиализации: образование наречий непременно связывать только с существительными, хотя это вовсе не является обязательным и уж тем более закономерностью. Кроме **изъвнутрь, въвнутрь**, были еще формы **въвнутри** и **отъвнутрь**: «Град аще и крЂпкыми стЂнами облежа и бранными оружии преисплъненъ, **отвнутрь** же аще навЂтники *(«изменников»)* имать, ничто же пользуетъ» *(«ни крепкие стены, ни много оружия – ничто не спасет город, если в нём найдутся изменники»)* – Великие Минеи-Четьи[14] [13]; «Сия святая церковь есть краснЂиша, вся покровенна **отвнутрь** бревны четвероугольными»[15] [14]. И **отъвнутрь** тоже неправильно образовано?

Наконец, почему же и Н. В. Гоголь (да и не только он) использует формы **вовнутрь** и **извнутри**? Неужели и он не видит в них «сниженности» стиля, «тавтологического усиления»? Классик находит их вполне уместными, причем в поучительном, нравственном, моральном рассуждении. «А кто из вас, полный христианского смиренья, не гласно, а в тишине, один, в минуты уединенных бесед с самим собой, углубит **вовнутрь** собственной души сей тяжелый запрос: «А нет и во мне какой-нибудь части Чичикова?»[16]. В. И. Чернышев сделал упрек и К. И. Победоносцеву за употребление наречия ***извнутрь***. Неужели и образованнейший К. П. Победоносцев, воспитатель русских императоров, почетный член Петербургской и Французской академий наук, автор капитального труда «Курс гражданского права», блестящий переводчик, глава Святейшего Синода, переводчик евангелия так малограмотен, что не видит неуместности этой формы в Евангелии?

Итак, наречия **вовнутрь** и **извнутри** лингвистам показались ошибочными. «Ошибка возникает, очевидно, в связи с осмыслением наречия ***внутрь*** как существительного – внутренняя часть, внутренность чего-либо (отсюда ***во внутрь***, затем ***во-внутрь*** и, наконец – ***вовнутрь***). См. такое «усиление» предлога и наречия: ***насовсем*** вместо ***совсем***, ***извнутри*** вместо ***изнутри***, ***вовне*** вместо ***вне***»[17]. Мы считаем некорректной оценку этих форм как ошибок. Оспаривая точку зрения Л. И. Скворцова и Н. М. Шанского, будем опираться не на умозрительные комментарии, а на письменные источники и язык классиков. Кстати, Н. В. Гоголь делает еще одну «ошибку»: употребляет и наречие **извнутри**»[18]. Приравнивание нормализаторами формы извнутри к ошибкам приводит, к сожалению, к искажению языка Гоголя. В изданиях «Мертвых душ» для школьников «неправильное» извнутри заменяют на «правильное» **изнутри**.

Извнутри	**Изнутри**
После небольшого послеобеденного сна он приказал подать умыться и чрезвычайно долго тер мылом обе щеки, подперши их **извнутри** языком»[19].	После небольшого послеобеденного сна он приказал подать умыться и чрезвычайно долго тер мылом обе щеки, подперши их **изнутри** языком[20].

Объяснения Н. М. Шанского и Л. И. Скворцова – это очередной пример того, как нормы устанавливают «без исторических справок» и «на слух». **Извнутри**, употреблявшееся много веков, эти лингвисты сочли ошибкой в силу показавшейся им логической неуместности согласного **в**. Но не в умозрительных рассуждениях об ошибочности, а прежде всего на показаниях письменных источников мы будем делать выводы.

Формы **извнутри, вовнутрь, вовнутри** являются не ошибками, а продуктом закономерного словообразовательного процесса, о чем свидетельствуют письменные памятники разных эпох.

Н. М. Шанский, исходя из представлений об адвербиализации, объясняет, что наречие **внутри** (как и **внутрь**) «возникло путем слияния двух слов: предлога ***вън*** и существительного

---

[13] *Николич, И.* Неправильности в выражениях, допускаемые в современной печати // ФЗ. Воронеж. 1878. № 1. С. 2.

[14] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. / Вып. 10 (Н – Наятися) / под ред. О. И. Смирнова. М. : Наука, 1983. С. 32.

[15] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. / Вып. 13 (О – Опарный) / под ред. О. И. Смирнова. М. : Наука, 1983. С. 200

[16] *Гоголь Н. В.* Мертвые души. Поэма. М. : Гос. изд. детск. лит. Мин. просв. РСФСР, 1954. С. 357.

[17] *Скворцов Л. И.* Большой толковый словарь правильной русской речи. 8 000 слов и выражений. М.-СПб. : ДИЛЯ, 2006. С. 107.

[18] *Гоголь Н. В.* Мертвые души. Поэма. М. : Гос. изд. детск. лит. Мин. просв. РСФСР, 1954. С. 17.

[19] *Гоголь Н. В.* Собрание сочинений. В 6 т. / Н. В. Гоголь Мертвые души. Т. 5. М. : ГИХЛ, 1953. С. 924.

[20] *Гоголь Н. В.* Мертвые души // Русская литература : хрестоматия для 8 класса средней школы. М. : Просвещение» 1968. С. 512. То же и в др. изданиях.

утрь в форме местного падежа ***утри***»[21]. В этом объяснении все неточно, да и письменные источники не подтверждают эту версию. Да и сделано оно «без исторических справок» и «на слух», путем простого деления наречия на части. Во-первых, предлога в виде **вън-** в русском языке не было, как не было вообще предлогов с **н** в конце: **пон, дон, зан, подн, нан, сън, ун, изън**, а были предлоги без **н**: **въ, по, до, под, съ, у, изъ, въ, на**. Поэтому первоначально не было предлога **вън** и в наречиях **вънутрь, вънутри, изнутрь, изнутри**. Изначально это были наречия без **н**: **въутрь, изъутрь, изъутри**. Существительное **утрь**, разумеется, существовало, параллельно с наречием, но к образованию наречия **вънутрь** оно не имеет отношения. Да и вообще наличие существительного – это не обязательное условие для образования наречия. Даже если существительное существует и употребляется, но наречие может образоваться и не от него. Так, существительное **бродъ** существует с незапамятных времен, но наречие **въбродъ** возникает только в XVI в. и то не от этого существительного. И хотя существительное **стрѣча, въстрѣча** употребляется опять-таки издавна, но наречие **навстрѣчу** образуется только в XVI в. и вовсе не от этого существительного. Такая же ситуация происходила с наречиями **вънутри, вънутрь, изънутри, изнутрь** и т. д. В древнерусском языке **утрь** параллельно употребляется и как существительное, и как наречие, так же, как параллельно употребляются существительное **кругъ** и наречие **въкругъ**, которое образовалось не от этого существительного, а непосредственно от наречия **кругъ**, и словообразовательную преемственность между ними, а не с существительным фиксируют письменные источники.

Кругъ *(«вокруг»)*	**Въкругъ** *(«вокруг»)*
Внезапу... с небеснои высоты сшелъ орелъ и змия похватилъ и полете на высоту... Змии же нача **кругъ** орла укреплятися[22] [15].	Абие свыше орелъ спадъ змиа похвати и полетЕ на высоту, змии же начатъ укреплятися **вкругъ** орла[23] [16].

Словообразовательная история всех современных наречий, выражающих пространственное понятие о местонахождении во внутренней части или движении из нее, начинается с наречия **утрь**. Во всех современных формах сохранилось и сохраняется до сих пор это первоначальное наречие. ***Утрь*, въ*утрь*, вън*утрь*; н*утрь*, н*утри*, вън*утри*; изъ*утрь*, изън*утрь*, изън*утри*; вовн*утрь*, вовн*утри*; изъвн*утрь*, изъвн*утри*; *утрь*уду, вънъ*утрь*уду, изъ*утрь*уду.** **Утрь** было полисемантичным: обозначало и место (*где?*), и направление (*куда?*). Впоследствии эти значения стали выражаться самостоятельными формами, дифференцировавшись с помощью приставок **въ-** или **изъ-**, присоединявшихся к старому наречию. **Изъутрь** *(«изнутри, изнутрь»)*, **въутрь** *(«внутри, внутрь»)*. «Рыбу начатъ ... омывати распоръши ю обрѢте **утрь** *(где?)* въ неи камыкъ зЕло чюдьнъ»[24] [17]; «ОбрѢтъшю отъвьрсту двьрь, въскочи **утрь** *(куда?)* въ пещеру»[25]; «Святополкъ... всадилъ бяше въ погребъ два мужа... и онѢма ту пребывающема... **утрь** *(«внутри»)* спящема»[26] [18]; «И пришедъ же въ церкъвь... съказаше предъ всѢми клирикы... нама убо съпящема ... **утрь** *(«внутри»)* въ тьмьници, вънезапу бысть акы отъятъ покровъ... подруга *(«второго узника»)* ... оставляевЕ **утрь** *(«внутри»)*»[27]; «Петръ издалеча въслѢдъ его иде **утрь** *(«внутрь»)* въ дворъ»[28] [19]; «ХлѢбъ обрѢт на трапезЕ, **изутрь** *(«изнутри»)* ему подъѢдену»[29] [20]); «Моиси… уставивъ... законъ... **изутри** *(«изнутри»)* духовнаго»[30] [21]); «Единому же мужу сърази главу... И жена непраздна *(«беременная»)*, вышедши из дому, яко удари во чрѢво и вышибѢ младенець до версты [летѢ], лютъ же вопль от женъ **изутрь** въста, плач же и внѢшних, и стенание до небесѢ идяше. Кровь со забралъ течаше, яко река»[31] [22]. Позже в связи с присоединением приставок и в целях устранения стечения гласных появляется фонетическая вставка в виде звука **н**. Вместо **въутрь, въутри** возникают формы **вънутрь** и **вънутри**; вместо **ихъутрь** и **изъутри изънутрь** и **изънутри**, а затем и дополнительные приставки по законам словообразования: **въвнутри, изъвнутри, изъвнутрь**.

*О согласном **Н***. Он появляется после любого предлога (в том числе и после **въ**), когда тот присоединяется к слову, начинающемуся с гласного звука, в начале местоимений, глаголов, существительных. Возникают варианты: **яти** –

[21] *Шанский Н. М.* В мире слов. М. : Просвещение, 1978. С. 8.

[22] Сочинения И. Пересветова / подг. текст А. А. Зимин ; под ред. Д. С. Лихачева / М.-Л. : Изд. АН СССР, 1958. С. 124.

[23] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летопись по Воскресенскому списку. Т. 7 / под ред. А. С. Норова. СПб. : Тип. Эдуарда Праца, 1856. С. 126.

[24] Синайский патерик / под ред. С. И. Коткова. М. : Наука, 1967. С. 299.

[25] Там же. С. 382.

[26] Успенский сборник XII–XIII вв. / под ред. С. И. Коткова. М. : Наука, 1971. С. 66.

[27] Там же. С. 67.

[28] *Срезневский И. И.* Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Т. 3: Р-ω и дополнения А-М. На титуле: Т. 3. Вып I.: Р-СТЕП. СПб. : Тип. Императорской академии наук, 1903. С. 1317.

[29] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. / Вып. 6 (Зипунъ – Иянуарий) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1979 г. С. 212.

[30] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. Вып. 4 (Г-Д) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1977. С. 118.

[31] *Мещерский Н. А.* История иудейской войны Иосифа Флавия в древнерусском переводе / ред. : В. В. Данилов, Р. П. Дмитриева. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1958. С. 304.

няти, пояти – поняти, подъяти – подъняти, выиде – выниде, выимати – вынимати, уимати – унимати, въ его мѣсто – въ него мѣсто. В наречиях: **утрь – въутрь – вънутрь, утрь – изъутрь – изънутрь, утрьуду – вънутрьуду, утрьуду – изъутрьуду**. В современном языке этот процесс продолжается, ср. варианты: **у его – у него, до его – до него, сымать-снимать, подымать-поднимать** (древнерусск.: **съимати, подъимати**). Фонетический процесс вставки н отражают письменные источники постоянно.

Формы без **Н**	Формы с **Н**
Утрьнии *(«внутренний»)* Болѣзни... плоть его всю губляху и **утрьняя** его тлима бываху»[32] [23].	**Нутрьнии** *(«внутрений»)* «Терзаше недугъ мою **нутреню** и все тѢло»[33] [24].
Утрьнии *(«внутренний»)* И тогда видѣвъ внѣшнюю рати, престаша от **утрьняя** рати[34]. РасЕдеся ему чрево и истекоша вся **утреняя** его[35].	**Вънутрьннии** И тогда видѣвше внѣшнюю рать, престаша от **внутрьняя**[36]. «Овъ удавивъся и истекоша ему **внутрьняя** вся»[37].
Егда **Егда** бо тѣло уснѣть, душа, без мятежа сущи, сладко покои имать и... бесѣдуеть съ богомъ[38].	**Вънегда** **Внегда** бо внидеть в нѣ, цвѣтеть и живо есть, и **егда** отходить, и усхнеѣть и умрѣть[39].
Яти *(«взять»)* Идѣ сквозѣ Ѣрихон, тщашеся **яти** убиица брата его[40].	**Няти** *(«взять»)* Идѣ сквозѣ Ѣрихон, тщашеся **няти** убиица брата его[41].
Пояти *(«взять»; «взять в жены»)* И по крещеньи возва ю [Ольгу] и рече еи: хощю тя **пояти** собѣ женѣ. Она же рече: како хощеши мя **пояти**, крестивъ мя и нарекъ мя тъщерью[42] [25].	**Поняти** *(«взять»; «взять в жены»)* И призва ю царь, рече еи: хощу тя **поняти** жене. Она же отъвѣща: како мя хощеши **поняти** женѣ, а крестивъ мя самъ и нарекъ мя дщерь[43] [26].

Продолжение табл.

Подъяти *(«убить»)* Они не смѣша на нь рукы **подъяти**[44].	**Подъняти** *(«убить»)* Они не смѣюще на нь рукы **подняти**[45].
Отъяти Цѣлуи ко мнѣ крестъ на томъ, како ти не **отъяти** ничего ото княгини моеи… не даи ми Богъ того, оже бы мнѣ **отъяти**… у твоеи княгинѣ[46].	**Отъняти** Цѣлуи къ мнѣ крестъ на томъ, како ти не **отъняти** ничего отъ княгини моея… не даи ми Богъ того, аже бы мнѣ **отъняти** … у твоеи княгини[47].
Уимати Исходящу уже последнему часу нощи, а огню **уимающуся**… начатъ молебенъ пѣти[48] [27].	**Унимати** Исходящу же послѣднему часу нощи, а огню **унимающусь**... начатъ молебенъ пѣти[49] [28].
Въ его мѣсто *(«вместо его»)* Преставися епископъ Ростовскии Пахомии, а **въ его мѣсто** поставленъ бысть… чрьноризьць... Кирилъ изъ Суждаля[50].	**Въ него мѣсто** *(«вместо него»)* Преставися епископъ ростовъскии Пахомии, и **в него мѣсто** поставленъ бысть Кирил черноризец из Суздаля[51].
Въ ихъ мѣсто *(«вместо их»)* Титъ рече: Аще и срѣди ея [церкви] стояще, июдѣи бьются, то николи же погублю бездушьныя] **в их мѣсто**, ни пожгу... аще ли стоить, то красота будеть нашея власти[52]. «Очисти пьрвѢе **утрьнее** стькляници и блюду»[54].	**Въ нихъ мѣсто** *(«вместо них»)* Титъ рече: Аще срѣди ея стояще, июдѣи бьются, то николи же погублю бездушьныя **в них мѣсто** ни пожгу... аще ли стоить, то красота будеть нашея власти[53]. Очисти преже **внутрьнее** стькляници[55].

[32] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. / Вып. 2 (В – Волога) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1975. С. 187.

[33] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. / Вып. 11 (Не – Нятый) / под ред. А. Н. Шаламова. – М. : Наука, 1975. С. 449.

[34] *Мещерский Н. А.* История иудейской войны Иосифа Флавия в древнерусском переводе / ред.: В. В. Данилов, Р. П. Дмитриева. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1958. С. 363.

[35] *Срезневский И. И.* Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Т. 3: Р-ω и дополнения А-М. На титуле: Т. 3. Вып I. : Р-СТЕП. СПб. : Тип. Императорской академии наук, 1903. С. 1318.

[36] *Мещерский Н. А.* История иудейской войны Иосифа Флавия в древнерусском переводе / ред.: В. В. Данилов, Р. П. Дмитриева. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1958. С. 363.

[37] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. / Вып. 2 (В – Волога) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1975. С. 189.

[38] *Мещерский Н. А.* История иудейской войны Иосифа Флавия в древнерусском переводе. / ред.: В. В. Данилов, Р. П. Дмитриева. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1958. С. 460.

[39] Там же.

[40] Там же. С. 196.

[41] Там же.

[42] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Лаврентьевская летопись. Т. 1 / под ред. И. Ф. Карского. 2-е изд. СПб. : Тип. Эдуарда Праца, 1926. С. 61.

[43] Летописец Переяславля Суздальского, составленный в начале XIII в. // Издан Н. Оболенским. М., 1851. С. 17.

[44] *Мещерский Н. А.* История иудейской войны Иосифа Флавия в древнерусском переводе / ред.: В. В. Данилов, Р. П. Дмитриева. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1958. С. 197.

[45] Там же. С. 197.

[46] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Ипатьевская летопись. Т. 2 / под ред. А. А. Шахматова. 2-е изд. СПб. : Тип. Эдуарда Праца, 1908. С. 304.

[47] Там же.

[48] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Симеоновская летопись. Т. 18 / под ред. А. Е. Преснякова. – СПб : Тип. М. А. Александрова, 1913. С. 246.

[49] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летописный свод 1497 г. Летописный свод 1518 г. (Уваровская летопись) Т. 28 / под ред. М. Н. Тихомирова. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1963. С. 306.

[50] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летопись по Воскресенскому списку. Т. 7 / под ред. А. С. Норова. СПб : Тип. Эдуарда Праца, 1856. С. 124.

[51] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летописный свод 1497 г. Летописный свод 1518 г. (Уваровская летопись) Т. 28 / под ред. М. Н. Тихомирова. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1963. С. 47.

[52] *Мещерский Н. А.* История иудейской войны Иосифа Флавия в древнерусском переводе / ред.: В. В. Данилов, Р. П. Дмитриева. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1958. С. 415.

[53] Там же.

[54] *Срезневский И. И.* Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Т. 3 : Р-ω и дополнения А-М. На титуле: Т. 3. Вып. I : Р-СТЕП / И. И. Срезневский. СПб. : Тип. Императорской академии наук, 1903. С. 1318.

[55] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. / Вып. 2 (В – Волога) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1975. С. 194.

Окончание табл.

Ты вънѣшнее видиши, а азъ **утренее**[56].	Не зримъ бо на лицѣ, но прозримъ **внутринѣя** когождо[57].

Фонетическая вставка **Н** происходит, разумеется, и в наречиях. В так называемый домонгольский период сосуществуют варианты с **и** и без **н**: **въутрь** и **въ-н-утрь**, **изъутрь** и **изъ-н-утрь**. Впоследствии варианты без **н**: **утрь, въутрь, изъутрь, изъутри** безвозвратно уходят в прошлое. В обычай употребления входят только наречия с **н**, причем наречие может быть и без предлога: в виде **нутри**.

Нутри *(«внутри»)*	**Вънутри**
Загорѣся посадъ на Москвѣ у Николы у Мокрого ... истомно же тогда было и **нутри** города[58].	Загорѣся посадъ на Москвѣ у Николы у Мокрого... истомно же тогда было и **внутри** города[59] [29].

Понятие *«внутри»* выражается вариантами: **нутрь, нутръ, нутри, внутри**, что выявляется при сопоставлении летописей. Как параллельно существуют существительное **кругъ** и наречие **кругъ**, так параллельно же существуют существительное **нутрь** и наречие **нутрь, нутри**. Наречие **внутри** существует в исторически разных формах, как и существительное в формах **утрь, нутрь, нутръ, вънутрь, вънутръ**.

Нутрь *(«кремль»)*
На МосквЕ... загорѣся за рѣкою... погорѣ весь посадъ... и торгъ... всѣ дворы... и **нутрь** града весь згорѣ[60] [30].
Нутрь *(«внутри»)*
Истомно же тогда было и **нутрь** городу, поне же бо вѣтрене было и вихоръ многъ, но богъ сохрани его[61] [31].
Нутри *(«внутри)*
Истомно же бѣ тогда велми и **нутри** граду (вар.: города) ... но милостию божиею... заступленъ бысть»[62].

[56] *Срезневский, И. И.* Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Т. 3 : Р-ѡ и дополнения А-М. На титуле: Т. 3. Вып I : Р-СТЕП / И. И. Срезневский. СПб. : Тип. Императорской академии наук, 1903. С. 1318.

[57] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. Вып. 2 (В – Волога) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1975. С. 189.

[58] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летопись по Воскресенскому списку. Т. 7 / под ред. А. С. Норова. СПб : Тип. Эдуарда Праца, 1856. С. 154.

[59] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Вологодско-Пермская летопись Т. 26 / под ред. М. Н. Тихомирова. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1959. С. 225.

[60] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летописный сборник, именуемый Тверской летописью Т. 15 / под ред. А. Ф. Бычкова. СПб. : Тип. Леонида Демиса, 1863. С. 502.

[61] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Московский летописный свод конца XV в. Т. 25 / под ред. М. Н. Тихомирова. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1949. С. 281.

[62] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летописный свод 1497 г. Летописный свод 1518 г. (Уваровская летопись) Т. 28 / под ред. М. Н. Тихомирова. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1963. С. 303.

Окончание табл.

Внутри
Истомно же было тогда было и **внутри** граду, понеже бо вѣтрено было и вихоръ многъ; но Богъ сохранилъ его[63] [32].

Дополнительные примеры, показывающие параллельность сосуществования и употребления наречий и существительных.

Существительное	**Наречие**
«Удари им о землю, и рассѣдся **нутрь** его, и кости скруши»[64].	Приде... лѣчити свою немочь, яже бѣ ему **внутрь** *(«внутри»)*[65].
Стъкляница и блюдо очищаете; а **внутрь** ваша полна неправды и нечистоты»[66] [23].	Но внутрьнима очима **внутрь** *(«внутри»)* лежащее подобаетъ видѣти»[67]).
Прията то вино окормъ из **нутри** человеческаго выгонит[68].	Загорѣся на Москвѣ **внутри** града, близь Никольскихъ вратъ[69].
Церквеи каменыхъ 10 обгорѣ, а у адиннатои, у Вознесениа, и **нутрь** выгорѣ[70].	Мы же…нынѣ, затворени, сѣдим **внутрь** цьркъви[71].

Как видим, существительные и наречия сосуществуют параллельно. Обычно пытаются выяснить, что представляет собой сочетание **нутри** граду: со сформировавшимся уже или еще с формирующимся наречием. В таких сочетаниях нужно уточнять только смысл, но не связывать их с образованием наречий, потому что наречия давно существуют и употребляются параллельно с существительными.

Итак, в современных наречиях **внутрь, внутри, изнутри** сохраняется первоначальное наречие **утрь**. Преобразование одной формы наречия в другую, непрерывность развития форм и семантики в сфере наречий письменные памятники отражают постоянно, и это можно проследить по самым разнообразным источникам.

[63] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летописный сборник, именуемый Патриаршею или Никоновскою летописью. Т. 10 / под ред. А. Ф. Бычкова. СПб. : Тип. министерства внутренних дел, 1885. С. 281.

[64] Летописец Переяславля Суздальского, составленный в начале XIII в. / Издан Н. Оболенским. М., 1851. С. 42.

[65] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Лаврентьевская летопись. Т 1 / под ред. И. Ф. Карского. 2-е изд. СПб : Тип. Эдуарда Праца, 1926. С. 452.

[66] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. Вып. 2 (В – Волога) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1975. С. 246.

[67] Там же. С. 187.

[68] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. Вып. 11 (Не – Нятый) / под ред. А. Н. Шаламова. М. : Наука, 1975. С. 450.

[69] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летописный свод 1497 г. Летописный свод 1518 г. (Уваровская летопись) Т. 28 / под ред. М.Н. Тихомирова. – М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1963. С. 309.

[70] Там же.

[71] Там же.

Утрь *(«внутрь, внутри»)*	**Въутрь** *(«внутрь, внутри»)*	**Вънутрь** *(«внутрь, внутри»)*
Лежащиихъ **утрь** въ сьрдьци господьни... таинъ[72].	**Въутрь** въ домоу Божии ясти[73].	И до утра **внутрь** бывшю в дому[74].
Моиси...въ облакъ **утрь** въступивъ[75].	Въходитъ игуменъ въ олтарь **въутрь**[76].	[Моисеи] въ облакъ **внутрь** входя[77].
Въ КупрЂ суща **утрь** въ градЕ ПафЕ[78].	ПогорЂ градъ Москва **нутрь** весь[79].	Не бысть ... кладезя **внутрь** града[80].

Приведем и примеры, отражающие вставку **н** после предлога **изъ** перед старым наречием **утрь**.

Изъ*утрь*	**Изънутрь**	**Изъвн*утрьюду***
Рече хромець къ слѣпцю, что убо благоухание **изутрь** полѣтаеть мя[81].	Что убо благоухание полѣтаеть **изнутрь** вратъ[82].	Что се убо благоухание из**внутрьюду** вратъ полѣтаетъ на мя[83].

Утрь
«ОбрЕтоша неотъвьрьсты небесьныя затворы... глаголюще: господи, господи, отъвьрьзи намъ: **утрь** *(«изнутри»)*, судию зовуща[84]).
Изъ*утрь*
Иоанъ, **изъутрь** подкопавъ, доиде до приспы под землею. И суха дрова и смолна подложивъ съ сѢрою, и зажегъ… падошася и стѢны[85].

[72] Успенский сборник XII–XIII вв. / под ред. С. И. Коткова. М. : Наука, 1971. С. 368.

[73] *Срезневский, И. И.* Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Т. 3 : Р-ω и дополнения А-М. На титуле: Т. 3. Вып I. : Р-СТЕП / И. И. Срезневский. СПб. : Тип. Императорской академии наук, 1903. С. 316.

[74] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. Вып. 2 (В – Волога) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1975. С. 187.

[75] Там же. С. 193.

[76] Там же. С. 229.

[77] Там же. С. 187.

[78] Успенский сборник XII–XIII вв. / под ред. С. И. Коткова. М. : Наука, 1971. С. 369.

[79] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Московский летописный свод конца XV в. Т. 25 / под ред. М. Н. Тихомирова. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1949.

[80] *Мещерский Н. А.* История иудейской войны Иосифа Флавия в древнерусском переводе / ред.: В. В. Данилов, Р. П. Дмитриева. М.-Л. : Изд. АН СССР, 1958. С. 301.

[81] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. Вып. 4 (Г-Д) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1977. С. 118.

[82] Там же. С. 54.

[83] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. Вып. 6 (Зипунъ – Иянуарий) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1979. С. 124.

[84] Успенский сборник XII–XIII вв. / под ред. С. И. Коткова. М. : Наука, 1971. С. 323.

[85] *Мещерский Н. А.* История иудейской войны Иосифа Флавия в древнерусском переводе / ред.: В. В. Данилов, Р. П. Дмитриева. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1958. С. 389.

Окончание табл.

Изън*утрь* **Изъвн*утри***
И пришедше разбоиници внеуду зваху глаголюще приди старЕишино отъвьрзи намъ отъвЕщавъ же **изнутрь** *(«изнутри»)* рече[86].
Изъвн*утрь*
НЂкто вложи огнь в темныя двЂри внутрьнии. И внезапу **извнутрь** явившюся пламени, отступиша игЂмони – Ист. иуд. войны[87].

И наконец, покажем контексты, которые свидетельствуют о закономерности образования наречий **изъвнутрь, изъвнутри, вовнутри, вовнутрь** не от существительных, а от уже существовавших наречий **вънутрь, вънутри** в соответствии с законами словообразования. Летописцы чередуют производящее и производное при описании небесного знамения 1470 г.

Изънутри, изъвну, вънутри	**Изъвнутри, изъвнутрь, вовънутри**
Тако же половина круга того, иже к западу **изнутри** червлено… а под кругом тѣм двѣ дугы тѣм же образом **извну** зелено, а **внутри** червлено[88].	Та же половина круга того, иже къ западу, **извнутри** чрълена… а под кругомъ тѣмъ двѣ дугы тѣмъ же образомъ, **извнутрь** зелено, а **внутри** червлено[89].

Наречие в форме **вънутри** до XV в. отсутствует, поэтому и в Сл. XI–XIV вв. его еще нет. Очень долго оно употреблялось только в форме **вънутрь**. «Бысть **внутрь** мятежь лютъ». «Не **внутрь** ли уже римлянѣ»[90] [25]. В «Истории иудейской войны», переведенной на древнерусский язык в XI–XII вв., наречия в форме **вънутри** нет даже и в списках XVI в. Еще и в XVI в. форма **вънутрь** является более приемлемой, а вариант **вънутри** – довольно новым.

Вънутрь *(«внутри»)*	**Вънутри**
Того же лѣта князь велики Иван Даниловичь заложи церковь камену на МосквѢ на площади **внутрь** града[91].	Того же лѣта велики князь Иванъ Даниловичь заложи церковь камену на Москву, на площади **внутри** града[92].

[86] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. Вып. 4 (Г-Д) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1977. С. 193.

[87] *Мещерский Н. А.* История иудейской войны Иосифа Флавия в древнерусском переводе / ред.: В. В. Данилов, Р. П. Дмитриева. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1958. С. 418.

[88] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летописный свод 1497 г. Летописный свод 1518 г. (Уваровская летопись) Т. 28 / под ред. М. Н. Тихомирова. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1963. С. 289.

[89] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летопись по Воскресенскому списку. Т. 7 / под ред. А. С. Норова. СПб : Тип. Эдуарда Праца, 1856. С. 157.

[90] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Лаврентьевская летопись. Т. 1 / под ред. И. Ф. Карского. 2-е изд. СПб : Тип. Эдуарда Праца, 1926. С. 315, 393.

[91] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летописный сборник, именуемый Патриаршею или Никоновскою летописью. Т. 10 / под ред. А. Ф. Бычкова. СПб : Тип. министерства внутренних дел, 1885. С. 206.

[92] Там же.

Окончание табл.

Князь же велики **внутрь** церкви услыша князя Ивана глаголюща[93].	Князь же велики **внутри** церкве услышав князя Иванна глаголюща[94].

Итак, формы **въвнутри, въвнутрь, изъвнутри, изъвнутрь** не являются ошибками (как их представили Н. М. Шанский и Л. И. Скворцов). Они возникли в полном соответствии с законами словообразования, исторически такие же правильные и закономерно образованные, как **внутрь, внутри** и **изнутри** и представляют собой действия системности в словообразовании наречий, проявляющиеся и в речи писателя, и в речи государственного сановника, и в речи простолюдина. Они всего лишь звенья эволюции форм в сфере наречий. В источниках XV в. **внутри** и **изъвнутри, вънутрь** и **изъвнутрь** функционируют как производящее и производное, а **извнутри** и **изнутри** как синонимы.

Внутрь	**Изъвнутрь** *(«изнутри»)*
Пламени же и еще не пришедшю **внутрь**…, Титъ, ... нача самъ гасити огнь и воины понужаше[95].	И внезапу **изъвнутрь** явившюся пламени, отступиша игѢмони и с цесаремь[96].

Конечно, не все формы старого языка используют современники. Форма **изъвнутри** кажется неправильной только при сравнении с формой **изнутри**. Но никаких признаков неправильности **извнутри** или **вовнутрь** не содержат. Кроме того, на это явление, к сожалению, никто и не обратил внимание – так называемые «неправильные» наречия образованы в соответствии с тенденцией префиксации наречий, действовавшей в древнерусском и продолжающей действовать в современном русском языке. Л. И. Скворцов, считая формы **насовсем, вовне, извнутри** неправильными (правильные, по его мнению, **совсем, вне, изнутри**), не заметил общий элемент: все отрицаемые им формы приобрели приставку, и это его существенное упущение как нормализатора. В классе «неправильных» с точки зрения нормализаторов оказались бы многие писатели. М. Зощенко правильное **аккурат** употребляет с предлогом: «Вот деревня, **в аккурат** похожая на нашу деревню Пески»[97]. У А. С. Пушкина: еще **поперек**, а у Н. В. Гоголя уже **впоперек**: «Вдоль лба и **впоперек** его собрались морщины»[98]. «Снопы кладут **вподряд**»[99] [33]. В XIX в. употребляли наречие брудершафт, в XX в. стали употреблять с предлогом.

Брудершафт	**На брудершафт**
Кукольник кричал, что имя Полевого никогда не забудется в истории русской литературы; они при этом целовали друг друга и пили **брудершафт**[100].	Подносить к губам бокалы... скрестив свою руку с рукой другого человека... – шутливый акт установления дружеских отношений с переходом на «ты»[101].

Свидетельств действия тенденции префиксации наречий как словообразовательного процесса письменные источники содержат буквально море (**выше** и **съвыше; съвыше** и **посъвыше; послѢ** и **опослѢ, послѢ** и **напослѢ; сквозѢ, въсквозѢ** и **насквозѢ; переди** и **въпереди; переди** и **напереди; зади** и **съзади; кругъ** и **округъ, въкругъ** и т. д.) Поэтому закономерно и наречие **вовнутри**: «Сени **вовнутри** суть изрядные, в ширину и вдоль блиско тридесяти лакотъ»[102]; «Оттуду зело добре видеть было в церковь Соломонову... имеет горящих лампад **вовнутри** зело много»[103]. К сожалению, ни Н. М. Шанский, ни Л. И. Скворцов, как и их предшественники, очарованные внешним сходством наречий с предложно-падежными формами, не заметили ни первичных, ни вторичных наречий, ни процессы их префиксации и постфиксации (**наряду** и **наряду с; вместе** и **вместе с; далече** и **далече от; далеко** и **далеко от; вдали** и **вдали от** и т. д.).

Наречия стали самой темной страницей исторической грамматики вследствие изучения их истории в понятиях адвербиализации. Безымянные писцы и известные писатели закономерно и наравне употребляют наречия в разных формах.

[93] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Симеоновская летопись Т. 18 / под ред. А. Е. Преснякова. СПб : Тип. М. А. Александрова, 1913. С. 198.

[94] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летописный свод 1497 г. Летописный свод 1518 г. (Уваровская летопись) Т. 28 / под ред. М. Н. Тихомирова. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1963. С. 106.

[95] *Мещерский Н. А.* История иудейской войны Иосифа Флавия в древнерусском переводе / ред.: В. В. Данилов, Р. П. Дмитриева. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1958. С. 417.

[96] Там же. С. 418.

[97] *Зощенко М.* Избранное. Владивосток : Дальневосточное кн. изд-во, 1984. С. 249.

[98] *Гоголь Н. В.* Мертвые души. М. : Гос. изд. детск. лит. Мин. просв. РСФСР. 1954. С. 454.

[99] Новгородский областной словарь / изд. подгот. А. Н. Левичкин и С. А. Мызников ; авт.-сост.: А. В. Клевцова [и др.]. СПб. : Наука, 2010. С. 132.

[100] *Панаев И. И.* Литературные воспоминания. М. : Гос. изд. худ. лит., 1950. 80 с.

[101] *Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И.* Историко-этимологический словарь. М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. С. 69.

[102] *Сиротка Н.-Х. Р.* Похождение в землю святую князя Радзивила Сиротки. Приключения чешского дворянина Вратислава / пер. А. Варгоцкий, К. П. Победоносцев. Рязань : Александрия, 2009. С. 107.

[103] Там же. С. 447.

Изнутрь Да поставиша стѣну на ПсковѢ рѢкѢ древяну ... а к Великои реки **изнутрь** покрепиша древомъ стену[104] [34].	**Извнутри** ПодѢлаша старую стену...а ... **извнутри** придѢлаша деревяную стену, по чему ходити[105] [35].
Изъвнутри «Князь Святославъ Всеволодичь сверши церковь... и украси и паче инѣхъ церквѣи, бѣ бо **изъвнутри** около всея церкви по каменю рѣзаны святыѣ чюдно вельми, иже есть и до сего дне стоить»[106].	**Изъвнутрь, въвнутрь** «**Извнутрь** же града о сицевых в недоумении бышя» – Сказ. Авр. Палицына[107]. «Обратим наш взор **вовнутрь** Отечества». «Должно отступить от угла... **вовнутрь**»[108] [36].

Обсуждение и заключение

Результаты исследования позволили сделать выводы, принципиально отличающиеся от академической точки зрения: древнерусские наречия образуются не из предложно-падежных сочетаний и не в результате их адвербиализации, а вследствие словообразовательных процессов. Состав древнерусских наречий – это продукт действия словообразовательных типов. Материал древних письменных источников убедительно подтверждает наличие словообразовательных процессов, что дает основание подвергнуть критическому анализу господствующую теорию образования древнерусских наречий из предложно-падежных форм с пересмотром принципов освещения истории наречий в учебниках по исторической грамматике русского языка.

Список использованных источников

1. *Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. 7-е изд. М. : Учпедгиз, 1956. 511 с.
2. *Федорук-Галкина Е. М.* Наречие в современном русском языке. М. : Моск. гос. инст. истории, философии и литературы, 1939. 156 с.
3. Грамматика русского языка : в 2 т. / Фонетика и морфология. Т. 1 / Образование наречий. М. : Изд. АН СССР, 1953. С. 613–628.
4. *Виноградов, В. В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. Гл. V. Формы словообразования в системе наречий. М.-Л. : Учпедгиз, 1947. С. 340–368.
5. Грамматика современного русского литературного языка / под. ред. Н. Ю. Шведова. М. : Наука, 1970. 767 с.
6. Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов / под ред. А. Н. Насонова. М.-Л. : Изд. АН СССР, 1950. 642 с.
7. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Новгородская и Псковская летописи. Т. 4 / Новгородская 4-я летопись. Вып. 3. СПб. : Тип. Эдуарда Праца, 1929. 512 с.
8. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Ипатьевская летопись. Т. 2 / под ред. А. А. Шахматова. 2-е изд. СПб. : Тип. Эдуарда Праца, 1908. 638 с.
9. *Шанский Н. М.* В мире слов. М. : Просвещение, 1978. 319 с.
10. *Скворцов, Л. И.* Большой толковый словарь правильной русской речи. 8 000 слов и выражений. М.-СПб. : ДИЛЯ, 2006. 1136 с.
11. *Чернышев, В. И.* Правильность и чистота русской речи. Опыт русской стилистической грамматики. 4-е изд. М. : Изд. ЛКИ, 2010. С. 264.
12. *Николич П. М.* Неправильности в выражениях, допускаемые в современной печати // Филологические записки. Воронеж, 1878. Вып. 1. С. 19–30 (2-я паг.).
13. Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. / Вып. 10 (Н – Наятися) / под ред. О. И. Смирнова. М. : Наука, 1983. 331 с.
14. Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. / Вып. 13 (О – Опарный) / под ред. О. И. Смирнова. М. : Наука, 1983. 331 с.
15. Сочинения И. Пересветова / подготовил текст А. А. Зимин ; под ред. Д. С. Лихачева. М.-Л. : Изд. АН СССР, 1958. 386 с.
16. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летопись по Воскресенскому списку. Т. 7 / под ред. А. С. Норова. СПб. : Тип. Эдуарда Праца, 1856. 345 с.
17. Синайский патерик / под ред. С. И. Коткова. М. : Наука, 1967. 412с.
18. Успенский сборник XII–XIII вв. / под ред. С. И. Коткова. М. : Наука, 1971. 752 с.
19. *Срезневский, И. И.* Материалы для словаря древне-русского языка по письменным памятникам. Т. 3 : Р-ω и дополнения А-М. На титуле: Т. 3. Вып I : Р-СТЕП. СПб. : Тип. Императорской академии наук, 1903. 1683 с.
20. Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. / Вып. 6 (Зипунъ – Иянуарий) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1979. 363 с.
21. Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. / Вып. 4 (Г-Д) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1977. 407 с.
22. *Мещерский Н. А.* История иудейской войны Иосифа Флавия в древнерусском переводе / ред. :

[104] Псковские летописи. Вып. I / под ред. А. Насонов ; ред.: Б. Д. Греков. М.-Л. : Изд. Академии наук СССР, 1941. С. 107.

[105] Псковские летописи. Вып. II / под ред. А. Н. Насонова. М. : Изд. Академии наук СССР, 1955. С. 228.

[106] Псковские летописи. Вып. I / под ред. А. Насонов ; ред.: Б. Д. Греков. М.-Л. : Изд. Академии наук СССР, 1941. С. 169.

[107] Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летописный сборник, именуемый Патриаршею или Никоновскою летописью. Т. 10 / под ред. А. Ф. Бычкова. СПб. : Тип. министерства внутренних дел, 1885. С. 103.

[108] Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. Вып. 3 (Володенье – Вящьшина) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1976. С. 243.

В. В. Данилов, Р. П. Дмитриева. М.-Л. : Изд. Академии наук СССР, 1958. 583 с.

23. Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. / Вып. 2 (В – Волога) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1975. 323 с.

24. Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. / Вып. 11 (Не – Нятый) / под ред. А. Н. Шаламова. М. : Наука, 1975. 458 с.

25. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Лаврентьевская летопись. Т. 1 / под ред. И. Ф. Карского. 2-е изд. СПб : Тип. Эдуарда Праца, 1926. 540 с.

26. Летописец Переяславля Суздальского, составленный в начале XIII в. / Издан Н. Оболенским. М., 1851. 112 с.

27. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Симеоновская летопись Т. 18 / под ред. А. Е. Преснякова. СПб : Тип. М. А. Александрова, 1913. 316 с.

28. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летописный свод 1497 г. Летописный свод 1518 г. (Уваровская летопись) Т. 28 / под ред. М. Н. Тихомирова. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1963. 163 с.

29. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Вологодско-Пермская летопись Т. 26 / под ред. М. Н. Тихомирова. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1959. 412 с.

30. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летописный сборник, именуемый Тверской летописью Т. 15 / под ред. А. Ф. Бычкова. СПб : Тип. Леонида Демиса, 1863. 504 с.

31. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Московский летописный свод конца XV в. Т. 25 / под ред. М. Н. Тихомирова. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1949. 523 с.

32. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ) : в 43 т. / Летописный сборник, именуемый Патриаршею или Никоновскою летописью. Т. 10 / под ред. А. Ф. Бычкова. СПб : Тип. министерства внутренних дел, 1885. 244 с.

33. Новгородский областной словарь / изд. подгот. А. Н. Левичкин и С. А. Мызников ; авт.-сост.: А. В. Клевцова [и др.]. СПб. : Наука, 2010. XXVII, 1435 с.

34. Псковские летописи. Вып. I / под ред. А. Насонова. М.-Л. : Изд. Академии наук СССР, 1941. 146 с.

35. Псковские летописи. Вып. II / под ред. А. Н. Насонова. М. : Изд. Академии наук СССР, 1955. 363 с.

36. Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. / Вып. 3 (Володенье – Вящьшина) / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Наука, 1976. 291с.

Поступила 28.01.2019;
принята к публикации 08.02.2019.

Об авторах:

Мазанько Иван Филиппович, доцент кафедры русского языка и культуры речи, ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева» (127550, Россия, г. Москва, ул. Тимирязевская, 49), кандидат филологических наук, rgaurki@rgau-msha.ru

Зайцев Алексей Анатольевич, заведующий кафедрой русского языка и культуры речи, ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева» (127550, Россия, г. Москва, ул. Тимирязевская, 49), кандидат филологических наук, a.zaizev@mail.ru

Лукьянченко Мария Викторовна, доцент кафедры русского языка и культуры речи, ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева» (127550, Россия, г. Москва, ул. Тимирязевская, 49), maria2855@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Мазанько Иван Филиппович – концепция и инициация исследования, сбор и обработка материалов, подготовка начального варианта текста.

Зайцев Алексей Анатольевич – научное руководство, критический анализ и доработка текста.

Лукьянченко Мария Викторовна – концепция и инициация исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Peshkovsky A.M. Russian syntax in scientific coverage. 7th ed. Moscow, Uchpedgiz, 1956. 511 p. (In Russ.)

2. Fedoruk-Galkina E.M. The adverb in modern Russian. Moscow, Mosk. state inst. history, philosophy and literature, 1939. 156 p. (In Russ.)

3. Grammar of the Russian language: 2 v. Phonetics and morphology. V. 1 / Education adverbs. Moscow, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1953. P. 613–628. (In Russ.)

4. Vinogradov V.V. Russian language. Grammatical doctrine of the word. Ch. V. Forms of word formation in the system of adverbs. Moscow-Leningrad, Uchpedgiz, 1947. P. 340–368. (In Russ.)

5. Grammar of the modern Russian literary language. Under. ed. N.Yu. Shvedova. Moscow, Science, 1970. 767 p. (In Russ.)

6. Novgorod first chronicle of the senior and junior izvodov. Ed. A.N. Nasonov. Moscow-Leningrad, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1950. 642 p. (In Russ.)

7. The Complete Collection of Russian Chronicles (PSRL): in 43 t. Novgorod and Pskov Chronicles. T. 4.

Novgorod 4th chronicle. Iss. 3. Leningrad, Edward Prats Printing House, 1929. 512 p. (In Russ.)

8. The Complete Collection of Russian Chronicles (PSRL): 43 t. Ipatiev Chronicle. T. 2. Ed. A.A. Shakhmatov. 2nd ed. St. Petersburg, Edward Prats Printing House, 1908. 638 p. (In Russ.)

9. Shansky N.M. In the world of words. Moscow, Prosveschenie, 1978. 319 p. (In Russ.)

10. Skvortsov L.I. Big explanatory dictionary of correct Russian speech. 8000 words and expressions. Moscow, St. Petersburg, Dilya, 2006. 1136 p. (In Russ.)

11. Chernyshev V.I. The correctnes and purity of the Russian language. Experience of Russian stylistic grammar. Ed. the fourth. Moscow, LCI Publ., 2010. P. 264. (In Russ.)

12. Nikolich P.M. Expressions allowed in modern press. *Filologicheskie zapiski* = Philological notes. Voronezh, 1878. Vol. 1. P. 19–30. (In Russ.)

13. Dictionary of the Russian language XI–XVII centuries: in 28 t. Iss. 10 (N – Nayatiya). Ed. O.I. Smirnova. Moscow, Science, 1983. 331 p. (In Russ.)

14. Dictionary of the Russian language XI–XVII centuries: in 28 t. Iss. 13 (O – Oparny). Ed. O.I. Smirnova. Moscow, Science, 1983. 331 p. (In Russ.)

15. Works I. Peresvetova. Prepared text A. A. Zimin. Ed. D. S. Likhachev. Moscow-Leningrad, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1958. 386 p. (In Russ.)

16. The Complete Collection of Russian Annals (PSRL): 43 t. Annals of the Resurrection List. T. 7. Ed. A.S. Norova. St. Petersburg, Edward Prats Printing House, 1856. 345 p.

17. Sinai Paterik. Under. ed. S.I. Kotkova. Moscow, Science, 1967. 412 p. (In Russ.)

18. Assumption compilation XII–XIII centuries. Ed. S.I. Kotkova. Moscow, Science, 1971. 752 p. (In Russ.)

19. Sreznevsky I.I. Materials for the Dictionary of Ancient Russian Language on Written Monuments. T. 3: P-ω and additions A-M. On title: T. 3. Iss. I: R-STEP. II. Sreznevsky. St. Petersburg, Typography of the Imperial Academy of Sciences, 1903. 1683 p. (In Russ.)

20. Dictionary of the Russian language XI–XVII centuries: in 28 t. Iss. 6 (Zipun – Ianuariy). Ed. S.G. Barkhudarov. Moscow, Science, 1979 363 p. (In Russ.)

21. Dictionary of the Russian language XI–XVII centuries: in 28 t. Iss. 4 (GD). Ed. S.G. Barkhudarov. Moscow, Science, 1977 407 p. (In Russ.)

22. Meshchersky N.A. The History of the Jewish War of Josephus in the Old Russian translation. Ed.: V.V. Danilov, R.P. Dmitriev. Moscow-Leningrad, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1958. 583 p. (In Russ.)

23. Dictionary of the Russian language XI–XVII centuries: in 28 t. Iss.2 (V – Vologa). Ed. S.G. Barkhudarov. Moscow, Science, 1975. 323 p. (In Russ.)

24. Dictionary of the Russian language XI–XVII centuries: in 28 t. Iss. 11 (Not – Ninyat). Ed. A.N. Shalamov. 1975. 458 p. (In Russ.)

25. The Complete Collection of Russian Chronicles (PSRL): 43 t. Laurentian Chronicle. T. 1. Ed. I.F. Karsky. 2nd ed. St. Petersburg, Edward Prats Printing House, 1926. 540 p. (In Russ.)

26. Chronicler of Pereyaslavl Suzdal, compiled at the beginning of the XIII century. Published by N. Obolensky. Moscow, 1851. 112 p. (In Russ.)

27. The Complete Collection of Russian Chronicles (PSRL): in 43 t. Simeon Chronicle T. 18. Ed. A.E. Presnyakova. St. Petersburg, Printing house of M.A. Aleksandrov, 1913. 316 p. (In Russ.)

28. The Complete Collection of Russian Chronicles (PSRL): in 43 t. Chronicle Code of 1497. Chronicle Code of 1518 (Uvarovskaya Chronicle) T. 28. Ed. M.N. Tikhomirov. Moscow-Leningrad, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1963. 163 p. (In Russ.)

29. The Complete Collection of Russian Chronicles (PSRL): 43 t. Vologda-Perm Chronicle T. 26. Ed. M.N. Tikhomirov. Moscow-Leningrad, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1959. 412 p. (In Russ.)

30. The Complete Collection of Russian Chronicles (PSRL): in 43 t. Chronicles Collection, referred to as the Tver Chronicle T. 15. Ed. A.F. Bychkova. St. Petersburg, Leonid Demis Printing House, 1863. 504 p. (In Russ.)

31. The Complete Collection of Russian Chronicles (PSRL): in 43 t. Moscow chronicle collection of the end of the XV century. T. 25. Ed. M.N. Tikhomirov. Moscow-Leningrad, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1949. 523 p. (In Russ.)

32. The Complete Collection of Russian Chronicles (PSRL): 43 t. Chronicles Collection, referred to as the Patriarch or Nikon Chronicle. T. 10. Ed. A.F. Bychkova. St. Petersburg, Printing house of the Ministry of the Interior, 1885. 244 p. (In Russ.)

33. Novgorod regional dictionary. Ed. ready A.N. Levichkin and S.A. Myznikov; author-comp.: A.V. Klevtsova [and others]. St. Petersburg, Science, 2010. XXVII, 1435 p. (In Russ.)

34. Pskov chronicles. Iss. I. Ed. A. Nasonov. Moscow-Leningrad, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1941. 146 p. (In Russ.)

35. Pskov chronicles. Release II. Ed. A.N. Nasonov. Moscow-Leningrad, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1955. 363 p. (In Russ.)

36. Dictionary of the Russian language XI–XVII centuries: in 28 t. Iss. 3 (Volodye – Vyashshina). Ed. S.G. Barkhudarov. Moscow, Science, 1976. 291 p. (In Russ.)

Submitted 28.01.2019;
revised 08.02.2019.

About the authors:

Ivan F. Mazanko, Associate Professor, Department of the Russian Language and Speech Culture, Russian State Agrarian University-Moscow Timiryazev Agricultural Academy (49 Timiryazevskaya St., Moscow, 127550, Russia), Ph.D. (Philology), rgaurki@rgaumsha.ru

Aleksei A. Zaitsev, Head of Department of the Russian Language and Speech Culture, Docent, Department of Foreign Languages, Russian State Agrarian University-Moscow Timiryazev Agricultural Academy (49 Timiryazevskaya St., Moscow, 127550, Russia), Ph.D. (Philology), a.zaizev@mail.ru

Mariya V. Lukyanchenko, Associate Professor, Department of the Russian Language and Speech Culture, Russian State Agrarian University-Moscow Timiryazev Agricultural Academy (49 Timiryazevskaya St., Moscow, 127550, Russia), maria2855@yandex.ru

Contribution of the authors:

Ivan F. Mazanko – developed the concept, initiated the research, collected and processed the data, preparation of the initial version of the text.

Aleksei A. Zaitsev – scientific management, critical analysis and completion of the text of acticle.

Mariya V. Lukyanchenko – developed the concept, initiated the research.

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 институт 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 Institute named after M. E. Evsevyev", the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief), (834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant), (834-2)-33-94-90 (executive secretary).

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

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

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279.

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 10, № 2. 2019

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 24.06.2019 г. Дата выхода в свет 27.06.2019 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,7. Тираж 1000 экз. Заказ № 50.

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 институт имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13